

PANORAMA

PANORAMA

ISSN DIGITAL: 2145-308X

ISSN: 1909-7433

VOL. 12 NO. 23/
JULIO-DICIEMBRE

2018 / BOGOTÁ,
COLOMBIA

REVISTA DE EDUCACIÓN



PANORAMA

REVISTA DE EDUCACIÓN

PANORAMA | VOLUMEN 12 | NÚMERO 23
JULIO - DICIEMBRE DE 2018 | ISSN 1909-7433 | ISSN DIGITAL: 2145-308X





MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO

ISSN DIGITAL: 2145-308X
ISSN: 1909-7433

*Panorama es una publicación de la
Institución Universitaria Politécnico
Gran Colombiano.*

Panorama está dirigida a investigadores,
estudiantes y académicos de las áreas afines
a la Educación.

julio-diciembre de 2018

**Institución Universitaria Politécnico
Gran Colombiano**

Rector

Fernando Dávila Ladrón de Guevara

Vicerrector

Jurgen Chiari Escobar

Editor

Eduardo Norman Acevedo

Analista de Producción

Editorial Paulo Mora Noguera

Consejo asesor

Carlos Fernández Sessarego - Universidad
Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Juan Daniel Gómez Rojas - Pontificia
Universidad Javeriana, Colombia

Thomas F. Luschei - Claremont Graduate
University, Estados Unidos

Rosalía Montealegre Hurtado - Universidad
Nacional de Colombia, Colombia

Maria Lucia Seidl de Moura - Universidade
do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Consejo editorial

Fermín Carrillo González - Instituto
Superior de Estudios Psicológicos, España

Frank López Riera - Universidad de
Carabobo, Venezuela

Francisco López Segrera - Universitat
Politécnica de Catalunya, España

José Eduardo Moreno - Pontificia
Universidad Católica Argentina, Argentina

Larry Nucci - University of California,
Berkeley, Estados Unidos

Maria Cláudia Santos Lopes De Oliveira -
Universidade de Brasília, Brasil

Javier Tapia Valladares - Universidad de
Costa Rica, Costa Rica

Mathias Urban - Roehampton University,
Reino Unido

Cándido José Inglés Saura - Universidad
Miguel Hernández de Elche, España

Corrección de estilo
Hernan Darío Cadena

Traducciones
Rosario Gómez Duarte (Inglés)
Mauricio Bernal (Portugués)

Ilustraciones
Paula Romero Echeverry

Diseño y armada electrónica
Erika María Ortega Clavijo

Impresión
Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A.

Suscripciones
Departamento Editorial
Av. Caracas # 63-55, Piso 4
Bogotá, Colombia

Teléfono (57-1) 7455555 ext. 1171
editorial@poligran.edu.co
ednorman@poligran.edu.co



Panorama por Institución Universitaria
Politécnico Gran Colombiano se encuentra
bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5
Colombia License.

Servicios de información

Panorama se encuentra en los siguientes
índices y bases internacionales:

LATINDEX: Sistema de Información en
Línea para revistas científicas de América
Latina, el Caribe, España y Portugal.

UNAM- (México)

DIALNET: Portal de difusión de la
producción científica hispana. Universidad
de La Rioja (España)

EBSCO Academic Source
(Estados Unidos)

HINARI: Research in Health.
Organización Mundial de la Salud (Suiza)

ULRICH'S WEB Global Serials
Directory (Estados Unidos) CLASE: Citas
Latinoamericanas en Ciencias Sociales y
Humanidades Universidad Autónoma de
México (México)

SHERPA /ROMEO University of
Nottingham (Reino Unido)
DOAJ: Directory of Open Access Journals
(Suecia)

IRENIE: Índice de Revistas de
Educación Superior e Investigación
Educativa (México)

CIT: Centro de Información Tecnológica
(Chile)

E-LIBRO (Argentina)

Los autores han autorizado la publicación
de sus artículos en las versiones impresa y
electrónica de Panorama. El contenido de
esta revista se puede citar o reproducir con
propósitos académicos siempre y cuando se
dé cuenta de la fuente o procedencia. Las
opiniones expresadas en cada uno de los
artículos son de exclusiva responsabilidad de
los autores.

Versión electrónica
www.poligran.edu.co/panorama

DOI
<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23>

CONTENIDO

EDITORIAL: ROMPIENDO BARRERAS – EDUCACIÓN VIRTUAL DEL POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO <i>EDUARDO NORMAN ACEVEDO</i>	5
COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI: ¿CÓMO DESARROLLARLAS MEDIANTE EL USO DE VIDEOJUEGOS EN UN CONTEXTO MULTIGRADO? <i>YENNIS CRISTINA LOZANO-ABAD, ANGÉLICA MARÍA ROSALES-DORIA, JUAN CARLOS GIRALDO-CARDOZO</i>	7
POLÍTICAS DE MEJORA CONTINUA. GARANTÍA DE LA CALIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR <i>MARÍA PAULA RÍOS DE DEUS, NEREA DÍEZ RÍOS</i>	19
POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA (1994 - 2014). EL CASO DE MONTERÍA <i>JESSICA LOREA CASARRUBIA-RUIZ, DINA MARÍA RAMOS-GONZÁLES</i>	37
PERFIL DEL DIRECTIVO COMO RESPONSABLE DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA <i>DARITZA DEL CARMEN URDANETA DE RINCÓN, NANCY JOSEFINA NAVA REYES, FRANKLIN JOSÉ YEDRA GRANADILLO, MARILUZ RAMONA GARCÉS PACHECO, MARYS ESTELLA VALLES DE ROJAS, DÉBORA DEL VALLE GIRALDOTH</i>	47
SUPERVISIÓN EDUCATIVA COMO ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO POR LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA <i>JOSÉ GREGORIO PÉREZ MEDINA, DEBORA DEL VALLE GIRALDOTH, MARYS ESTELLA VALLES DE ROJAS, LOURDES JOSEFINA LUGO CUEVA, NANCY JOSEFINA NAVA REYES</i>	63

EDITORIAL
*ROMPIENDO BARRERAS – EDUCACIÓN VIRTUAL DEL
POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO*

Una de las premisas fundamentales de la Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, desde su inicio, ha sido la exploración de modelos educativos que planteen soluciones orientadas a las necesidades sociales y empresariales del país. Dentro de este camino, el Politécnico ha configurado un ADN innovador, lo que le ha permitido ser pionero en algunos aspectos inexplorados en Colombia. Es así como en la búsqueda de orientar programas dirigidos a necesidades específicas, la Institución, desde su misma fundación, incursionó en la formación tecnológica, organizada en ciclos propedéuticos, que plantea al estudiante posibilidades de formación durante su desarrollo profesional. La simbiosis entre explorar las necesidades del mercado laboral y la aplicación de la formación por ciclos trazó una nueva forma de enfrentar la educación, lo que consecuentemente condujo a la construcción de herramientas para hacer más eficiente el proceso formativo.

Las tendencias educativas llevaron a la Institución a la exploración de modelos de educación que no eran tan comunes en nuestro país. La búsqueda continua de mejores prácticas orientó el proceso de innovación hacia la implementación de un modelo de educación virtual, que inició en el año 2008 con 300 estudiantes. La demanda por este modelo ha sido de tal magnitud, que a la fecha cuenta con más de 40.000 estudiantes distribuidos en treinta y ocho programas académicos, doce en pregrado y veintiséis en posgrado.

En contravía de todo pronóstico, entre 2015 y 2016 las inscripciones crecieron en un 50%, a pesar de construir nuestro modelo ciento por ciento virtual, en una época donde no era contemplada la modalidad, ni siquiera por la política estatal. La virtualidad era un modelo atípico, no solo en el país sino también en América Latina, y en cierta medida precursor en Colombia, dado que no existían propuestas formales en esta modalidad, solo algunos acercamientos a modelos a distancia o *blended learning*, que combina la formación presencial (con profesores en un aula), con la educación *online* (cursos en internet o medios digitales). A nivel regional tampoco existía mucho desarrollo en este tipo de educación, teniendo en cuenta que en Perú se planteaba una combinación entre la virtualidad y presencialidad; en Argentina, los estudiantes debían presentar los exámenes de manera presencial, y en Colombia, el modelo de Educación a Distancia –que aún hoy es el de mayor cobertura– demanda una presencialidad de los estudiantes al menos los fines de semana, lo cual restringe la movilidad y ubicación del participante.

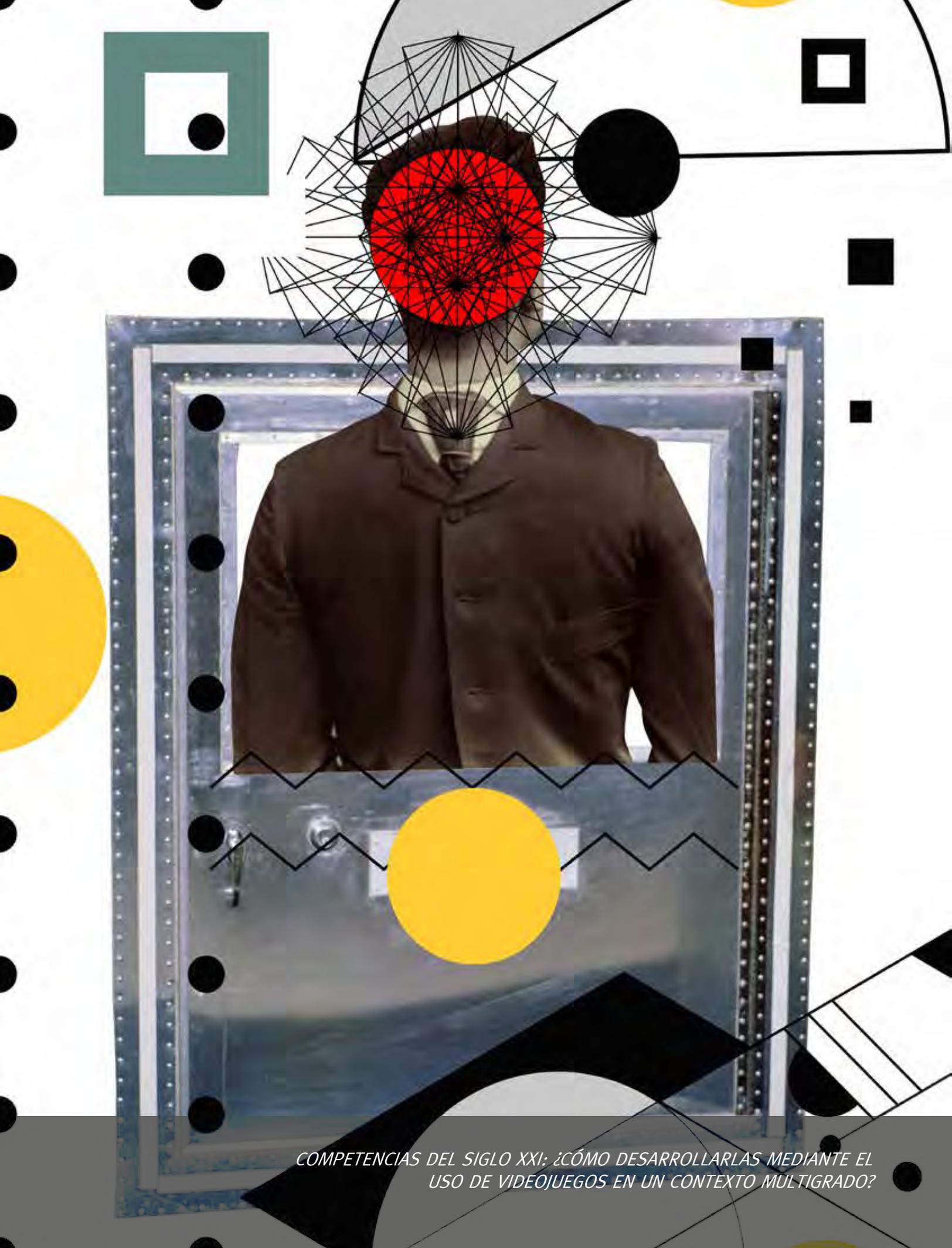
El modelo se construyó mediante un aprendizaje continuo. En el año 2012 se pasó de tener cartillas y vídeos a implementar vídeo-relatos, objetos virtuales de aprendizaje con interacción de los estudiantes, actividades como juegos de repaso para fortalecer los temas vistos en las diferentes unidades. En 2013 se cambió de Modelo a Sistema, integrando lo educativo, lo comunicativo, lo instruccional y lo tecnológico. En 2014 se evolucionó a Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), que integra multimedia con procesos de aprendizaje autogestionados, mediante el desarrollo de habilidades tecnológicas entre sus estudiantes por la metodología virtual, sustentada en una plataforma web robusta.

En el Politécnico estamos convencidos que por medio de esta modalidad generamos un impacto social, desde la ventaja de que los estudiantes permanezcan en sus regiones (contribuyendo a su crecimiento). Valoramos su carácter incluyente, planteando la existencia de diferentes grupos étnicos, capacidades económicas y posibilidad para personas en situación de discapacidad. Todo esto sin excluir factores como el tiempo, circunstancias familiares o barreras de desplazamiento.

De acuerdo con la filosofía institucional, la educación virtual va más allá de la eliminación de barreras y la ampliación en la cobertura de la educación superior. Ofrecer formación de alta calidad permite, a mediano plazo, el surgimiento de profesionales comprometidos con su región, capaces de brindar soluciones a los problemas de sus comunidades y de fomentar el desarrollo local o de su país.

Por este motivo, hemos constituido Panorama como un organismo para la divulgación de estudios tendientes a la promoción de una agenda académica orientada al estudio de la Educación Virtual, como puente para la integración de la sociedad. Somos conscientes de que este espacio nos permitirá explorar aún más las posibilidades planteadas y aportar a la construcción de nuevas herramientas conducentes a mejorar la calidad académica de nuestros programas y de otras instituciones interesadas en el fomento de la virtualidad, y se constituirá en un medio de comunicación para difundir este conocimiento a nivel de América Latina y el mundo.

EDUARDO NORMAN ACEVEDO
EDITOR
REVISTA PANORAMA



COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI: ¿CÓMO DESARROLLARLAS MEDIANTE EL USO DE VIDEOJUEGOS EN UN CONTEXTO MULTIGRADO?

COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI: ¿CÓMO DESARROLLARLAS MEDIANTE EL USO DE VIDEOJUEGOS EN UN CONTEXTO MULTIGRAADO?



21st century competencies: how to develop them through the use of video games in a multigrade context?

Competências do século xxi: como desenvolvê-las através do uso de videogames em um contexto multigraau?

RECIBIDO: 5 MARZO 2017

EVALUADO: 12 MAYO 2017

APROBADO: 10 ENERO 2018

10 AGOSTO 2017

3 OCTUBRE 2017

Yennis Cristina Lozano Abad
Licenciada en Informática Educativa y Medios Audiovisuales de la Universidad de Córdoba. Docente de Tecnología e Informática de la Institución Educativa El Cerrito, de Montería, Córdoba. Candidata a Magíster de la Maestría en Educación SUE-Caribe, de la Universidad de Córdoba.

yennislo@hotmail.com

Angélica María Rosales Doria
Licenciada en Informática Educativa y Medios Audiovisuales de la Universidad de Córdoba. Docente de Básica Primaria de la Institución Educativa Mariscal Sucre, del municipio de Buenavista, Córdoba. Candidata a Magíster de la Maestría en Educación SUE-Caribe, de la Universidad de Córdoba.

angemariarosalesdoria@hotmail.com

Juan Carlos Giraldo Cardozo
Licenciado en Matemáticas y Computación de la Universidad del Quindío. Especialista de la Universidad El Bosque en Pedagogía del Lenguaje Audiovisual. Magíster de la Universidad del Valle en Ingeniería de Sistemas y Computación. Docente de tiempo completo del Departamento de Informática Educativa de la Facultad de Educación en la Universidad de Córdoba y la Maestría en Educación del SUE Caribe.

jgiraldo@correo.unicordoba.edu.co

es

Resumen

El siglo XXI trae consigo la necesidad de desarrollar competencias que permitan a las personas convertirse en trabajadores y ciudadanos efectivos; es decir, competencias del siglo XXI (Ananiadou, 2010; ATC21S, 2015). Los videojuegos, como primera tecnología informática a la cual un gran número de personas tuvo un acceso directo y personal (Levis, 2013), resultan un medio atractivo para desarrollar diferentes habilidades, por lo tanto podrían convertirse en un recurso idóneo para desarrollar competencias del siglo XXI y enriquecer ambientes de aprendizaje, especialmente en entornos de formación multigrado, donde las características de los estudiantes hace necesario implementar propuestas pedagógicas innovadoras, activas y participativas, lo que conlleva a construir una propuesta educativa desde las experiencias en el quehacer pedagógico, que fomente el desarrollo de competencias del siglo XXI a partir del uso de videojuegos, esto buscando generar iniciativas que permitan guiar a los docentes de sedes multigrado, creando una oportunidad para que estos identifiquen cómo desarrollar competencias con estrategias que pueden ser viables y que hayan sido probadas en un contexto real y con un proceso organizado y planeado.

Palabras clave: Videojuegos, competencias, multigrado, tecnología, estrategia.

en

Abstract

The 21st century brings with it the need to develop skills that enable people to become effective workers and citizens, i.e. 21st century skills (Ananiadou, 2010; ATC21S, 2015). Video games as the first computer technology to which a large number of people had direct and personal access (Levis, 2013) are an attractive means to develop different skills, therefore could become an ideal resource to develop skills of the twenty-first century and enrich learning environments especially in multigrade training environments where the characteristics of students makes it necessary to implement innovative pedagogical proposals, active and participative, which leads to building an educational proposal based on experiences in pedagogical work that fosters the development of 21st century competencies from the use of video games, this seeking to generate initiatives to guide teachers in multigrade sites, creating an opportunity for them to identify how to develop competencies with strategies that can be viable and that have been tested in a real context and with an organized and planned process.

Keywords: Video games, competences, multigrade, technology, strategy

por

Resumo

O século XXI traz consigo a necessidade de desenvolver competências que permitam às pessoas tornarem-se trabalhadores e cidadãos eficazes, ou seja, competências do século XXI (Ananiadou, 2010; ATC21S, 2015). Jogos de vídeo, como a primeira tecnologia de computador para a qual um grande número de pessoas tinha acesso direto e pessoal (Levis, 2013), são um meio atraente de desenvolver diferentes habilidades, e poderia, portanto, tornar-se um recurso ideal para desenvolver habilidades do século 21 e enriquecer os ambientes de aprendizagem, especialmente em ambientes de formação multigraau, onde as características dos alunos tornam necessário implementar propostas pedagógicas inovadoras, Ativo e participativo, que leva à construção de uma proposta educativa a partir de experiências de trabalho pedagógico, que promove o desenvolvimento de habilidades do século XXI a partir do uso de jogos de vídeo, este buscando gerar iniciativas para orientar os professores em locais multigraau, criando uma oportunidade para que eles possam identificar como desenvolver habilidades com estratégias que podem ser viáveis e foram testados em um contexto real e com um processo organizado e planejado.

Palavras-Chave: Jogos de vídeo, competências, multigraau, tecnologia, estratégia.

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo:

Ríos de Deus, M. P., & Díez-Ríos, N. (2018). POLÍTICAS DE MEJORA CONTINUA: GARANTÍA DE LA CALIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista Panorama*, 12(23), 7-17. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1191>

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI viene con nuevas tendencias, transformaciones y la necesidad de desarrollar competencias que permitan a las personas convertirse en trabajadores efectivos, en personas que tengan la capacidad de asumir cambios y adaptarse a diferentes contextos, generar ideas originales y pertinentes, comunicarse de forma efectiva y eficaz, producir utilizando las tecnologías como herramientas, plantear y fijarse metas, sortear obstáculos, interpretar, analizar, hacer inferencias, trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo en común y autorregular su propio proceso de aprendizaje, es decir, competencias del siglo XXI (Ananiadou, 2010; ATC21S, 2015). Cabe resaltar que es deber de la educación aportar y utilizar los medios para desarrollar las habilidades que permiten a los estudiantes asumir los cambios a los cuales se encuentran inmersos en este siglo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015; Ley 115, 1994). Igualmente, esta época está enmarcada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que conlleva a que su uso se haya convertido en un hábito cotidiano que permea en todos los ámbitos de la sociedad, desde la relaciones interpersonales por medio de las redes sociales, hasta el uso de aplicaciones para acceder a diferentes servicios como compras, búsqueda de información, acceso al mercado laboral, formas de entretenimiento y diversos trámites.

Los videojuegos, como primera tecnología informática a la cual un gran número de personas tuvo un acceso directo y personal (Levis, 2013), resultan un medio atractivo para desarrollar habilidades sociales, habilidades para la resolución de problemas, planificación de estrategias, toma de decisiones, búsqueda de información, colaboración en grupo, descubrimiento inductivo, razonamiento lógico, autocontrol, competencias TIC, entre otras (Gee, 2004; Ferrer, 2005; Gómez del Castillo, 2007; Morales, 2009), lo que demuestra que podrían convertirse en un recurso idóneo para desarrollar competencias del siglo XXI y enriquecer ambientes de aprendizaje, especialmente en entornos de formación multigrado donde es necesario cambiar las prácticas tradicionales de enseñanza, manejar la heterogeneidad del aula, introducir el aprendizaje cooperativo y desarrollar estrategias flexibles (Colbert, 1999). Es preciso anotar que un entorno de formación multigrado es aquel en donde en

una misma aula de clase se agrupan estudiantes de dos o más grados que son atendidos por un único docente; esta modalidad educativa es propia de las zonas rurales (Bustos, 2010).

Actualmente es común que los niños y jóvenes tengan acceso a dispositivos electrónicos, tanto en sus hogares como en las instituciones educativas a las que asisten diariamente. Sin embargo, en las sedes multigrado Villa Aideé, Veracruz, Campo Solo y El Paraíso, adscritas a la Institución Educativa Mariscal Sucre de Buenavista, Córdoba, en donde se realizó la investigación “Construcción colaborativa de una metodología para el uso de videojuegos que aporten al desarrollo de las competencias del siglo XXI en un contexto de formación multigrado (VICOM S-21)”, el uso de estos dispositivos era ocasional o nulo, pues los docentes de estas sedes multigrado no tenían un derrotero a seguir que les permitiera implementar o crear estrategias para el uso adecuado de TIC y el desarrollo de competencias.

Considerando que es necesario formar personas competentes para el mundo actual, y teniendo en cuenta que los videojuegos pueden ser una opción para el desarrollo de competencias, por sus características propias: al jugar con ellos los niños tienen libertad de actuación; tienen metas y propósitos específicos que deben alcanzar, para lo cual ponen en práctica múltiples mecanismos y recursos; por medio de su narrativa hacen al niño participe de una historia compleja de relaciones sociales reales e imaginarias, e incluso hacen que las construya; permiten que el niño experimente con diferentes opciones de juego; se adaptan a las capacidades de aprendizaje de cada estudiante; dinamizan sus relaciones de grupo y su conducta, y hacen al jugador el centro de la experiencia, por lo cual este debe concentrarse y focalizar su interés (Eguia, 2012), y observando que las sedes multigrado adscritas a la Institución Educativa Mariscal Sucre poseen los recursos tecnológicos necesarios, se construyó desde las experiencias en el quehacer pedagógico una metodología que fomenta el desarrollo de competencias del siglo XXI a partir del uso de videojuegos en un contexto de formación multigrado; lo anterior, buscando generar iniciativas que permitan guiar a los docentes de sedes multigrado, creando una

Yennis Cristina Lozano
Abad I

Angélica María Rosales
Doria I

Juan Carlos Giraldo
Cardozo I

Panorama I
pp. 7-17 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I
ISSN Impreso
1909-7433 I
ISSN en línea
2145-308X I

oportunidad para que estos identifiquen cómo desarrollar competencias con estrategias que pueden ser viables y que hayan sido probadas en un contexto real y con un proceso organizado y planeado.

1. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación construcción colaborativa de una metodología para el uso de videojuegos que aporten al desarrollo de las competencias del siglo XXI en un contexto de formación multigrado (VICOM S-21), fue realizada con todos los estudiantes y docentes de las sedes multigrado de la Institución Educativa Mariscal Sucre del municipio de Buenavista, Córdoba (Villa Aideé, Campo Solo, El Paraíso y Veracruz). El tipo de estudio utilizado fue la investigación acción, pues los docentes de estas sedes reflexionaron acerca de sus prácticas de aula, analizaron los beneficios pedagógicos de los videojuegos –al ser utilizados con una intencionalidad educativa- y la necesidad de desarrollar competencias del siglo XXI en sus estudiantes, y a partir de allí crearon estrategias que permitieron la construcción de una propuesta educativa; además, se validó mediante la observación y análisis si al introducir la metodología VICOM-S21 en el quehacer académico de los estudiantes se desarrollan estas competencias. Este estudio se basó en el modelo de investigación acción de Kemmis, constituido por cuatro fases integradas: planificación, acción, observación y reflexión, formando estas una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. La fase de reflexión es la que finaliza cada ciclo y es base para la elaboración del informe y de un posible replanteamiento de las estrategias para iniciar el siguiente ciclo (Latorre, 2007).

El proceso investigativo tuvo una duración de 13 meses, se desarrolló en tres ciclos, cada uno relacionado con un objetivo específico, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Relación objetivos específicos – ciclos de la investigación

No.	Nombre del ciclo	Objetivo
1	Propuesta de acciones y estrategias	Proponer estrategias y acciones que involucren el uso de videojuegos en el aula de clases para potenciar las competencias del siglo XXI en un contexto de formación multigrado.
2	Formalización y aplicación	Formalizar y aplicar una metodología basada en el uso de videojuegos que potencie competencias del siglo XXI.
3	Retroalimentación	Analizar los cambios, ventajas y limitaciones que se evidencian en la utilización de la metodología propuesta.

Fuente: elaboración propia (2018)

Es preciso resaltar que antes de iniciar los ciclos se establece una idea o tema del cual se parte para realizar el estudio: ¿Qué orientaciones metodológicas pueden derivarse, a partir del uso de videojuegos, para desarrollar competencias del siglo XXI, desde el quehacer pedagógico en un contexto de formación multigrado? En cada ciclo se implementaron cuatro fases denominadas **planeación, acción, observación y reflexión**, como se muestra en las siguientes tablas.

Tabla 2. Proceso investigativo: propuesta de acciones y estrategias

Ciclo 1: Propuesta de Acciones y Estrategias			
Fase	Acciones	Técnica de investigación	Tiempo
Planeación	Escoger la población participante	Observación	45 días
	Revisión de literatura	Gestión documental	
	Codificación de los docentes	Gestión documental	
	Elaboración de cuestionario para primer acercamiento	Diseño de instrumentos	
Acción	Actividad 1: primer acercamiento	Entrevista semiestructurada	30 días
	Actividad 2: conversatorio	Grupo Focal	
	Actividad 3: reunión cierre de fase	Entrevista semiestructurada	
Observación	Actividad 1: primer acercamiento	Entrevista semiestructurada	30 días
	Actividad 2: conversatorio	Grupo Focal	
	Actividad 3: reunión cierre de fase	Entrevista semiestructurada	
Reflexión	Análisis de la información	Diálogo reflexivo	30 días
	Contrastación de teorías		
	Discusión grupo coinvestigador		
	Diseño metodología VICOM S-21.		

Fuente: elaboración propia (2018)

Competencias del siglo XXI: ¿cómo desarrollarlas mediante el uso de videojuegos en un contexto multigrado?

I Panorama
I pp. 7-17
I Volumen 12
I Número 23
I Julio - Diciembre
I 2018

Yennis Cristina Lozano
Abad I
Angélica María Rosales
Doria I
Juan Carlos Giraldo
Cardozo I

Tabla 3. Proceso investigativo: formalización y aplicación

Ciclo 2: Formalización y Aplicación			
Fase	Acciones	Técnica de investigación	Tiempo
Planeación	Selección de videojuegos	Selección por conveniencia	15 días
	Elaboración de cronograma de visitas a las sedes	Planeación estratégica concertada	
Acción	Etapas 1: ambientación VICOM S-21	Grupo Focal	5 días
	Etapas 2: implementación VICOM S-21	Entrevista estructurada Observación	80 días
	Etapas 3: evaluación VICOM S-21	Entrevistas semiestructuradas	8 días
Observación	Etapas 1: ambientación VICOM S-21	Grupo Focal	5 días
	Etapas 2: implementación VICOM S-21	Observación	80 días
	Etapas 3: evaluación VICOM S-21	Entrevistas semiestructuradas	8 días
Reflexión	Análisis de la información	Diálogo reflexivo	30 días
	Contrastación de teorías		
	Discusión grupo coinvestigador		
	Replanteamiento Metodología VICOM S-21.		

Fuente: elaboración propia (2018)

Ciclo 3: Retroalimentación			
Reflexión	Análisis de la información	Diálogo reflexivo	10 días
	Contrastación de teorías		
	Discusión grupo coinvestigador		
	Diseño versión II metodología VICOM S-21.		

Fuente: elaboración propia (2018)

2. RESULTADOS

Ciclo 1: propuesta de acciones y estrategias: en este ciclo se ejecutaron tres actividades: un primer acercamiento con docentes y estudiantes, en donde se realizó la sensibilización acerca de lo que se lograría con el proyecto y la forma como los docentes y estudiantes de las sedes multigrado de la Institución Educativa Mariscal Sucre podían ser parte activa del mismo; se obtuvo información acerca de las técnicas y estrategias didácticas utilizadas por los docentes en sus clases, se indagó sobre qué habilidades consideraban necesarias para desempeñar bien cualquier trabajo y sus conceptos y opiniones acerca de la utilización de herramientas TIC, como los videojuegos. Luego se realizó un conversatorio que surgió a raíz de los vacíos existentes por parte de los docentes en cuanto a competencias del siglo XXI y la necesidad de trabajar estas en el aula de clases; se identificaron cada una de estas competencias según ATCS21S, que las define en once habilidades en cuatro grandes categorías: **maneras de pensar** (creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas y aprender a aprender); **herramientas para trabajar** (apropiación de las tecnologías digitales y manejo de la información); **maneras de trabajar** (comunicación y colaboración), y **maneras de vivir en el mundo** (vida y carrera, responsabilidad personal y social y ciudadanía local y global); y, finalmente, se realizó una tercera actividad para cerrar el ciclo, en donde se reunieron nuevamente los docentes y los investigadores y se discutió sobre qué estrategias, utilizando videojuegos, se podrían planear e implementar para desarrollar en los estudiantes de sedes multigrados para desarrollar competencias del siglo XXI.

Tabla 4. Proceso investigativo: retroalimentación

Ciclo 3: Retroalimentación			
Fase	Acciones	Técnica de investigación	Tiempo
Planeación	Revisión de literatura	Gestión documental	10 días
	Diseño actividades a adicionar a la metodología VICOM S-21	Diálogo reflexivo	
Acción	Ajustes a la metodología VICOM S-21 en la etapa de implementación	Diálogo reflexivo	4 días
	Elaboración de la lista de nuevos videojuegos	Gestión documental	2 días
Observación	Ajustes a la metodología VICOM S-21 en la etapa de implementación	Diálogo reflexivo	4 días
	Elaboración de la lista de nuevos videojuegos	Diálogo reflexivo	2 días

Panorama I
pp. 7-17 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I
ISSN Impreso
1909-7433 I
ISSN en línea
2145-308X I

Después de analizar la información recolectada en cada una de las actividades realizadas y de contrastar las teorías de diversos autores relacionadas con el tema objeto de estudio, se elaboró una propuesta metodológica que recoge los aportes de los docentes coinvestigadores. Cabe anotar que dicha propuesta fue socializada con los docentes participantes; después de una discusión se realizaron algunos ajustes, se avaló por los mismos y se le dio como nombre metodología VICOM-S21.

Ciclo 2: formalización y aplicación: en este ciclo, luego de conversar con el grupo de docentes participantes y mostrarles una serie de videojuegos, se seleccionaron para la aplicación de la propuesta: Stickman Warriors, Subway Surfers, Fast Racing, Color Switch, Banana Kong, Beach Buggy Racing, Slither.io, Gravity switch, Rodeo Stampede, Geometry Dash, Minecraft, Temple Run 2, puesto que estos presentan características como facilidad de acceso, descarga y navegación, aptos para todo público, interfaz amigable, diseño acorde con los usuarios (niños entre 5 y 12 años), compatibilidad con tabletas electrónicas de sistema Android y popularidad. Posteriormente se realizó la aplicación de la Metodología VICOM S-21, la cual se compone de tres etapas: ambientación, implementación y evaluación.

Etapas 1. Ambientación: en esta etapa se proyectaron escenas de los videojuegos seleccionados con el fin de centrar la atención del estudiante, despertar su curiosidad, motivarlo a participar, a interesarse en experimentar nuevos retos y a desarrollar nuevas habilidades; después de la proyección se realizaron una serie de preguntas, las cuales permitieron conocer los pensamientos de los estudiantes acerca de qué es un videojuego, qué se busca jugándolo, qué hay que hacer para ganar, qué se puede aprender por medio de estos, qué les parece utilizarlos en el aula de clases como una herramienta para aprender y si les gusta la idea de participar en un proyecto donde se utilicen videojuegos para desarrollar diferentes competencias. Es de resaltar que todos los estudiantes tienen claro qué es un videojuego y lo expresan diciendo que son imágenes en movimiento que se manipulan para

alcanzar una meta, que utilizando videojuegos se divierten, se entretienen, aprenden, crean cosas, están tranquilos, están felices; también aciertan al mencionar que todo videojuego tiene un propósito, que es llegar a una meta venciendo obstáculos y pasando diferentes niveles, donde cada uno de estos tiene un grado de complejidad.

Etapas 2. Implementación: la implementación consta de tres actividades, una en donde se realiza con los estudiantes un trabajo individual orientado por los investigadores y su grupo de apoyo; otra actividad de trabajo individual libre y, finalmente, una actividad de trabajo en equipo. En la actividad 1 se propone un descubrimiento guiado, en el cual el docente proporciona su dirección, expone una meta a ser alcanzada y le da la oportunidad al estudiante de explorar los doce videojuegos seleccionados previamente; esta exploración permite a los estudiantes familiarizarse con ellos, activar conocimientos y destrezas necesarias para jugar y elegir sus preferencias a partir de la identificación de las características de cada uno. En esta actividad el tiempo no fue suficiente para que el estudiante pudiera interactuar con videojuegos de compleja jugabilidad, por lo cual es preciso anotar que los tipos de videojuegos de mayor aceptación por los niños participantes en esta investigación fueron los de tipo plataforma y deportivos de jugabilidad simple; los factores que determinaron la escogencia de estos videojuegos fue el rango de edades en las que oscilan estos niños, que es de 5 a 12 años aproximadamente, y la poca interacción que tenían con dispositivos electrónicos antes de iniciar la investigación.

La segunda actividad fue un trabajo individual libre, en donde cada estudiante tenía la oportunidad de jugar con máximo cinco videojuegos de su predilección en un período de dos horas de su jornada escolar, durante dos días a la semana en el transcurso de un mes; se determinó un tope al número de videojuegos, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo de los docentes para el desarrollo de la actividad. Al empezar la sesión, cada estudiante inició a jugar principalmente con aquel videojuego que les resultaba muy fácil, pues podía obtener mayores puntajes que en aquellos en los cuales no sabía su manipulación, observándose claramente

Competencias del siglo XXI: ¿cómo desarrollarlas mediante el uso de videojuegos en un contexto multigrado?

I Panorama
I pp. 7-17
I Volumen 12
I Número 23
I Julio - Diciembre
I 2018

Yennis Cristina Lozano
Abad I

Angélica María Rosales
Doria I

Juan Carlos Giraldo
Cardozo I

que escogían los videojuegos principalmente por el nivel de complejidad al manejarlo y no por el tipo de videojuego que era; sin embargo, de forma autónoma exploraron las diferentes opciones para aprender a jugar otros de los videojuegos seleccionados, y en aquellos casos en donde se les dificultaba su manipulación, buscaron ayuda entre pares o con el equipo de apoyo, a pesar de ser un trabajo individual.

Finalmente, en la actividad 3 se realizó un trabajo en equipo, se agrupó a los estudiantes teniendo en cuenta la población estudiantil de las sedes educativas; cada grupo fue conformado por niños de diferentes grados; a cada integrante se le entregó una tableta electrónica con el mismo videojuego instalado. Se les pidió que le dieran un nombre al equipo y que todos los integrantes llegaran a una meta específica, utilizando la estrategia que desearan; dicha meta fue propuesta por las investigadoras al momento de asignar el videojuego. Al finalizar la sesión, cada equipo escogió un relator que explicó las estrategias utilizadas para llegar a su meta. Esta actividad se realizó durante cinco sesiones, de tal manera que cada grupo trabajó con los cinco videojuegos que fueron escogidos por las investigadoras, teniendo en cuenta la información suministrada en el formato acerca de las preferencias en videojuegos de cada estudiante, en donde ellos ordenaron del 1 al 12 sus favoritos, siendo el primero el de mayor predilección. En la modalidad de trabajo en equipo se observó que aquel estudiante que alcanzaba la meta propuesta primero que sus compañeros de equipo, se disponía a colaborarle a los otros con el fin de que todos alcanzaran dicho objetivo; en la mayoría de los casos, estos estudiantes eran los de grados superiores (4° o 5°), y aquel estudiante que encontraba las técnicas para jugar de forma rápida se las decía a sus compañeros. También se observó que había un estudiante en cada equipo que hacía las veces de líder y motivaba a los otros a alcanzar la meta. Hay que mencionar, además, que en las sedes de Villa Aideé y Veracruz, para intentar resolver problemas relacionados con el tiempo estipulado para jugar determinado videojuego, debido a que no avanzan en los niveles del mismo, los estudiantes se intercambiaban el dispositivo, de tal manera que aquel que estuviera en desventaja pudiera seguir jugando con otra tableta, mientras

el compañero con mayor habilidad le despejaba el camino para alcanzar el siguiente nivel.

Etapa 3. Evaluación de la metodología: luego de ejecutar las actividades propuestas, se tuvieron en cuenta ciertas sugerencias realizadas por docentes y estudiantes participantes de la investigación, tales como adicionar más tiempo para la aplicación de las actividades, debido a que los estudiantes no pudieron interactuar lo suficiente con videojuegos de compleja jugabilidad; agregar actividades donde se trabajara con grupos homogéneos, ya que se notó que estudiantes de grados inferiores tenían menor interacción con los videojuegos, puesto que los mayores ejercían cierta autoridad sobre los menores y, por lo tanto, si los pequeños querían alcanzar la meta propuesta debían ceder parte de su tiempo de juego y agregar dentro del grupo de videojuegos alguno de tipo multijugador que les permitiera interactuar con dos o más compañeros en el mismo juego al mismo tiempo.

Ciclo 3: retroalimentación: luego de la formalización y aplicación de la metodología VICOM S-21 y de la observación de dicha aplicación, se efectuó una evaluación que permitió realizar algunos ajustes sugeridos por los docentes y estudiantes participantes, dando como resultado una nueva versión de la metodología propuesta. Las siguientes tablas muestran las evidencias encontradas a partir de las observaciones realizadas en la etapa de implementación de la propuesta y los indicadores que permitieron determinar a partir de esa evidencia que la metodología VICOM S-21 fomenta el desarrollo de competencias para el siglo XXI.

Panorama I
pp. 7-17 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I
ISSN Impreso
1909-7433 I
ISSN en línea
2145-308X I

Tabla 5. Resumen evidencia-teoría relacionada con competencia creatividad e innovación

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Creatividad e innovación:	Genera ideas originales.	Al no avanzar en los niveles de los videojuegos para llegar a la meta propuesta, los estudiantes se intercambiaban la tableta, de tal manera que aquel que no avanzaba pudiera seguir jugando con otra tableta mientras el compañero con mayor habilidad le ayudaba a alcanzar el siguiente nivel.	Según ATC21S Creatividad e innovación: capacidad para generar ideas originales que tengan valor en la actualidad, interpretar de distintas formas las situaciones y visualizar una variedad de respuestas ante un problema o circunstancia.
	Interpreta de distintas formas las situaciones.	Cada estudiante inicia a jugar con aquel videojuego que le resulta muy fácil, pues puede obtener mayores puntajes que en aquellos en los cuales no sabe su manipulación; sin embargo, exploran las diferentes opciones para aprender a jugar con otros de los videojuegos.	
	Visualiza una variedad de respuestas ante un problema.	En aquellos casos en donde se les dificultaba la manipulación de los juegos, y para intentar resolver problemas relacionados con el tiempo estipulado para jugar determinado videojuego, buscaron ayuda entre pares o con el equipo de apoyo, aunque el trabajo fuera individual.	

Fuente: elaboración propia (2018)

Tabla 6. Resumen evidencia-teoría relacionada con competencia pensamiento crítico

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Pensamiento crítico:	Interpreta, analiza, evalúa, hace inferencias, explica y clarifica significados.	Al realizar la evaluación de la metodología, los estudiantes son capaces de analizar, evaluar todo el proceso realizado durante la aplicación de las actividades y explicar las fortalezas y debilidades encontradas por ellos durante el proceso.	Según ATC21S Pensamiento crítico: capacidad de interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados.

Fuente: elaboración propia (2018)

Tabla 7. Resumen evidencia-teoría relacionada con competencia resolución de problemas

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Resolución de problemas	Plantea y analiza problemas para generar alternativas de solución eficaces y viables.	El pensar estratégicamente sorteando obstáculos al jugar con videojuegos y tomar decisiones acerca de una técnica u otra para poder alcanzar determinado nivel o meta. Al experimentar el fracaso en las estrategias planteadas para llegar a determinada meta, replanteaban un plan de acción para poder lograr el objetivo.	Según ATC21S. Resolución de problemas: capacidad de plantear y analizar problemas para generar alternativas de soluciones eficaces y viables.

Fuente: elaboración propia (2018)

Tabla 8. Resumen evidencia-teoría relacionada con competencia aprender a aprender

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Aprender a aprender	Conoce, organiza y auto-regula su propio proceso de aprendizaje.	Al trabajar de forma individual, sintiéndose libre de escoger los videojuegos de su preferencia y dedicando a cada uno de estos el tiempo que considerara necesario, está autorregulando su aprendizaje. Había un estudiante en cada equipo que hacía las veces de líder, el cual motivaba a los otros a alcanzar la meta.	Según ATC21S Aprender a aprender: capacidad de conocer, organizar y auto-regular el propio proceso de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia (2018)

Tabla 9. Resumen evidencia-teoría relacionada con competencia apropiación de las tecnologías digitales

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Apropiación de las tecnologías digitales	Explora, crea, se comunica y produce utilizando las tecnologías como herramientas.	El uso continuo del dispositivo electrónico en todas las actividades permitió que los estudiantes se apropiaran de las tecnologías digitales.	Según el Proyecto ATC21S Apropiación de las tecnologías digitales: capacidad para explorar, crear, comunicarse y producir utilizando las tecnologías como herramientas.

Fuente: elaboración propia (2018)

Competencias del siglo XXI: ¿cómo desarrollarlas mediante el uso de videojuegos en un contexto multigrado?

I Panorama
I pp. 7-17
I Volumen 12
I Número 23
I Julio - Diciembre
I 2018

Yennis Cristina Lozano
Abad I
Angélica María Rosales
Doria I
Juan Carlos Giraldo
Cardozo I

Tabla 10. Resumen evidencia-teoría relacionada con competencia manejo de la información

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Manejo de la información	Accede a la información de forma eficiente, la evalúa de manera crítica y la utiliza de forma creativa y precisa.	Al interpretar las diferentes fuentes (símbolos, reglas, personajes, tablero), que proveen los videojuegos para llegar a la meta que plantea el mismo. En la búsqueda de información acerca de las técnicas para jugar con los videojuegos.	Según ATC21S. Manejo de la información: capacidad para acceder a la información de forma eficiente, evaluarla de manera crítica y utilizarla de forma creativa y precisa.

Fuente: elaboración propia (2018)

Tabla 11. Resumen evidencia-teoría relacionada con la competencia comunicación

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Comunicación	Conoce su lengua y la utiliza en una amplia variedad de situaciones y mediante diversos medios.	La interacción constante entre los estudiantes, el grupo de apoyo y las investigadoras permite que se fortalezca la seguridad, la confianza y el respeto para comunicarse. Los estudiantes hacían preguntas sobre técnicas de juego y palabras relacionadas con los videojuegos; esto permitió la adquisición de un vocabulario para comunicarse entre sí de acuerdo con el contexto.	Según ATC21S Comunicación: capacidad que abarca el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla en una amplia variedad de situaciones y mediante diversos medios.

Fuente: elaboración propia (2018)

Tabla 12. Resumen evidencia-teoría relacionada competencia Colaboración

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Colaboración	Trabaja de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común, articulando los esfuerzos propios con los de los demás.	Los estudiantes buscan ayuda entre pares o con el equipo de apoyo, aunque el trabajo sea individual. Aquel estudiante que alcanzaba la meta propuesta primero que sus compañeros de equipo, se disponía a colaborar a los otros con el fin de que todos alcanzaran dicha meta. El estudiante que encontraba una técnica para jugar de forma rápida, se la decía al compañero de equipo para avanzar más rápido en la consecución de las metas.	Según ATC21S Colaboración: capacidad de trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común, articulando los esfuerzos propios con los de los demás.

Fuente: elaboración propia (2018)

Tabla 13. Resumen evidencia-teoría relacionada con competencia vida y carrera

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Vida y carrera	Planea y fija metas.	Al asignarse roles y responsabilidades individuales en las actividades de trabajo en equipo	Según ATC21S Vida y carrera: Abarca, por ejemplo, capacidades de planeamiento y fijación de metas; capacidades para persistir y sortear obstáculos.
	Posee capacidades como la tolerancia a la frustración, el esfuerzo y el diálogo interno positivo para persistir y sortear obstáculos en el camino.	Al interesarse en terminar las actividades, a pesar de las dificultades en el uso del dispositivo, ya fuera por la falta de competencias en su manejo, problemas de fluido eléctrico y que en algunas sedes no alcanzaban los dispositivos. Aprenden a esperar su turno para la utilización de las tabletas cuando estas no eran suficientes para todos.	

Fuente: elaboración propia (2018)

Tabla 14. Resumen evidencia-teoría relacionada con competencia responsabilidad personal y social

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Responsabilidad personal y social	Toma decisiones y actúa pensando aquello que favorece el bienestar propio, de otros y del planeta, comprendiendo la profunda conexión que existe entre todos ellos.	Los estudiantes toman decisiones al escoger los videojuegos de su preferencia. Había un estudiante en cada equipo que hacía las veces de líder, el cual motivaba a los otros a alcanzar la meta. Al planear y aplicar las estrategias necesarias para que su equipo alcance la meta propuesta en las actividades.	Según ATC21S Responsabilidad personal y social: toma decisiones y actúa considerando aquello que favorece el bienestar propio, de otros y del planeta, comprendiendo la profunda conexión que existe entre todos ellos.

Fuente: elaboración propia (2018)

Panorama I
pp. 7-17 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I
ISSN Impreso
1909-7433 I
ISSN en línea
2145-308X I

Tabla 15. Resumen evidencia-teoría relacionada con competencia ciudadanía local y global

Competencia	Indicador	Evidencia	Teoría Relacionada
Ciudadanía local y global	Asume un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional y global, comprometiéndose con el cumplimiento de los derechos humanos y de los valores éticos universales.	Para los equipos era un gran logro alcanzar la meta y se notaba en las celebraciones de los integrantes, quienes brincaban, aplaudían y hasta se demostraban afecto por medio de abrazos. Las actividades con videojuegos en el aula permiten que los alumnos se enfrenten a situaciones de competencia, donde se evidencian sus valores y contribuyen en su formación como un ser integro.	Según ATC21S Ciudadanía local y global: capacidad de asumir un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional y global, comprometiéndose con el cumplimiento de los derechos humanos y de los valores éticos universales.

Fuente: elaboración propia (2018)

3. CONCLUSIONES

Luego de determinar estrategias y acciones que involucraron el uso de videojuegos para fomentar el desarrollo de competencias del siglo XXI en un contexto de formación multigrado, aplicar la metodología VICOM S-21 y finalmente analizar los cambios, ventajas y limitaciones que se evidencian después de la aplicación de esta, se llega a las siguientes conclusiones:

La heterogeneidad de los estudiantes en los grupos multigrados hace necesario que al trabajar con estos se encaucen las prácticas tradicionales de enseñanza hacia estrategias innovadoras y flexibles (Colbert, 1999; Vargas, 2003; Bustos, 2010), como es el caso del uso de videojuegos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje autónomo, entre otras; que vayan de la mano con las exigencias de la sociedad actual y los gustos e intereses de los estudiantes. Al respecto, Morales (2009) plantea que la utilización de los videojuegos como herramientas en las escuelas responde a una necesidad de uso, ya que la mayoría de los estudiantes participan activamente en este tipo de actividad de forma habitual. De igual forma, Gómez del Castillo (2007) expone que los videojuegos potencian en los jóvenes algunas habilidades tales como memorización, percepción y reconocimiento espacial,

descubrimiento inductivo, razonamiento lógico, comprensión lectora, vocabulario, resolución de problemas, planificación de estrategias, autocontrol, autoevaluación, motivación, instinto de superación, curiosidad e inquietud por investigar, habilidades sociales, competencias TIC, entre otras.

La metodología VICOM-S21 es una propuesta educativa que se orienta hacia la incorporación de los videojuegos en el aula de clases, entendiendo sus beneficios pedagógicos, dado que al ser utilizados con una intencionalidad educativa dejan de ser solamente una herramienta para jugar y se transforman en un medio que fomenta el desarrollo de competencias del siglo XXI, las cuales, según ATC21S (2015), son necesarias para que los estudiantes de hoy se conviertan en trabajadores y ciudadanos efectivos del mañana.

Una de las estrategias propuestas por el grupo de docentes investigadores está enmarcada en la modalidad de trabajo individual libre, donde al permitir a los estudiantes escoger los videojuegos se crea un ambiente donde estos se sienten en confianza y actúan naturalmente al trabajar sin sentirse obligados, lo que confirma lo expuesto por Charms (como se cita en Tapia, 2005). Una segunda estrategia propone un descubrimiento guiado en el cual el docente proporciona su dirección, expone una meta a ser alcanzada y le da la oportunidad al estudiante de explorar videojuegos seleccionados previamente para que este decida y aprenda a partir de su propia experiencia. La exploración de los diferentes videojuegos permitió a los estudiantes familiarizarse con estos, activar conocimientos y destrezas necesarias para jugar y elegir sus preferencias, lo cual confirma lo expuesto en la teoría de aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, en donde afirma que el estudiante debe descubrir su conocimiento y organizarlo en su estructura cognitiva mediante los distintos niveles de representación, lo cual indica que se genera un nuevo conocimiento al transformar la información que incorpora de su experiencia (Quaaz y Crespo, 2003).

Es de destacar que la metodología VICOM-S21 toma como referente la clasificación de competencias del siglo XXI propuesta por el

Competencias del siglo XXI: ¿cómo desarrollarlas mediante el uso de videojuegos en un contexto multigrado?

I Panorama
I pp. 7-17
I Volumen 12
I Número 23
I Julio - Diciembre
I 2018

Yennis Cristina Lozano
Abad I

Angélica María Rosales
Doria I

Juan Carlos Giraldo
Cardozo I

proyecto ATC21S, el cual las agrupa en cuatro categorías: maneras de pensar (creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, aprender a aprender); herramientas para trabajar (apropiación de las tecnologías digitales, manejo de la información); maneras de trabajar (comunicación, colaboración), y maneras de vivir en el mundo (vida y carrera, responsabilidad personal y social, ciudadanía local y global). Las evidencias encontradas a partir de las observaciones realizadas en la etapa de implementación de la propuesta, y el contraste de estas con los indicadores que surgen a partir de lo planteado por el proyecto ATC21S permitieron determinar que la metodología VICOM S-21 fomenta el desarrollo de competencias del siglo XXI, pero no determina un nivel o grado de desarrollo para cada una de estas.

Luego de la aplicación de las estrategias trazadas en la metodología VICOM-S21, se puede afirmar que para los estudiantes de las diferentes sedes multigrados de la Institución Educativa Mariscal Sucre, la utilización de videojuegos en el aula de clases se convierte en una forma de aprender de manera divertida, entretenida, de relajarse mientras aprenden, en donde crean cosas, están tranquilos y se concentran; además, adquieren paciencia, la habilidad para vencer obstáculos y así llegar a una meta, a incrementar su imaginación y a utilizar dispositivos electrónicos, confirmando así el potencial educativo de los videojuegos y su incidencia en el desarrollo de habilidades indispensables para desenvolverse como ciudadano del siglo XXI (Ellis, 2006; Galarneau, 2006).

Cabe señalar que los tipos de videojuegos de mayor aceptación por los niños participantes en esta investigación, fueron los de tipo plataforma y deportivos de jugabilidad simple; lo anterior debido a que las edades de los estudiantes oscilan entre los 5 y 12 años aproximadamente, y a la poca interacción que tenían con dispositivos electrónicos antes de iniciar la investigación; sin embargo, de forma autónoma exploraron las diferentes opciones para aprender a jugar otros tipos de videojuegos, adaptándose y avanzando a su propio ritmo, y en aquellos casos en donde se les dificultó su manipulación, buscaron ayuda entre pares.

Las estrategias apoyadas en videojuegos donde los estudiantes trabajan en equipo permiten una mayor interacción entre estudiantes, sin importar su edad o nivel académico, los incitan a compartir experiencias y a mejorar las relaciones interpersonales, y los integran para lograr un objetivo común. Hay que mencionar, además, que las actividades con videojuegos en el aula permiten que los alumnos se enfrenten a situaciones de competencia donde se evidencian sus valores y contribuyen en su formación como un ser íntegro. Esto muestra los cuatro principios fundamentales del aprendizaje cooperativo expuestos por Kagan y Kagan, (1994).

Por otro lado, es necesario recalcar que la investigación transformó las prácticas cotidianas de trabajo en el aula de los docentes coinvestigadores, las cuales se percibían monótonas y sin hacer uso de las herramientas TIC con las que contaban las sedes, y les permitió reflexionar sobre la necesidad de utilizar y crear estrategias innovadoras y flexibles en ese contexto de formación. Se evidenció un notable cambio en la actitud de los docentes coinvestigadores, mostrando aceptación a la utilización de las TIC y a la participación en proyectos que las involucren, confirmando lo expuesto por Esteban (2003), en relación a que aquellas prácticas donde se involucren las personas implicadas en una problemática y participen de forma colaborativa, reflexionando acerca de las necesidades y vivencias, cambian su realidad.

Esta investigación está altamente relacionada con los estándares propuestos a nivel internacional con respecto a las competencias que deben desarrollarse para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos en la sociedad del conocimiento del siglo XXI, así como a la primera línea de investigación propuesta por el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología propuesto por Colciencias desde 2017 hasta 2022, la cual expresa a la gamificación como “el uso de mecanismos de juego para impulsar la participación en escenarios que no son juegos y para cambiar comportamientos en un público objetivo con el fin de lograr resultados”. Además, sienta las bases fundamentales para el desarrollo de estudios que faciliten la utilización de metodologías mediadas por TIC, apoyadas

Panorama I
pp. 7-17 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I
ISSN Impreso
1909-7433 I
ISSN en línea
2145-308X I

por referentes internacionales que desarrollen competencias en contextos educativos cuya naturaleza exija la innovación didáctica e intervenciones pedagógicas sistemáticas y desafiantes.

REFERENCIAS

1. Ananiadou, K. y Claro, M. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado de: http://recursos.tic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf.
2. ATC21S. (2015). *ATC21S*. Recuperado de <http://www.atc21s.org/>
3. Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.
4. Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), 107-135.
5. Colciencias. (2016). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para el desarrollo del sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)*. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/plan-ctei-tic-2017-2022_0.pdf
6. Eguía, J., Contreras, R. y Solano, L. (2012). Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramienta para la educación. *3C TIC*, (2), 1-14.
7. Ellis, H, Heppell, S., Kirriemuir, J., Krotoski, A., y McFarlane, A. (2006). *Unlimited Learning: Computer and Video Games in the Learning Landscape*. Technical Report, Entertainment and Leisure Software Publishers Association and Press enquiries.
8. Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
9. Ferrer, M. y Ruiz, J. (2005). Uso de videojuegos en niños de 7 a 12 años. Una aproximación mediante encuesta. *Revista de Comunicación y Nuevas tecnologías*, 4(1), 205-216.
10. Galarneau, L. y Zibit, M. (2006). Online Games for 21st Century Skills. *Ulearn*, (6), 58.
11. Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona, España: Aljibe.
12. Gómez del Castillo, M. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista Iberoamericana de comunicación*, 43(6), 1-10.
13. Kagan, S. y Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
14. Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó de IRIF, SL.
15. Levis, D. (2013). *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Buenos Aires: Sivel.
16. Ley N° 115. (1994). Ley general de educación de la República de Colombia. Bogotá, Colombia.
17. Morales, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Diálogos de la comunicación*, (78), 7.
18. Quaas, C. y Crespo, N. (2003). ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos? *Revista signos*, 36(54), 225-234.
19. Tapia, J. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. Madrid: MEC.
20. Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado-Innovadas*. República Dominicana: Editora de Colores S.A. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0013/001374/137497so.pdf>.

Competencias del siglo XXI: ¿cómo desarrollarlas mediante el uso de videojuegos en un contexto multigrado?

I Panorama
I pp. 7-17
I Volumen 12
I Número 23
I Julio - Diciembre
I 2018



POLÍTICAS DE MEJORA CONTINUA. GARANTÍA DE LA CALIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

POLÍTICAS DE MEJORA CONTINUA. GARANTÍA DE LA CALIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR



Policies of continuous improvement. quality assurance in higher education institutions

Políticas de melhoria contínua. garantia de qualidade nas instituições de ensino superior

RECIBIDO: 13 MAYO 2017

EVALUADO: 24 AGOSTO 2017

APROBADO: 15 SEPTIEMBRE 2017

María Paula Ríos de Deus
Doctora en Psicopedagogía, Técnico de
Programas de la Agencia para la Calidad
del Sistema Universitario de Galicia (AC-
SUG). Didácticas específicas y MIDE en
Universidad de La Coruña.
paula.rios@acsug.es

Nerea Díez Ríos
Terapia Ocupacional, Universidad de La
Coruña. Estudiante de Doctorado
nerediezrios@gmail.com

es

Resumen

La reforma legislativa española de los últimos años provocó el desarrollo de nuevas políticas universitarias de mejora continua, como elementos esenciales de la política universitaria, estableciendo los criterios y normas de garantía de calidad. Entre ellas, la principal: exigir la calidad en el desempeño de las actividades que se realizan en las universidades. En este sentido, una de las políticas más importantes desarrolladas en Galicia (España), como estrategia de mejora continua del gobierno autonómico, fue la constitución de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). A la Agencia se le ha otorgado la independencia plena para desarrollar sus funciones y cumplir con los objetivos marcados en su creación, lo que favorece el desarrollo de las acciones pertinentes que posibilitan que las universidades gallegas cuenten con políticas de mejora continua, formalmente implantadas y públicamente disponibles. Todas las acciones de mejora continua desarrolladas por ACSUG están centradas en los actores que participan en los procesos, pudiendo observarse diferentes modos de interacción entre estos y la Agencia, por medio de los cuales se desarrollan relaciones e influencias mutuas.

Palabras clave: planes de estudio; evaluación de la educación; calidad de la educación; sistema educativo; administración de la educación.

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo:

Ríos de Deus, M. P., & Díez-Ríos, N. (2018). POLÍTICAS DE MEJORA CONTINUA. GARANTÍA DE LA CALIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista Panorama*, 12(23), 19-35. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1198>

en

Summary

The Spanish legislative reform of recent years led to the development of new university policies of continuous improvement, as essential elements of university policy, establishing criteria and standards of quality assurance. The main one being: to demand quality in the performance of activities carried out in universities. In this sense, one of the most important policies developed in Galicia (Spain), as a strategy of continuous improvement of the autonomous government, was the constitution of the Agency for the Quality of the Galician University System (ACSUG). The Agency has been granted full independence to carry out its functions and fulfil the objectives set out in its creation, which favours the development of the pertinent actions that make it possible for Galician universities to have policies of continuous improvement, formally implemented and publicly available. All the continuous improvement actions carried out by ACSUG are centred on the actors participating in the processes, and different modes of interaction can be observed between these and the Agency, through which mutual relations and influences are developed.

Keywords: Curricula; evaluation of education; quality of education; education system; education administration.

por

Sumário

A reforma legislativa espanhola dos últimos anos levou ao desenvolvimento de novas políticas universitárias de melhoria contínua, como elementos essenciais da política universitária, estabelecendo critérios e padrões de garantia de qualidade. A principal delas é: exigir qualidade no desempenho das atividades realizadas nas universidades. Neste sentido, uma das políticas mais importantes desenvolvidas na Galiza (Espanha), como estratégia de melhoria contínua do governo autónomo, foi a constituição da Agência para a Qualidade do Sistema Universitário Galego (ACSUG). A Agência goza de total independência para desenvolver as suas funções e cumprir os objectivos estabelecidos na sua criação, o que favorece o desenvolvimento de acções relevantes que permitam às universidades galegas ter políticas de melhoria contínua, formalmente implementadas e publicamente disponíveis. Todas as acções de melhoria contínua realizadas pela ACSUG estão focadas nos atores que participam dos processos, e podem ser observados diferentes modos de interação entre eles e a Agência, por meio dos quais se desenvolvem relações e influências mútuas.

Palavras-Chave: currículos; avaliação da educação; qualidade da educação; sistema de ensino; administração da educação.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en el contexto iberoamericano, la preocupación por el análisis de los procesos de evaluación y acreditación en el Sistema Universitario ha llevado a numerosos investigadores a analizar su repercusión sobre las instituciones de Educación Superior y sobre la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria (Elizondo, Ovando, Resendiz, Mena y Castillejeros, 2014; Espinoza y González, 2012; González y Santamaría, 2013; Martí, Cervera y González, 2013).

En España, diversos autores (Egido y Haug, 2006; Michavila y Zamorano, 2008; Paulus, 2014; Ríos de Deus, 2014), analizan el papel de la acreditación en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, atendiendo a las principales agencias europeas de garantía de la calidad, tales como la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad (*European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA*), el Consorcio Europeo para la Acreditación en la Educación Superior (*European Consortium for Accreditation in Higher Education, ECA*), la Asociación de Sindicatos Nacionales de Estudiantes de Europa (*National Union of Students in Europe, ESIB*), entre otras.

El interés por estudiar el estado de la cuestión en España se justifica por las continuas reformas legislativas en materia de universidades (Consejo de Universidades, 1996, 1999) llevadas a cabo en nuestro país, en cada Comunidad Autónoma en los últimos años, que recogen la necesidad de consolidar el sistema universitario dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), reducir la tasa de abandono universitario, fortalecer el número y nivel de personal investigador y establecer los principios de eficacia y eficiencia como la prioridad esencial de la actividad universitaria.

Esta reforma ha implicado el desarrollo de nuevas políticas universitarias de mejora continua, estableciendo criterios y normas de garantía de calidad como los elementos esenciales de la política universitaria, siendo una de las principales la de exigir calidad en el desempeño de las actividades que se realizan en las universidades.

Estas políticas se implantan como instrumentos necesarios y esenciales para las instituciones de educación superior y dan respuesta a las diversas demandas de estas: la nueva organización de las enseñanzas, el planteamiento ordenado, estructurado y sistemático respecto a la mejora continua, la evaluación de enseñanzas, servicios y profesorado, el análisis de la satisfacción e inserción laboral, la información a la sociedad, la transparencia, etc.

En este sentido, una de las políticas más importantes desarrolladas en Galicia, como estrategia y política de mejora continua del gobierno autonómico, fue la constitución de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). A la Agencia se le ha otorgado la independencia plena para desarrollar sus funciones y cumplir con los objetivos marcados en su creación. Esta independencia favorece el desarrollo de las acciones pertinentes que posibilitan que las universidades gallegas cuenten con políticas de mejora continua, formalmente implantadas y públicamente disponibles.

Los principios de actuación de la ACSUG están basados y adecuados con su código ético, la independencia y la transparencia, así como con su voluntad de desarrollar políticas y sistemas de mejora continua y aseguramiento de la calidad, adecuados a las necesidades de las universidades gallegas. Todas las acciones implementadas por la ACSUG están centradas en los actores que participan en los procesos, por medio de los cuales se desarrollan relaciones e influencias mutuas.

María Paula Ríos
de Deus I

Nerea Díez
Ríos I

Panorama I
pp. 19-35 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I

ISSN Impreso
1909-7433 I

ISSN en línea
2145-308X I

La Agencia ha desarrollado políticas diversas que promueven la calidad en el ámbito de la educación superior de las universidades del SUG, construidas con base en la normativa legal y por consenso entre todos los actores. Esta interacción negociadora implica una posición de colaboración, competición y elimina el conflicto, revelando los problemas que surgen en las diferentes instancias de la universidad y desarrollando el tratamiento adecuado.

SISTEMA UNIVERSITARIO DE GALICIA

Origen de las Universidades Gallegas

El origen del Sistema Universitario de Galicia (SUG), comienza con la creación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), en 1495, siendo una de las más antiguas de España. Mediante la Ley 11/1989, de 20 de julio, de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia (SUG), se crean las universidades de A Coruña (UDC), y Vigo (UVIGO), a partir de la segregación de los medios materiales y humanos de la USC. Las tres universidades son públicas y se componen de varios campus (Figura 1), a los que se referirá en las gráficas y tablas siguientes: campus de A Coruña y Ferrol (UDC), campus de Santiago de Compostela y Lugo (USC), y campus de Vigo, Ourense y Pontevedra (UVIGO).



Figura 1: Distribución de los campus universitarios del SUG.

Al igual que el resto del Sistema Universitario Español (SUE), el SUG ha experimentado cambios importantes debido a la expansión territorial, al incremento de la actividad universitaria, a la implantación del EEES y a las nuevas exigencias económicas y sociales. Esto ha implicado la aprobación de diferentes normativas reguladoras de la enseñanza superior.

Enseñanzas universitarias del SUG

Las enseñanzas universitarias se agrupan en cinco ramas de conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura. Y se estructuran en tres ciclos (Figura 2): grado, máster y doctorado.

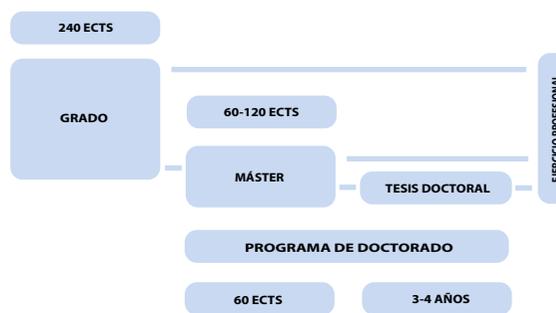


Figura 2: Estructura de las enseñanzas universitarias.

En el SUG se han impartido durante el curso 2013/2014, 449 títulos (Figuras 3, 4 y 5). De estos, 130 son grados, 202 títulos de máster y 117 doctorados (datos extraídos de las universidades del Sistema Universitario de Galicia).

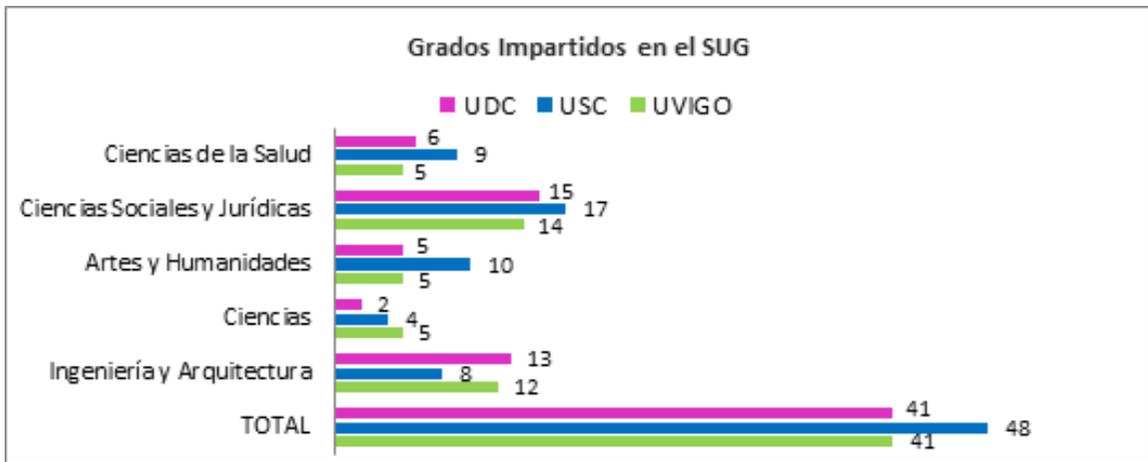


Figura 3: Titulaciones de grado en el SUG, total y por rama de conocimiento.

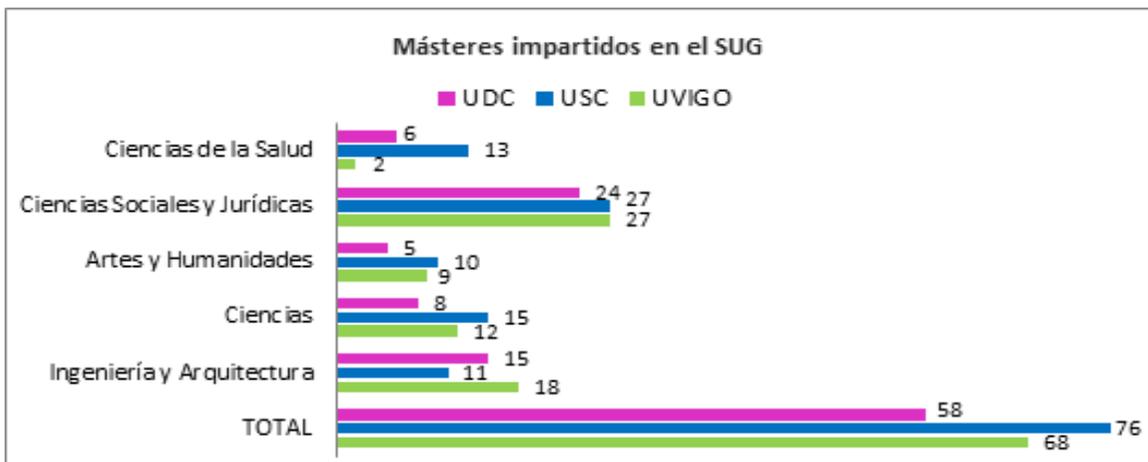


Figura 4: Titulaciones de máster en el SUG, total y por rama de conocimiento.

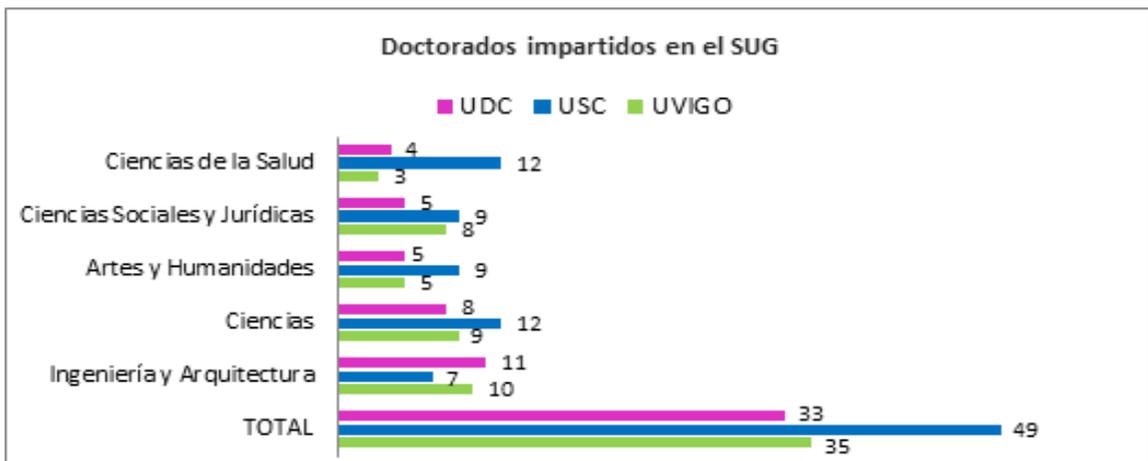


Figura 5: Titulaciones de doctorado en el SUG, total y por rama de conocimiento.

En los últimos cursos se aprecia, en las tres universidades gallegas, un descenso paulatino de la matrícula en las titulaciones de grado, en contraposición con el ascenso en los títulos de máster y doctorado (Figuras 6, 7 y 8).

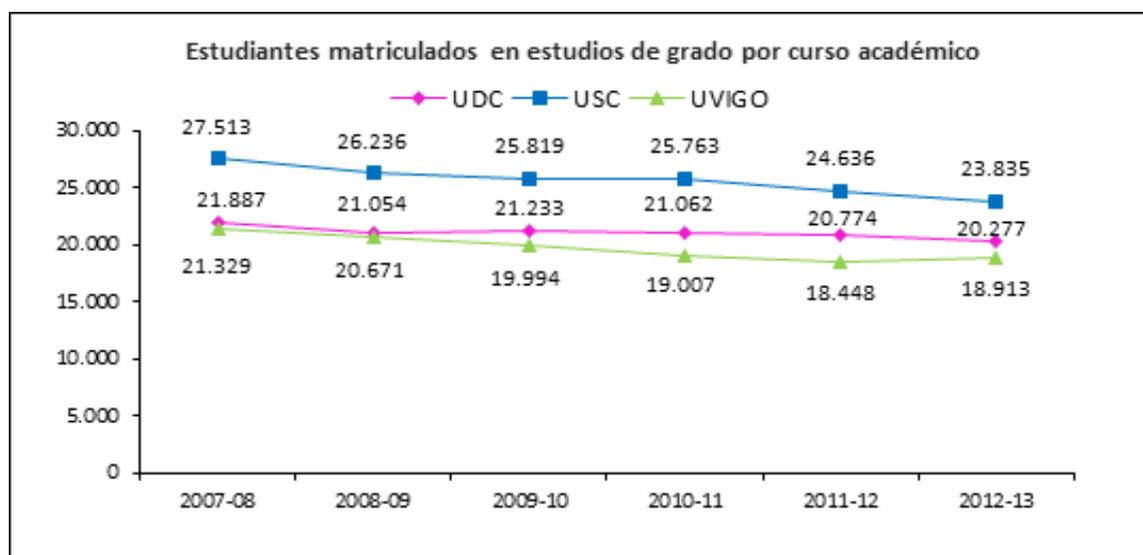


Figura 6: Estudiantes matriculados en estudios de grado en el SUG.

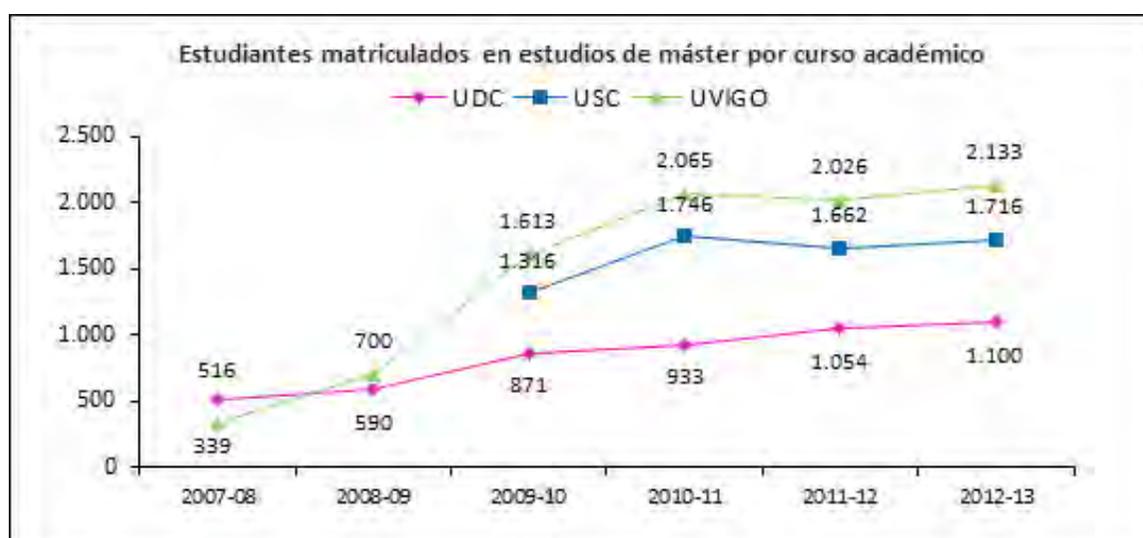


Figura 7: Estudiantes matriculados en estudios de máster en el SUG.

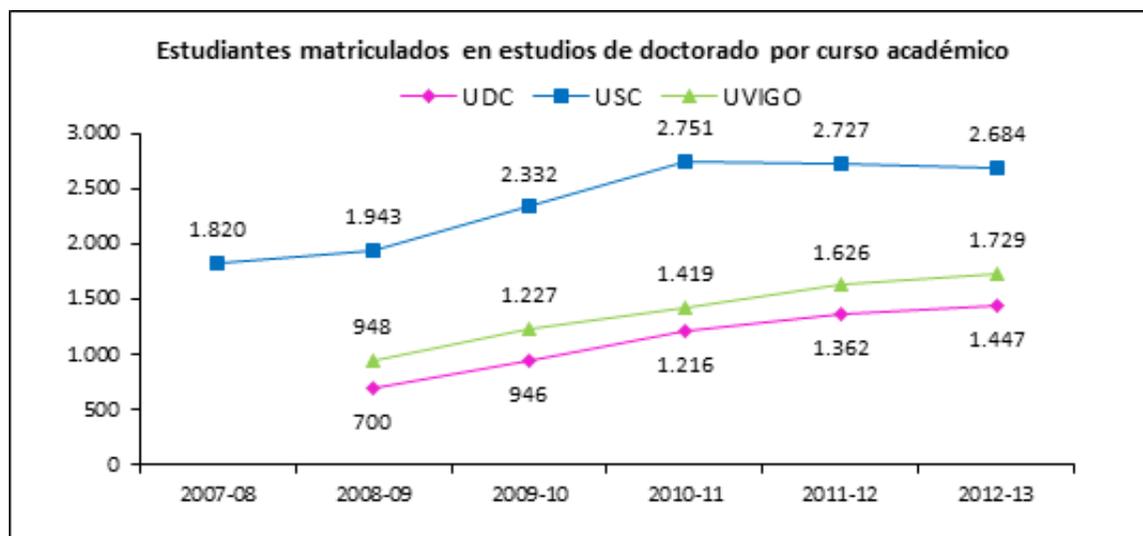


Figura 8: Estudiantes matriculados en estudios de doctorado en el SUG.

La evolución de los titulados en grado y doctorado se ha mantenido prácticamente constante en los últimos años, habiéndose elevado los

titulados en máster. Este incremento se debe a las exigencias del EEES de cursar estos títulos de nueva creación (Figuras 9, 10 y 11).

María Paula Ríos
de Deus I

Nerea Díez
Ríos I

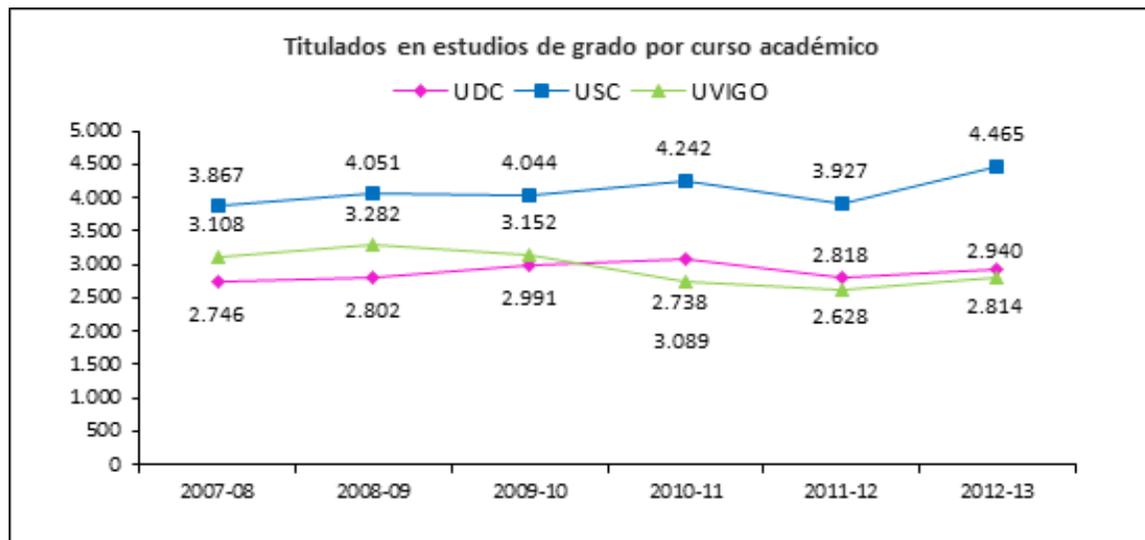


Figura 9: Titulados en estudios de grado en el SUG.

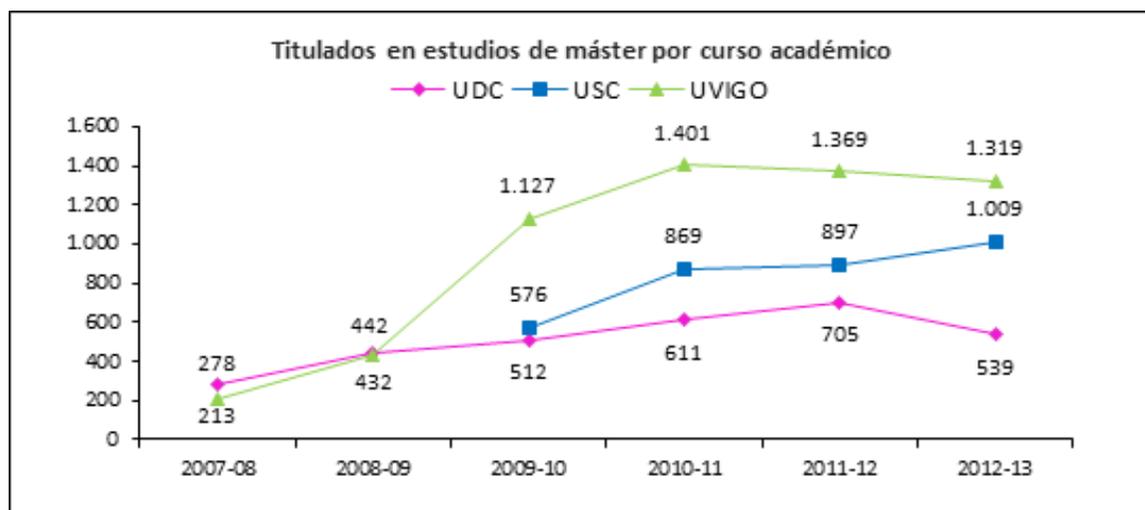


Figura 10: Titulados en estudios de máster en el SUG.

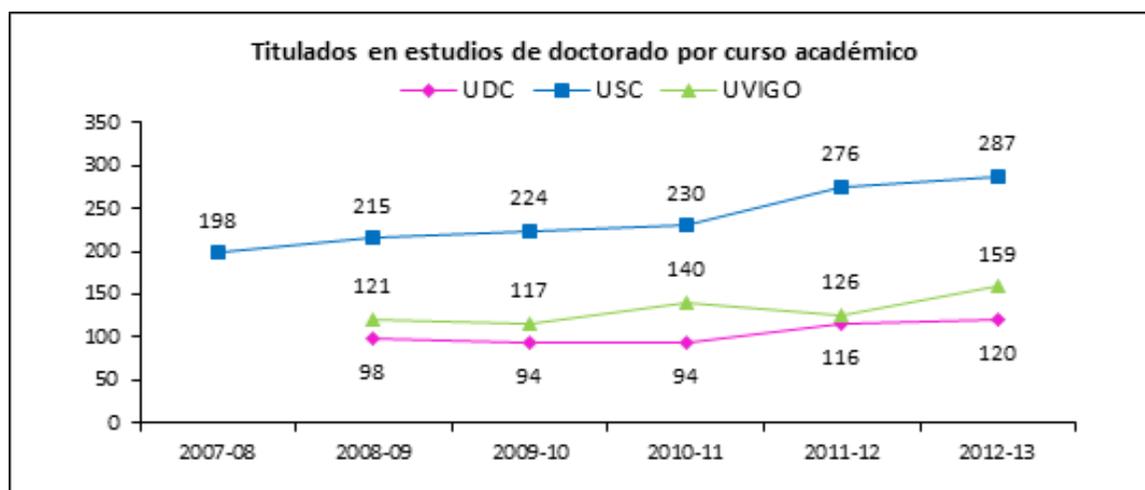


Figura 11: Titulados en estudios de doctorado en el SUG.

Panorama I
pp. 19-35 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I
ISSN Impreso
1909-7433 I
ISSN en línea
2145-308X I

POLÍTICAS DE MEJORA CONTINUA

La ley española de universidades recoge la exigencia de establecer políticas de mejora continua como instrumentos necesarios y esenciales para las instituciones de educación superior. Se entienden estas políticas como aquellas acciones llevadas a cabo por iniciativa del gobierno, tanto estatal como autonómico, o por las propias agencias de calidad para dar respuesta a las demandas de las instituciones de educación superior: la nueva organización de las enseñanzas, el planteamiento ordenado, estructurado y sistemático respecto a la mejora continua, la evaluación de las enseñanzas, los servicios y el profesorado, el análisis de la satisfacción e inserción laboral, la información a la sociedad, la transparencia, entre otras.

ACSUG ha sido creada como estrategia y política de mejora del gobierno autonómico y se le ha otorgado la independencia plena para desarrollar sus funciones y cumplir sus objetivos. Esto favorece que despliegue las acciones pertinentes para posibilitar que las universidades cuenten con políticas de mejora continua, formalmente implantadas y públicamente disponibles, encaminadas y basadas, según el EEES, en cinco principios básicos:

1. Las metodologías docentes deben centrar su atención en los estudiantes, para que adquieran unas competencias con las que sean capaces de construir su propio proyecto profesional, siempre con el apoyo de docentes que velarán para que los objetivos y metas se alcancen con el éxito y la eficiencia deseables. Esta atención a los estudiantes debe empezar antes de que se matriculen en el centro, ofreciendo una adecuada información pública y estableciendo políticas eficaces de captación.
2. Los nuevos planes de estudio deben garantizar la formación de los estudiantes a nivel académico y profesional, posibilitando su formación integral como personas, así como desarrollar su capacidad de adaptación a situaciones profesionales concretas y cambiantes, como la propia sociedad. Esto incluye la posibilidad de complementar la formación en otros centros españoles, europeos o internacionales para avanzar en la construcción del EEES y en la internacionalización de las enseñanzas.
3. Los recursos humanos y materiales deben garantizar el desarrollo sostenible de la enseñanza en relación con el entorno y las demandas sociales del momento. Por ello es necesario contar con mecanismos de garantía de la calidad de las actividades y de la formación permanente.
4. Las políticas de calidad están orientadas a alcanzar unos resultados acordes con los objetivos y expectativas previamente planteados, incluyendo la valoración de los resultados obtenidos.
5. El proceso de internacionalización pretende incorporar las dimensiones internacional e intercultural de forma integral en la misión y en las funciones de enseñanza, investigación y servicios de la universidad, desarrollando procesos que permitan gestionar y potenciar la movilidad formativa de estudiantes y docentes, apoyar proyectos de cooperación y participación de investigadores en redes nacionales e internacionales, difundir líneas de investigación y los resultados obtenidos, etc.

La utilización de estas políticas de mejora continua no es una novedad en las universidades gallegas, ya que desde finales de la pasada década las universidades desarrollan procesos de evaluación y certificación de sus enseñanzas y recogen las opiniones de estudiantes y otros colectivos. Algunas de estas acciones se desarrollaban por iniciativa propia de las universidades y otras con el apoyo del Ministerio de Educación y, a partir de 2001, con el asesoramiento y la ayuda de ACSUG.

Desde 1981 se ha recogido, por medio de diferentes encuestas, información sobre la satisfacción de los estudiantes universitarios en relación con la enseñanza que recibían, incorporando posteriormente (entre 2006-2008), otros grupos de interés: docentes, graduados, personal de administración y empleadores. Sin embargo, no fue hasta la década de los 90 del pasado siglo, cuando tomaron relevancia en la educación universitaria conceptos y visiones hasta entonces desconocidos. Sistemas de indicadores, evaluación de programas/títulos, aseguramiento de calidad, acreditación, etc. Durante el curso académico 1993/1994 se desarrollaron en España los Programas Experimentales de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario.

En diciembre de 1995, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), formula, mediante el Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), con los objetivos de afianzar la evaluación de la calidad, elaborar metodologías homogéneas integradas en la práctica vigente de la Unión Europea y proporcionar información objetiva que pudiera servir de base para la adopción de decisiones de las distintas instituciones en el ámbito de su competencia. Con este plan se evaluaron 939 titulaciones, 30 departamentos y 46 servicios

universitarios a nivel del Estado español, de manera voluntaria (Consejo de Universidades, 1996, 1999). Este programa incluía un proceso de autoevaluación y un proceso de evaluación externa con visita, gestionado por las agencias de calidad y llevado a cabo por comisiones de evaluación externa. Estos procesos pusieron en evidencia la dificultad de las universidades para ofrecer datos objetivos para el análisis, que requerían las propias herramientas del Plan (Muñoz-Cantero, 2008); sin embargo, sí que supuso el desarrollo de una cierta sensibilización hacia la calidad y su evaluación, traducidas en la creación de las infraestructuras en las propias universidades, siendo estas el germen de las unidades de calidad de todas las universidades españolas, públicas y privadas (Muñoz-Cantero y Pozo, 2014).

En paralelo a los programas de evaluación institucional, las universidades desarrollaron procesos orientados a analizar la calidad de los servicios por medio de modelos de reconocimiento internacional, tales como el modelo de excelencia EFQM y las normas UNE-EN ISO 9001.

INTERRELACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CON ACSUG

Políticas de mejora continua desarrolladas por la ACSUG

Los principios de actuación de ACSUG están basados y adecuados al código ético, la independencia y la transparencia, así como en su voluntad de desarrollar políticas y sistemas de mejora continua y aseguramiento de la calidad, adecuados a las necesidades de las universidades gallegas.

Todas las acciones de mejora continua están centradas en los actores que participan en los procesos, pudiendo observarse diferentes modos

de interacción entre estos y la Agencia, por medio de los cuales se desarrollan relaciones e influencias mutuas. La propuesta de Scharpf (1997), del institucionalismo centrado en actores, presupone que cada política constituye un modelo de interacciones específicas; por ello, el marco institucional en que se desenvuelve dicha política las hace más o menos viables. Así, la institución de referencia es fundamental para configurar y explicar estas relaciones.

La perspectiva del *Actor Centered Institutionalism* -ACI (Navarro, 2002), propuesta por Sharpf (1997), facilita el desarrollo de modelos que permiten la comparación de los procesos de las políticas públicas, dependiendo del contexto e instituciones que interactúen. De este modo, surge una vertiente orientada a la investigación de políticas públicas y otra centrada en la resolución de problemas, como es el caso de las políticas de aseguramiento de la calidad. Siguiendo esta vertiente, ACSUG ha desarrollado políticas diversas que promueven la calidad en el ámbito de la educación superior de las universidades del SUG, construidas con base en la normativa legal y por consenso entre todos los actores: Agencia y Universidades. Esta interacción negociadora implica una posición de colaboración, competición y elimina el conflicto, revelando los problemas que surgen en las diferentes instancias de la universidad y desarrollando el tratamiento adecuado para atajarlos.

Verificación de títulos oficiales

Antes de implantar un nuevo título oficial, las universidades gallegas deben someter la propuesta de plan de estudios a una evaluación de la ACSUG. Si la evaluación es favorable, el título será verificado por el Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte (MECD) y, posteriormente, la Comunidad Autónoma de Galicia debe autorizar su implantación, de acuerdo con los criterios de programación que establezca y la disponibilidad de financiación. Los títulos autorizados se inscriben en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), para poder ser impartidos.

El objetivo de la verificación es garantizar que las nuevas enseñanzas están formuladas de acuerdo con los requerimientos del EEES, el marco de cualificaciones, y que exista una consistencia entre la denominación, las competencias y los contenidos, de acuerdo con el planteamiento de las diferentes disciplinas.

Hasta la actualidad, se han evaluado un total de 424 títulos: 115 de grado, 226 de máster y 83 de doctorado (ACSUG) (Figura 12).

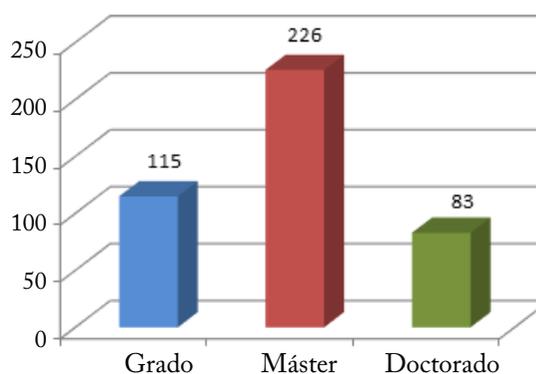


Figura 12: Títulos evaluados en el SUG.

Seguimiento de la implantación de títulos oficiales

Según establece el marco legal vigente, una vez iniciada la implantación de los títulos oficiales inscritos en el RUCT, la Agencia llevará a cabo el seguimiento del cumplimiento del proyecto contenido en el plan de estudios verificado. El seguimiento comprende el período que abarca desde el momento de la implantación del título hasta el momento en que dicho título

debe someterse a la evaluación para renovar su acreditación, comenzando de nuevo el ciclo. En este proceso se analiza la información pública que cada universidad presenta de sus títulos, se valora el grado de cumplimiento del proyecto establecido y los resultados obtenidos. También se detectan las buenas prácticas, las eventuales desviaciones y los procesos de toma de decisiones, así como las acciones llevadas a cabo ante las recomendaciones contenidas en el informe final de verificación y modificaciones (si las hubiese), y sucesivos informes de seguimiento.

Hasta la actualidad se ha realizado el seguimiento a 371 títulos: 194 de grado y 177 de máster (ACSUG) (Figura 13). Alguno de los títulos ha sido objeto de seguimiento en más de una convocatoria.

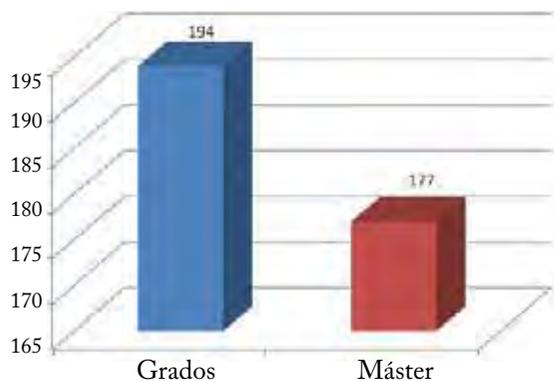


Figura 13: Seguimiento de los títulos del SUG.

Modificación de títulos oficiales

Las universidades pueden realizar modificaciones de sus títulos como fruto del proceso de seguimiento. Si estas modificaciones comportan alteraciones en la estructura, en las competencias, en la naturaleza y los objetivos del título, deben someterlo a un nuevo proceso de verificación. Para el resto de las modificaciones, ACSUG evalúa las propuestas que presentan las universidades y emite un informe en términos favorables o desfavorables.

Hasta la actualidad se han evaluado modificaciones de 168 títulos: 105 de grado, 60 de máster y 3 de doctorado (ACSUG) (Figura 14).

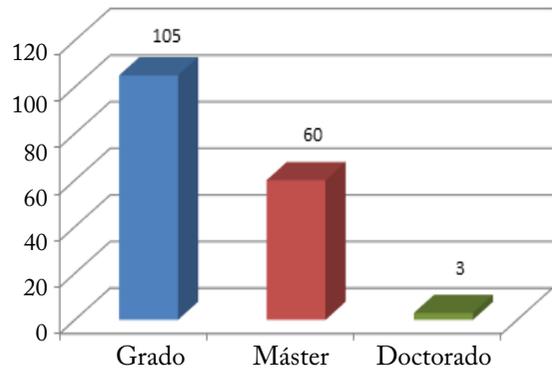


Figura 14: Modificaciones de los títulos del SUG.

Renovación de la acreditación de títulos oficiales

Los títulos implantados deben someterse a la evaluación para la renovación de la acreditación, donde se comprobará que el plan de estudios se ha llevado a cabo de acuerdo con su proyecto inicial y se realiza una visita externa para su comprobación. Dicha evaluación se lleva a cabo cada cuatro años para los títulos de máster, y cada seis para los títulos de grado y doctorado.

En el año 2013 se aprobó, a nivel estatal, una moratoria de dos años para la puesta en marcha del procedimiento de renovación de la acreditación. Hasta la actualidad, se ha realizado la evaluación para la renovación de la acreditación de 17 títulos: 12 de grado y 5 de máster (ACSUG) (Figura 15).

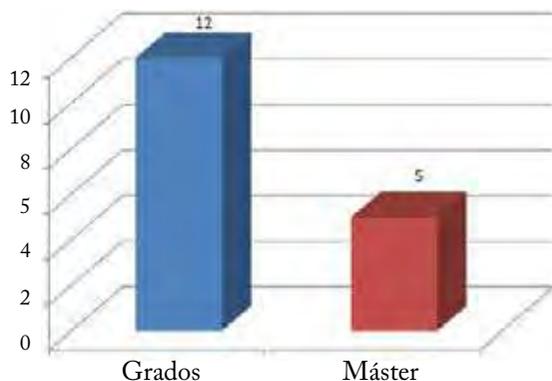


Figura 15: Renovación de la acreditación de los títulos del SUG.

SGC

La preocupación de las universidades por la calidad institucional y los cambios en la legislación española han sido el punto de partida para el diseño e implantación de los SGC de los centros, por medio del Programa AUDIT. Este programa da apoyo a la necesidad requerida por las universidades de disponer de procedimientos asociados a la garantía de calidad, y motiva a los centros a reflexionar sobre los cambios que son necesarios incorporar para integrar, de un modo sistemático, los procesos de mejora continua. La implantación de un SGC favorece el proceso de verificación, seguimiento y renovación de la acreditación de los títulos oficiales. Su objetivo es orientar a los centros de las universidades españolas en el proceso de definición, diseño e implementación efectiva del SGC. El programa es un marco de referencia en el que pueden participar de forma voluntaria todas las universidades. Estas desarrollan libremente sus SGC con base en su misión, visión y plan estratégico, tradición histórica y estructura interna, entre otros factores.

AUDIT está desarrollado siguiendo las directrices de ENQA. Cada directriz se desglosa en una serie de elementos, algunos de los cuales están regulados a nivel nacional en el marco del diseño de los programas educativos (Tabla 1).

ESG	AUDIT
1.1 Política y procedimientos para la garantía de calidad.	Directriz 1. Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad.
1.2. Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos.	Directriz 2. Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos.
1.3. Evaluación de los estudiantes.	Directriz 3. Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes.
1.4. Garantía de calidad del personal docente.	Directriz 4. Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico.
1.5. Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante.	Directriz 5. Cómo el Centro gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios.
1.6. Sistemas de información.	Directriz 6. Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta los resultados.
1.7. Información pública.	Directriz 7. Cómo el Centro publica información sobre las titulaciones.

Tabla 1: Relación entre los criterios ESG¹ y las directrices del programa AUDIT.

AUDIT incluye dos secuencias de actuación, tanto para las universidades como para las agencias. Las universidades diseñan sus SGC para implantarlos posteriormente y las agencias evalúan estos diseños y, finalmente, certifican por medio de una auditoría la implantación de los mismos. La fase de evaluación del diseño tiene una gran importancia, ya que asegura la calidad del SGC propuesto por el centro y es el paso previo a la posterior fase de implantación y certificación.

ACSUG llevó a cabo, durante el período 2008-2012, cuatro convocatorias anuales para que los centros de las universidades del SUG presentasen los SGC diseñados a la evaluación. Durante este período se evaluó el diseño de la totalidad de los centros de las universidades gallegas: 81 centros (ACSUG) (Figura 16).

Políticas de mejora continua. garantía de la calidad en centros de educación superior

¹ European Standards and Guidelines, elaborados por ENQA.

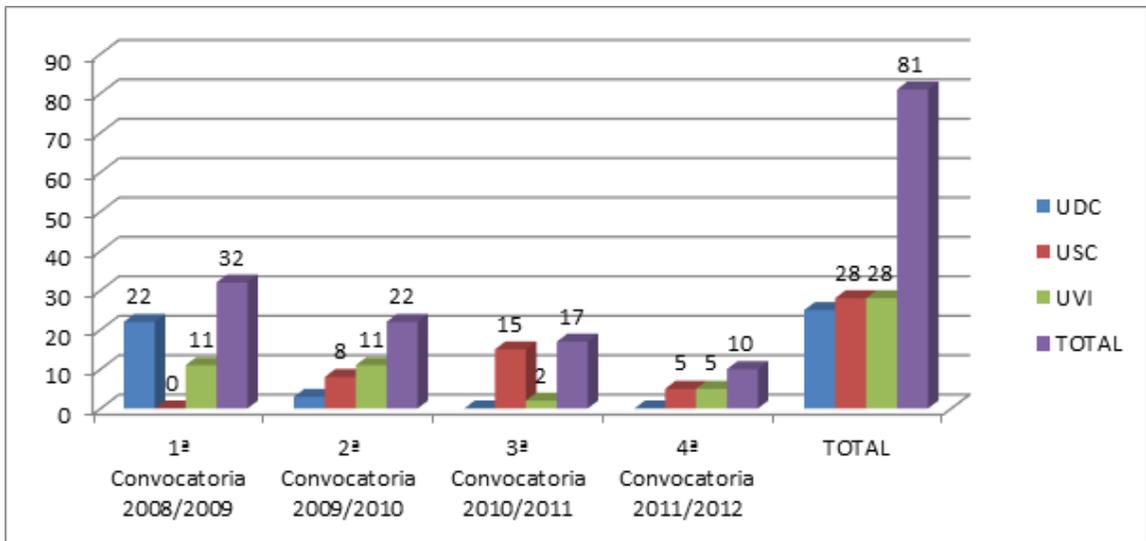


Figura 16: Evaluación del diseño de los SGC.

La implantación del SGC en el centro requiere de una sistematización y estructuración de los procesos de garantía de calidad existentes. Durante el proceso de certificación, y como objetivo general, los auditores externos determinan si el sistema implantado sigue cumpliendo las directrices definidas en AUDIT. Debe ponerse de manifiesto que el sistema implantado permite que el ciclo de mejora continua resulte eficaz, operativo, y se comprobará que se mantiene de manera adecuada en el tiempo.

Desde 2012, ACSUG abrió dos convocatorias anuales (2012/2013 y 2013/2014), para que las universidades presentaran la solicitud para participar en el proceso de certificación de la implantación del SGC. Dicho proceso se realiza mediante una auditoría externa. Hasta la actualidad se ha evaluado la implantación de 17 SGC (ACSUG) (Figura 17), emitiendo 11 informes favorables.

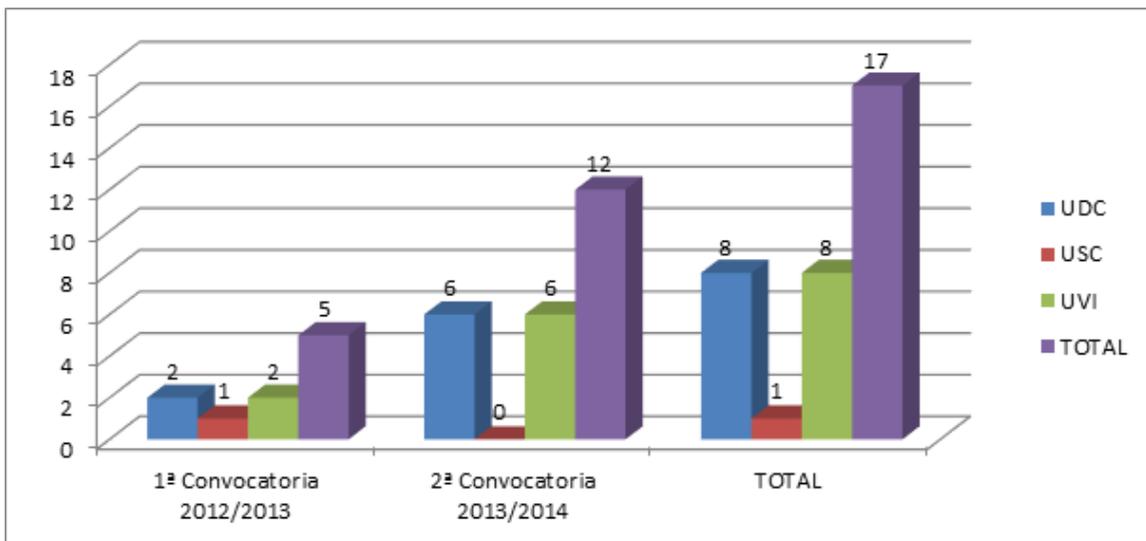


Figura 17: Certificación de la implantación del SGC.

Aseguramiento de la calidad del profesorado

La calidad del profesorado es uno de los criterios a tener en cuenta a la hora de valorar la calidad de las universidades.

En las universidades del SUG es necesario la obtención de la evaluación positiva por parte de ACSUG para poder ser contratado en las figuras de profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor, profesor de universidad privada y, previamente, profesor colaborador.

Las evaluaciones se realizan por medio un panel de evaluadores expertos, catedráticos de universidad, elegidos en función de su experiencia en un determinado ámbito científico. Estos valoran los currículos de los solicitantes, siguiendo las pautas establecidas por los baremos de puntuación (públicos y conocidos). Estos baremos han sido desarrollados por la ACSUG, teniendo en cuenta las cinco dimensiones fundamentales de la carrera profesional de un profesor universitario: experiencia docente, experiencia investigadora, formación académica, experiencia profesional y experiencia en gestión.

Se abre, como regla general, una convocatoria anual ordinaria para la presentación de solicitudes de acreditación. Hasta la actualidad se han evaluado 2395 solicitudes (ACSUG) (Tabla 2; Figura 18).

Convocatoria/año	Evaluaciones realizadas
2009	609
2010	554
2011	411
2012	405
2013	416
TOTAL	2395

Tabla 2: Evaluación de profesorado.

Para aquellos profesores que han alcanzado una situación laboral estable, se introducen diversos incentivos a la actividad docente, investigadora

y de gestión (complementos retributivos). Para el reconocimiento de dichos complementos también se hace necesaria la evaluación de su currículo por parte de ACSUG.

Entre los diferentes incentivos económicos que pueden ser obtenidos, se destaca el reconocimiento a la excelencia curricular docente e investigadora. Este procedimiento supone un proceso de valoración curricular integral de los méritos de los profesores funcionarios y contratados doctores en activo, por parte de un panel de expertos catedráticos de universidad, elegidos en función de su experiencia en un determinado ámbito científico, con el objetivo de garantizar y potenciar una actividad de excelencia, premiando la actualización permanente, la innovación y la calidad en el desarrollo de su actividad docente e investigadora. Se valoran, por un lado, los quinquenios de docencia y sexenios de investigación que tenga reconocidos el solicitante y, por otro, se procede a la evaluación conforme a un baremo de 12 méritos relevantes (6 de docencia y 6 de investigación), preseleccionados por el propio solicitante. La puntuación se pondera en atención al currículo global del solicitante. Esta valoración tiene una vigencia quinquenal y caduca. De este modo se posibilita que el profesorado universitario presente méritos o evidencias que pongan de relieve la actualización y mejora de su actividad docente, investigadora y de gestión.

Hasta la actualidad han sido objeto de valoración 2045 solicitudes (ACSUG) (Tabla 3).

Convocatoria/año	Evaluaciones realizadas
2009	456
2010	403
2011	914
2012	272
2013	-
TOTAL	2045

Tabla 3: Evaluación de complementos retributivos.

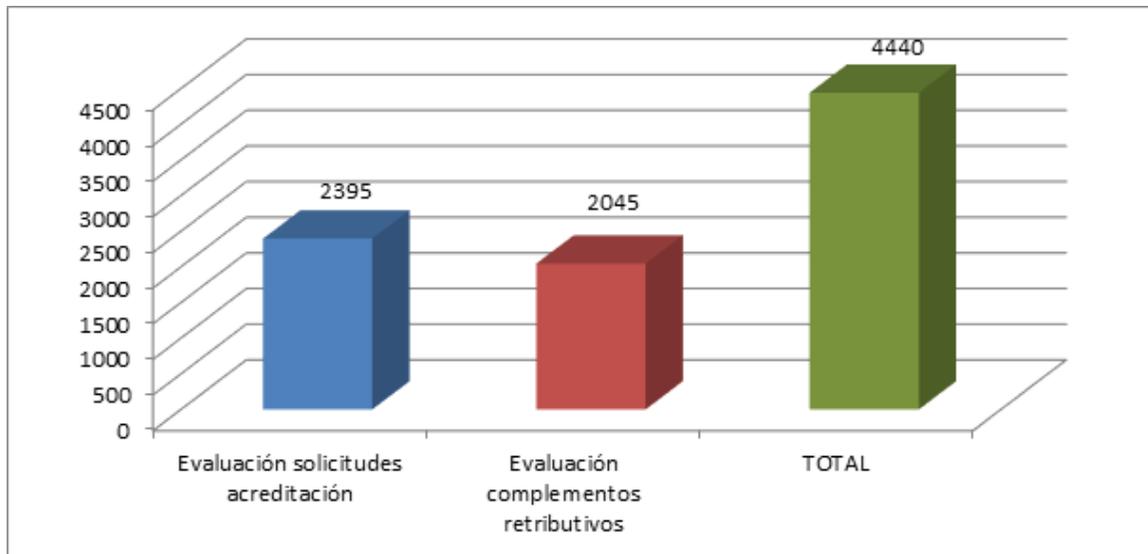


Figura 18: Aseguramiento de la calidad del profesorado.

Con el objetivo de satisfacer las demandas de las universidades, ante la necesidad de disponer de procedimientos para garantizar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, así como de favorecer su reconocimiento, se desarrolla, de manera coordinada por todas las agencias de calidad existentes en España, el programa DOCENTIA. Las tres universidades gallegas participan en este programa voluntario, obteniendo una valoración favorable de sus procedimientos por parte de ACSUG en 2007. En el curso 2008/2009 comenzó la fase de implantación de los modelos de evaluación, con una duración mínima de 2 años, realizando las agencias un seguimiento de su implantación, como paso previo a la fase de certificación de los diseños.

Inserción laboral

ACSUG desarrolló en 2001 un estudio general de la integración de los titulados del SUG, en el mercado laboral. Dada la importancia de los resultados obtenidos, el proyecto se ha consolidado como una actividad anual de la Agencia.

El objetivo principal de estos estudios es aportar los resultados de la inserción laboral y la satisfacción con la formación recibida de los titulados del SUG a las instituciones universitarias, para facilitar el diseño de estrategias para la revisión y mejora de la calidad de la oferta universitaria, minimizando las distancias entre los objetivos de aprendizaje y los requerimientos profesionales y de empleabilidad; además, son un punto importante de información para futuros y actuales estudiantes, empleadores, administración y sociedad en general.

La población objeto de estudio han sido los titulados universitarios en diplomaturas, licenciaturas, ingenierías técnicas e ingenierías, incrementándose a los graduados en los últimos estudios, como consecuencia del proceso de adaptación al EEES. Los resultados se obtienen a nivel del SUG y para cada universidad, rama de conocimiento y titulación.

Los indicadores utilizados son la tasa de inserción laboral, las vías de búsqueda de empleo más utilizadas, el tiempo medio en encontrar el primer empleo relacionado con el título, los

factores más valorados para la obtención de un empleo y las competencias adquiridas en el título, entre otros.

En 2013 se amplió el alcance de los estudios de inserción laboral a los titulados de másteres universitarios oficiales relativos a los cursos académicos 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010. La información obtenida complementa los datos existentes sobre la incorporación al mercado laboral de la totalidad de titulados del SUG.

CONCLUSIONES

Detectada la necesidad de la creación de una agencia, el Gobierno de Galicia constituye, en rápido acuerdo con las universidades gallegas, una entidad concertada en materia de calidad en la educación superior. Esto obedece a la necesidad de una reacción política urgente frente a las iniciativas del gobierno central en materia de calidad universitaria, ya que Galicia –teniendo plenas competencias en educación- debía desarrollar las políticas de mejora continua en sus universidades.

La figura de la Agencia como consorcio favorece la coordinación y colaboración estrecha entre las universidades y ACSUG, lo que facilita el desarrollo de las políticas de mejora continua como programas de evaluación de la calidad, supervisados por la Agencia, que se percibe, por los diferentes actores, como un organismo externo de colaboración, de confianza, dinamizador y actor central ante el resto de los actores, que impone una dinámica instructiva y evaluativa a las universidades gallegas. Esto provoca ventajas de eficiencia, ya que se fortalece la capacidad de cooperación, se mantiene la continuidad de las actividades y se fortalecen las adquisiciones, compartiendo beneficios, información y experiencias entre todos los miembros.

Todas las políticas de mejora, anteriormente mencionadas, se han ido desarrollando e implementando de forma paulatina, a medida que se ponía en marcha la normativa que las regula. Pero fue el empuje técnico lo que determinó la evolución de la agencia para poder desarrollarlas e incluso, la mayoría, fomentarlas. Esta evolución técnica y legal conllevó a que la dinámica de la política de mejora continua se consolidara en Galicia, girando en torno a la ACSUG y a provocar un reconocimiento a nivel europeo.

Finalmente, la entrada de ACSUG como miembro de ENQA garantiza que las políticas y procedimientos organizativos y operativos realizados por la agencia se lleven a cabo siguiendo principios de calidad y transparencia.

REFERENCIAS

1. Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Recuperado de <http://www.acsug.es/es/acsug>
2. Consejo de Universidades. (1996). *Guía de evaluación del plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades*. Primera convocatoria. Madrid: Secretaria General del Consejo de Universidades.
3. Consejo de Coordinación Universitaria (1996-2000). *Informe global*. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Consejo de Coordinación Universitaria.
4. Egido, I. y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1203.pdf>

5. Elizondo, M., Ovando, M., Resendiz, C., Mena, A. y Castillejeros, D. (2014). Los procesos de evaluación y acreditación y su impacto desde una perspectiva de los actores sociales en la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Investigación en proceso. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 3(27), 16-28. Recuperado de http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/115/pdf_31
6. Espinoza, O y González, L. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de Educación Superior*, 41(162). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602012000200005&script=sci_arttext
7. González, J. y Santamaría, R. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internalización de América Latina y el Caribe. *Educación*, 22(43), 131-147. Recuperado de <http://www.revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7500/7739>
8. Ley 11/1989, de 20 de julio, de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia. (BOE núm. 258, de 27 de octubre).
9. Martí, M., Cervera, C. y González, G. (2013). La acreditación de los programas educativos en la educación superior en México: ¿garantía de calidad o cantidad? *Revista Congreso Universidad*, 2(1), 1-11. Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/view/182/168>
10. Michavila, F. y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación. *Revista de Educación* (número extraordinario), 235-263. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re200810.pdf>
11. Muñoz-Cantero, J. (2008). *Garantía de Calidad en el espacio europeo de Educación superior*. En F. Etxeberria, L., Sarasola, J., Lukas, J., Etxeberria, M. y Martxueta, A. (coord.), *Convivencia, equidad, calidad*. Donostia: Erein.
12. Muñoz-Cantero, J., y Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 1-16.
13. Navarro, C. (2002). La sociedad política como agenda de investigación: delimitación conceptual y marcas analíticas. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, Lisboa (Portugal).
14. Paulus, N. (2014). La constitución de actores de la calidad en educación superior desde el institucionalismo centrado en actores. El caso de AQU Cataluña y su evolución desde consorcio a agencia. *Calidad en la educación*, (40), 202-234. doi.: 10.4067/S0718-45652014000100007
15. Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. (BOE núm. 294, de 9 de diciembre).
16. Ríos de Deus, M. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior. *Revista Electrónica*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(3), 17-34. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/3292>

17. Scharpf, F. W. (1997). *Games real actors play: Actor-centered institutionalism in policy research*. Boulder, CO: West view Press.

Políticas de
mejora continua.
garantía de la calidad
en centros de
educación
superior

I Panorama
I pp. 19-35
I Volumen 12
I Número 23
I Julio - Diciembre
I 2018



*POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA (1994 - 2014).
EL CASO DE MONTERÍA*

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA (1994 - 2014). EL CASO DE MONTERÍA



Teacher training policies in colombia (1994 - 2014). the case of monteria

Políticas de formação de professores na colômbia (1994 - 2014). o caso de montería

RECIBIDO: 16 AGOSTO 2017

EVALUADO: 11 DICIEMBRE 2017

APROBADO: 16 ENERO 2018

Jessica Lorea Casarrubia-Ruíz
Lic. En Lengua Castellana, Especialista
en Informática y Telemática y Maestrante
en Educación.
Docente de Lengua Castellana en I.E.
Normal Superior de Montería
jelca2004@hotmail.com

Dina María Ramos-González
Lic. En Lengua Castellana, Especialista
en Informática Educativa y Maestrante en
Educación.
Tutora del Programa Todos a Aprender
Colombia
doberydane@gmail.com



Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar los aportes de las políticas de formación docente desarrolladas a nivel nacional y territorial, en el período de 1994 a 2015, en las prácticas pedagógicas de los maestros en el caso de Montería, con el fin de proponer lineamientos para su fortalecimiento. Para lograr el objetivo anterior se utiliza una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido, haciendo uso de la entrevista estructurada como instrumento de recolección de la información. En cuanto a la parte teórica, se profundiza el concepto de políticas de formación docente, teniendo en cuenta las categorías de divulgación, conocimiento, pertinencia, calidad y equidad, así como el concepto de prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la formación disciplinar, la didáctica, la formación en evaluación y la formación en investigación. Partiendo de los resultados arrojados por la presente investigación se puede afirmar, entonces, que la formación docente debe ser un factor fundamental en las políticas educativas del país, pues se encuentra relacionado directamente con el factor de calidad educativa, que hoy en día tanto se promueve en el ámbito educativo. Pese a esto, en Colombia, y en el caso particular de Montería, se manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes contextualizado y actualizado que evidencie aportes a las prácticas pedagógicas de los maestros.

Palabras clave: políticas; formación docente; prácticas pedagógicas.

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo:

Casarrubia-Ruiz, J. L., y Ramos-González, D. M. (2018). POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA (1994 - 2014). EL CASO DE MONTERÍA. *Revista Panorama*, 12(23), 37-45. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnm.v12i23.1199>



Summary

The objective of this research is to analyze the contributions of teacher training policies developed at the national and territorial levels between 1994 and 2015 in the pedagogical practices of teachers in the case of Montería, in order to propose guidelines for their strengthening. In order to achieve the above objective, a qualitative methodology based on content analysis is used, making use of the structured interview as a data collection instrument. As for the theoretical part, the concept of Teacher Training Policies is deepened, taking into account the categories of dissemination, knowledge, Relevance, Quality and Equity; as well as the concept of Pedagogical Practices, taking into account Disciplinary Training, Didactics, Training in Evaluation and Training in Research. Based on the results of this research, it can therefore be stated that teacher training must be a fundamental factor in the country's education policies, since it is directly related to the factor of educational quality, which today is promoted so much in the educational sphere. In spite of this, in Colombia, and in the particular case of Montería, there is a lack of a contextualized and updated teacher training system that evidences contributions to teachers' pedagogical practices.

Keywords: policies; Teacher training; Pedagogical practices.



Sumário

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições das políticas de formação de professores desenvolvidas a nível nacional e territorial entre 1994 e 2015 nas práticas pedagógicas dos professores no caso de Montería, a fim de propor orientações para o seu reforço. Para alcançar este objetivo, utiliza-se uma metodologia qualitativa baseada na análise de conteúdo, utilizando a entrevista estruturada como instrumento de recolha de dados. No que diz respeito à parte teórica, aprofunda-se o conceito de políticas de formação de docentes, tendo em conta as categorias de difusão, conhecimento, Relevância, Qualidade e Equidade; bem como o conceito de Práticas Pedagógicas, tendo em conta a Formação Disciplinar, Didática, Formação em Avaliação e Formação em Investigação. Com base nos resultados desta pesquisa, pode-se afirmar que a formação de professores deve ser um fator fundamental nas políticas de educação do país, uma vez que está diretamente relacionada com o fator de qualidade educacional, que hoje é promovido tanto na esfera educacional. Apesar disso, na Colômbia, e no caso particular de Montería, há uma falta de um sistema contextualizado e atualizado de formação de professores que demonstre contribuições para as práticas pedagógicas dos professores.

Palavras-Chave: políticas; formação de professores; práticas pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

En materia educativa, podemos afirmar que son muchos los factores que inciden en el concepto de la calidad de la educación de un país, por ejemplo, los materiales educativos, el uso de nuevas tecnologías, la intensidad horaria, el espacio físico y ambiente escolar, entre otros. Un factor muy determinante para el logro de esta calidad educativa es el relacionado con la formación docente; es innegable que un docente que se encuentre en permanente formación va a lograr mejores resultados en función de su desempeño, ya que esto le permite brindar acompañamientos con mayor profundidad conceptual, debido a la solidez de su conocimiento, con los recursos apropiados, pues el uso de tecnologías le facilitan su labor, y de la forma más adecuada, ya que su misma formación le suministra herramientas para tener en cuenta los diversos ritmos, estilos de aprendizaje y diferencias grupales. Por lo tanto, la formación docente debe ser un factor fundamental presente en las políticas educativas de cada nación.

En este artículo se analizarán, entonces, los aportes de las políticas de formación docente en las prácticas educativas de los profesores; para esto, inicialmente, se planteará la descripción del problema, donde quedan plenamente identificadas las dificultades por las cuales la cuestión de la formación docente en Colombia se ha visto afectada desde que fue contemplada dentro de las políticas del país, y todavía hoy en día sigue siendo una constante, lo cual ha afectado significativamente los aportes que bien pudieran realizar a las prácticas pedagógicas de los docentes y para lo cual, en realidad, fueron contempladas.

Posteriormente se presenta la metodología empleada, la cual se apoyó en el enfoque cualitativo, haciendo uso del análisis de contenido a documentos oficiales relacionados con este aspecto. Más adelante se muestran los resultados obtenidos con la investigación para, finalmente, esbozar las conclusiones del presente trabajo, las cuales se obtuvieron partiendo de los objetivos planteados en el mismo.

MARCO TEÓRICO

La cuestión de la formación docente

Desde los albores de la humanidad hasta nuestros días, de forma consciente o inconsciente, como ser nunca acabado, la persona se está formando continuamente. La idea de formación –en el más amplio sentido– es algo inherente al ser humano; mientras el ser humano tenga posibilidad de perfeccionarse valiosamente, en alguna dimensión, la educación no cesa (Bernal, 1988). En este sentido, es necesario que las formaciones profesionales apunten hacia la integración de nuevos aprendizajes, teniendo en consideración que la formación es un proceso de desarrollo individual, como señala Ferry (1991), que tiende a adquirir o perfeccionar capacidades. Siendo estas capacidades de “sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo” (Ferry, 1991, p.52). Esta definición, implica que la formación sea una instancia de adquisición de saberes a nivel profesional y emocional como un proceso todo integrado.

Marcelo, al respecto, menciona: “Las definiciones que el autor hace sobre formación señala que se puede hablar de esta como institución, refiriéndose a la estructura organizativa que planifica y desarrolla las actividades de formación” (Citado en Ferry, 1999, p. 20). Además, el mismo autor destaca otras dos maneras de entender la formación: primero, como una función social de transmisión de saberes, visto esto de saber-hacer o del saber-ser y, en segundo lugar, como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de sujetos.

Teniendo en cuenta lo anterior, y además la creciente necesidad de apoyar al profesor en su desarrollo profesional, se ha provocado que las propuestas de formación se ajusten a los requerimientos actuales y determinen principios y características que posibiliten la adquisición de conocimientos por parte de los profesores. Algunos principios generales de procedimiento de la formación del profesorado, que expone Escudero (2006, p.32), hacen referencia a que una buena política de formación debe basarse ante todo en un currículo fortalecido en cuanto a

Jessica Lorea
Casarrubia Ruíz I

Dina María Ramos
González I

Panorama I
pp. 37-45 I

Volumen 12 I

Número 23 I

Julio - Diciembre I

2018 I

ISSN Impreso
1909-7433 I

ISSN en línea
2145-308X I

los contenidos de aprendizajes docentes; además, debe ser un currículo integrador, en el sentido de hacer notar la relevancia de la teoría y la práctica con el fin de proceder a formar integralmente; del mismo modo, es de suma importancia contextualizar la formación, equiparando la voz del docente con las necesidades y aprendizajes de los estudiantes; de esta forma, en su discurso también menciona la importancia de tener en cuenta la diversidad, abarcando tiempos, lugares y modalidades diversas. Finalmente, se hace énfasis en negociar el lugar que le corresponda dentro del marco de derechos y deberes de la profesión docente.

De los aspectos señalados, es importante destacar, para lo que se viene desarrollando en los temas anteriores, lo fundamental de la formación como posibilitadora de cambiar o mejorar las creencias, ideas y capacidades del profesorado. Además de la relevancia de considerar los principios anteriores, es clave revisar las características que requiere la formación permanente del profesorado que plantea Imbernón (2007, pp. 38-39), para conseguir una mejor adaptación a los cambios y una mayor innovación en las prácticas, como el clima de colaboración sin grandes reticencias o resistencias entre el profesorado, una organización mínimamente estable en los centros, que dé apoyo a la formación, y una aceptación de que existen una contextualización y una diversidad entre el profesorado que implican maneras de pensar y actuar diferentes.

Como requisitos organizativos para la formación permanente, para que resulte fructífera, Imbernón (2007, pp. 41-42), señala: en primer lugar, que las escuelas tengan un conjunto de normas asumidas de manera colegiada y en la práctica; en segundo lugar, que los representantes de la administración que trabajen con el profesorado aclaren los objetivos que pretenden con la formación y apoyen los esfuerzos de los maestros para cambiar su práctica; en tercer lugar, que los esfuerzos en los cambios curriculares, en la enseñanza, en la gestión de la clase contribuyan al objetivo último de mejorar el aprendizaje de los alumnos; finalmente, que una formación permanente más adecuada, seguida de los apoyos necesarios durante el tiempo que sea preciso, contribuye a que nuevas formas de actuación educativa se incorporen a la práctica.

Es fundamental, según este mismo autor, que a la hora de planificar la formación, de ejecutarla y evaluar los resultados, los profesores participen y en todo el proceso sean tenidas en cuenta sus opiniones:

Solo cuando el profesorado ve que el nuevo programa formativo o los posibles cambios de la práctica que se le ofrecen repercutirán en el aprendizaje de sus estudiantes, cambia sus creencias y actitudes de manera significativa, suponiendo un beneficio para el alumnado y la forma de ejercer la docencia. Es entonces cuando se ve la formación como un beneficio individual y colectivo y no como una “agresión” externa o una actitud superflua. (Imbernón, 2007, p. 39)

De esta manera, teniendo en cuenta la relevancia de la capacitación, las políticas de formación docente se toman como una de las dos grandes categorías presentes en este estudio; se analizará su interpretación desde varios autores y su injerencia en la presente investigación.

Si partimos de la idea de que la formación docente es, sin lugar a dudas, uno de los principales factores de la calidad educativa y, en consecuencia, se constituye en aspecto fundamental de las políticas y planes educativos en el contexto nacional e internacional, en el documento PSCFDP (2004), se puede entender la relevancia de este aspecto como pilar fundamental de la pretensión de mejoramiento educativo, coherencia y pertinencia de todos los procesos, lo cual redundará indudablemente en calidad educativa.

Por otro lado, teniendo en cuenta que diferentes autores resaltan la importancia de la formación del profesorado, enfatizando en la legitimización de las pautas ocupacionales, con esto se reafirma el indudable valor del estudio de dichas políticas y el interés que ha suscitado históricamente en círculos relacionados con este tema, como lo destaca Popkewitz (1987, p.3), cuando afirma:

La formación del profesorado existe y está históricamente ligada al desarrollo institucional de la enseñanza. Conforme la enseñanza evolucionó como forma social para preparar a los niños para la vida adulta, también se desarrolló

un grupo ocupacional especializado en elaborar el plan de vida diaria. Este grupo desarrolló ciertos cuerpos especializados de imágenes, alegorías y rituales que explican la “naturaleza” de la enseñanza y división del trabajo. La formación del profesorado puede entenderse, en parte, como un mecanismo para fijar y legitimar las pautas ocupacionales de trabajo para los futuros enseñantes.

Con esto, Popkewitz nos reafirma aún más la convicción y pensamiento ya expresado con respecto a la relevancia del estudio y conocimiento de las pautas en cuanto a políticas de formación docente se refiere, entendido esto desde un análisis de su repercusión social.

En torno a la problemática de la formación docente en Colombia

La capacitación de los maestros debe ser un factor fundamental en las políticas de formación docente, pues se encuentra relacionado directamente con la calidad educativa, que hoy en día tanto se promueve en el ámbito educativo. A pesar de la existencia de documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a este se refiere, o en su defecto, una actualización a los planes de formación.

Prats y Reventós (como se citó en el documento Sistema Colombiano de formación de educadores y Lineamientos de Políticas, 2013), se expresan al respecto afirmando que:

La manera como el educador sea formado y lo que esto significa para su relación con el estudiante una vez que el educador actúe en terreno, hace la verdadera diferencia en el funcionamiento de un sistema educativo. “Por ello, en algunos países del norte de Europa, como Noruega o Finlandia, se considera que la forma con la que el profesorado interactúa con sus alumnos para comunicarse, estructurar, motivar, guiar, apoyar, etc., resulta decisivo para su rendimiento. (p.27)

Podemos citar el caso de Francia, Alemania, Nueva Zelanda, España, Reino Unido, Finlandia, Estados Unidos, Canadá, México, Cuba, Argentina, Chile y Brasil como países que desde

hace mucho tiempo han venido desarrollando políticas consolidadas en torno a los sistemas de formación de docentes. En el caso particular de Colombia, aunque se tiene registro que desde 1822 se creó en Bogotá la primera Escuela Normal del país¹, es con la publicación de la Constitución de 1991² y la Ley 115³ de 1994, que se fortalece la normatividad relacionada con formación docente en nuestro país. Para Zuluaga (1996), las escuelas normales “nacen como una institución para difundir la enseñanza mutua, considerada el mejor método para uniformar el sistema de enseñanza en la Nación y expandir la educación a bajo costo dada la precariedad económica”.

Es solo hasta el año 2006 cuando se elabora un documento preliminar, denominado “Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes”, que aunque no fue publicado contenía una propuesta donde se proponían los primeros indicios de lineamientos. Subrayemos el hecho de que no fue publicado, pese a que logró su concepción. Posteriormente, en 2008, se consolidó otro documento, denominado Política de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores, (2008) que curiosamente tampoco fue publicado. Este también emitía en su parte final una propuesta de formación docente. En el año 2012 vuelve a cristalizarse otro intento de consolidación de la formación de educadores, con el documento titulado “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores”, el cual se convirtió en el tercer intento fallido de publicación. El cuarto intento referente a esta temática es el documento publicado “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política”, que logra ver la luz pública en 2013, y aunque define lineamientos para el sistema de formación en general, tampoco ha logrado instaurarse en las políticas territoriales como referente a seguir; tanto así, que en la guía colombiana, denominada “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente”, la cual fue elaborada en 2011, no se menciona el

1 La Escuela Normal en Colombia empieza a escribir su historia a partir de la Ley 6, de agosto de 1821, y del Decreto 20, de enero de 1822, mediante los cuales se determinó la creación de escuelas normales en las principales ciudades de Colombia.

2 Constitución Política de Colombia, 1991.

3 ² Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, que rige el sistema educativo colombiano.

documento referenciado anteriormente, pues fue realizado con posterioridad y tampoco figura una actualización del mismo, que debió plantearse como necesaria. Actualmente, se está a la espera de un quinto documento, según lo enuncia el Ministerio de Educación Nacional⁴.

A pesar de que en Colombia existen documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a este se refiere, máxime en la ciudad de Montería, cuyo Plan Territorial de Formación Docente fue elaborado en 2010 con vigencia hasta el año 2014, y hasta el año 2017 no contaba con un documento actualizado que atendiera la demanda docente en esta temática. También vale la pena destacar que el documento existente de este Plan Territorial de Formación Docente esboza a manera de resumen la caracterización de las necesidades de formación, las estrategias y las líneas de formación docente en la entidad territorial hasta el año 2010, pero no formula un plan para ser tenidos en cuenta hasta la vigencia 2014, tiempo para el cual fue formulado. Al respecto se expresa la Ley 115⁵ en su artículo 113, donde se refiere a los programas para la formación de educadores de la siguiente manera:

Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores.

Ahora, si bien es cierto que la temática de formación docente ha estado presente hace ya un tiempo en las políticas educativas, no basta con la sola presencia en estas para garantizar la calidad que hoy en día tanto se promueve en las mismas. Se hace necesaria mayor atención por parte del Estado para que estas políticas sean de conocimiento y manejo público y que se garantice

4 Según respuesta a radicado 2016-ER-136612, donde se especifica que la mayoría de SE de las ETC están definiendo sus PTFD con vigencia 2015-2019 y en este marco el MEN, por demanda, las acompaña para consolidarlos.

5 Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.

de manera directa su implementación por medio de mecanismos que lo respalden. Al respecto se expresa Lacarriere (2008):

Si existe preocupación de los gobiernos por la mejora escolar y los Sistemas de Formación Docente, entonces podremos tener la confianza que esta preocupación está generando la necesidad de formar a docentes y alumnos en un nuevo esquema mundial de competencias, de calidad educativa, de profesores comprometidos con su tarea, y de alumnos ansiosos por su desarrollo crítico y reflexivo, y que puedan ser insertados en un mercado laboral y en una sociedad nueva del conocimiento y crecimiento humano. (p. 229)

El recorrido histórico de la formación de docentes en el contexto colombiano manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno, y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional. Paralela a esta problemática, existe otra muy relacionada con la anterior y es que en Colombia han sido muchos los intentos por establecer una política educativa que privilegie la formación docente, pero la falta de continuidad entre una y otra ha influenciado en la debilitación de las mismas (Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente, 2008). Observando el recorrido histórico de la formación docente en Colombia expuesto en este trabajo, se evidencia de igual manera la gran cantidad de normas, leyes, decretos, documentos institucionales y planes, entre otros, que ubican la temática de formación docente en nuestro país con mucha legislación plasmada en el papel, pero con una práctica de la misma bastante incipiente. De esta manera lo anota el documento Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (2012), donde se plantea la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional.

En nuestro país, mientras las políticas sean de gobierno, no existen garantías de continuidad en cada uno de ellos, y en caso de convertirse en políticas de estado, se hace necesaria la voluntad de cada gobierno para velar por su respectivo cumplimiento, la transversalidad en cada área que compete la misma y la respectiva evaluación periódica de estas, para que pueda darse la continuidad, lo cual difícilmente se puede cumplir en un país donde las políticas educativas se han venido presentando al ritmo de los intereses del gobierno de turno, como se puede palpar en el recorrido histórico realizado en el presente estudio. Niño y Borbón (s.f.), se expresaron al respecto diciendo:

Frente a todos estos “esfuerzos”, según una lectura que pueda hacerse de la historia de la Educación en Colombia, la percepción que siempre se manifiesta es como si nunca se hubiera podido cumplir con el esfuerzo y si como cuando se ha considerado que se cumple, ante otro paquete de medidas, de acatamientos a lo ordenado, ya se estuviera nuevamente desfasado ante la aparición de un manifiesto conjunto de exigencias y críticas para aplicar nuevos ajustes. Bastaría una ojeada a los planes de gobierno que, desde 1960, se han venido haciendo para cada período presidencial. (p.2)

Si desde 2006, cuando se consolida el primer documento donde se contemplan lineamientos puntuales de formación docente en Colombia, podemos destacar que ya han transcurrido más de diez años en los cuales el gobierno ha elaborado varios documentos, y aunque en los últimos que han sido dados a conocer al público se retoman algunos aspectos de los que le precedieron, esto puede percibirse como una clara evidencia de la falta de encadenamiento que debe existir entre ellos. Niño y Borbón (s.f.), continúan refiriéndose a esta temática diciendo que:

En cada uno de esos planes, tanto en el diagnóstico de la situación anterior, como de aquello propuesto para remediar las deficiencias, se anotan los desaciertos y carencias en la formación de los educadores y del ideal de calidad de educación no alcanzado y, luego, páginas adelante, se formulan las soluciones a llevar a cabo por el gobierno de turno. Esto es, entonces ya, un lugar común en estos planes. (p.2)

Por otra parte, no podemos olvidar que las políticas de formación docente deben nacer a partir de una necesidad real del contexto. La lectura de este contexto del docente colombiano es lo que finalmente le imprimiría coherencia a una política basada en las premisas de calidad a las que el gobierno actualmente le está apuntando. Así lo anota Lacarriere (2008), quien estima la pertinencia de:

Una evaluación diagnóstica de las necesidades de mejoramiento del profesorado como punto de partida en un proceso como este... Solo bajo esta condición se podrá establecer entonces un programa de mejoramiento del profesorado, que vaya acorde con las necesidades reales, y con la certeza de que esto traerá como beneficio a la propia educación. (p.28)

Es decir, se hace estrictamente necesaria la participación activa de los docentes, de una manera directa, con instrumentos validados por expertos y aplicados en el campo de acción docente, y no desde una “oficina” o “escritorio” donde se recojan percepciones que distan mucho del contexto local y regional donde se realiza el ejercicio docente.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Barrios y Vives (1996), las investigaciones cualitativas siempre comportan complejidad, pero mucho más si estas se centran en educación, y dentro de este amplio ámbito de acción, en la formación permanente y desarrollo profesional de los docentes. Por lo anterior, se consideró que lo que mejor traduce la aproximación de esta investigación al objeto de estudio es el paradigma cualitativo con el modelo de análisis de contenido, debido su naturaleza de interpretación de textos, que según Abela (2009, p.2), se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información; lectura que, a diferencia de la común, debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida.

De este modo, las decisiones metodológicas están conectadas con los objetivos y las preguntas de esta investigación, las cuales atienden a las categorías de Políticas de formación docente y Prácticas pedagógicas.

Igualmente, siendo consecuentes con la naturaleza del estudio, y para efectos de analizar los datos arrojados en las diferentes entrevistas, se empleó el software Atlas.Ti, aprovechando su validación y reconocimiento en investigaciones en el campo de las ciencias sociales, y teniendo en cuenta su utilidad a la hora de facilitar el análisis cualitativo.

Este análisis fue realizado sobre tres documentos oficiales, apoyados en el software Atlas.Ti: la Ley general de Educación de 1994, el Plan Territorial de Formación Docente del Municipio de Montería y el Sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. De igual forma, se hizo uso de la entrevista estructurada como instrumento de recolección de la información a 36 docentes de 12 instituciones del municipio, teniendo en cuenta los criterios de representatividad e intencionalidad.

RESULTADOS

Partiendo de los resultados arrojados por la presente investigación, se puede afirmar que la formación docente debe ser un factor fundamental en las políticas de formación docente, pues se encuentra relacionado directamente con la calidad, que hoy en día tanto se promueve en el ámbito educativo. Pese a esto, en Colombia, y en el caso particular de Montería, se manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional. De igual modo, se hace evidente la falta de continuidad entre una política y otra, lo que ha influenciado en la debilitación de las mismas. Ahora bien, a pesar de la existencia de documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a este se refiere, o en su defecto, una actualización a los planes de formación docente. Por tanto, no se evidenciaron aportes significativos de estos a las prácticas pedagógicas docentes, debido al desconocimiento, a la desactualización y a la descontextualización de estos planes.

DISCUSIÓN

En nuestro país, mientras las políticas sean de gobierno, no existen garantías de continuidad en cada uno de ellos. En caso de convertirse en políticas de Estado, se hace necesaria la voluntad de cada gobierno para velar por su respectivo cumplimiento, la transversalidad en cada área que compete la misma y la respectiva evaluación periódica de estas, para que pueda presentarse dicha continuidad, lo cual difícilmente se puede dar en un país donde las políticas educativas se han venido presentando al ritmo de los intereses del gobierno de turno.

La gran mayoría de docentes entrevistados desconocían los planes de formación docente, tanto a nivel territorial como a nivel nacional. Por tanto, se puede afirmar que existe un desconocimiento general de los mismos. Aunque la temática de formación docente ha estado presente hace ya un tiempo en las políticas educativas, no basta con la sola presencia de estas para garantizar la calidad que hoy en día tanto se promueve. Se hace necesario mayor atención por parte del Estado para que estas políticas sean de conocimiento y manejo público, y que se garantice, de manera directa, su implementación por medio de mecanismos que lo respalden.

A pesar de la existencia de documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a este se refiere o, en su defecto, una actualización a los planes de formación docente.

En el caso del Plan Nacional de Formación docente, desde el año 2013 no ha recibido ningún tipo de actualización ni retroalimentación acorde con tendencias y legislaciones educativas. En el caso del ente territorial de Montería, al plan de formación docente –desde su realización en 2010– tampoco se le ha realizado ninguna actualización. Aunque cabe aclarar que en ambos casos se está a la espera de una versión actualizada de estos planes anunciados por el MEN y por la Secretaría de Educación, respectivamente. Dichos cambios fueron anunciados desde el inicio de este trabajo investigativo, pero aún no se han hecho realidad los mismos, lo cual denota una lentitud en estos procesos, que de seguro perjudicarán las acciones formativas, debido a que al momento de aplicarse

dichos ajustes muy posiblemente otras serán las necesidades y realidades.

Los docentes del ente territorial de Montería no reconocen aportes para sus prácticas pedagógicas en las políticas de formación docente desde el año 1994 hasta el año 2015.

Para la elaboración de los lineamientos de formación docente en Montería, se hace necesario tener en cuenta la participación activa de los docentes, las necesidades propias de cada contexto institucional, así como también las necesidades de la región.

Se debe realizar un seguimiento a los planes de formación docente, no solo durante la implementación del mismo, sino también tiempo después de esto, hasta asegurar que sea parte de su cultura de manera permanente. Igualmente, de manera periódica deben ser evaluados los aportes de estos planes de formación a las prácticas pedagógicas de los docentes, para ir realizando los ajustes pertinentes de acuerdo con los resultados arrojados por los mecanismos de evaluación. Este seguimiento debe ser realizado tanto a nivel nacional como territorial e institucional.

Las formaciones planteadas dentro de los planes de formación deben ser realizadas para profundizar en aspectos teóricos, pero también para poner en práctica y de una manera vivencial estos contenidos.

Los entes territoriales deben tener su plan de formación actualizado al inicio de cada año escolar, y desde ese mismo momento los docentes deben tener conocimiento del mismo para que puedan programarse con anticipación.

Las formaciones programadas dentro de los planes de formación docente deben ser de carácter obligatorio para los docentes, pero sin olvidar el factor motivacional representado en estímulos o reconocimientos propios de su labor.

La oferta de formación contemplada en estos planes debe ser variada, teniendo en cuenta los niveles educativos, las diversas áreas del conocimiento y los tipos de cargos que pueden presentarse en una institución educativa.

Es importante que dentro de estas formaciones se trabaje en equipo de manera institucional, que las reflexiones generales sobre estas queden

consignadas y que dentro del mismo equipo se vele por el cumplimiento de las metas propuestas en materia formativa. Las actualizaciones en estrategias y acciones pedagógicas en los planes de formación docente deben ser fruto, precisamente, de estos grupos. Algunos docentes entrevistados, sobre todo de primaria, destacaron las comunidades de aprendizaje, contempladas dentro del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación, como un espacio de valioso aprendizaje para el fortalecimiento de las prácticas educativas en el país.

Por otro lado, dentro de los procesos de formación docente deben tenerse en cuenta los referentes curriculares que se estén manejando a nivel nacional, así como también lo legislativo, lo pedagógico, la didáctica, la investigación, el conocimiento específico de cada área y de cada nivel educativo, lo convivencial y todo aquel conocimiento que vaya cobrando importancia en el ámbito educativo.

Se hace necesario que dentro de las formaciones contempladas dentro de los planes de formación docente se garantice la calidad de las mismas, la idoneidad de las personas capacitadoras y que los espacios y materiales sean los más adecuados para que este proceso pueda cumplir con el logro de su objetivo.

Finalmente, no se puede dejar de mencionar que, a nivel general, han sido muy pocos los estudios que se han dedicado a analizar los aportes de las políticas de formación docente en las prácticas pedagógicas de los maestros. Específicamente, en el caso de Colombia, se encontraron tres trabajos de este tipo, de los cuales solo uno tenía relación directa con el objeto de estudio de la presente investigación. En el caso puntual de Montería, no se encontraron trabajos relacionados con el mismo.

REFERENCIAS

1. Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10(2), p. 1-34.
2. Aranda, R. (s.f). Importancia de la formación de educadores como agentes de la calidad educativa, tal como

- propugnan las reformas educativas. Proyecto de Formación del profesorado para la educación especial de Latinoamérica. Didáctica Universitaria. Universidad Autónoma de Madrid, 101-138.
3. Arrien, J. (2012). Activando la Educación – Oportunidad y reto permanente del país. Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana.
 4. Bardin, L. (1996). El Análisis de Contenido. Madrid, España: Ediciones Alcal.
 5. Barrios, M. (1998). Metodología de la Investigación. Caracas: Editorial Sevillana.
 6. Lacarriere, J. (2008). La Formación Docente como Factor de Mejora Escolar. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
 7. Leandro, L. (2014). Políticas de formación de profesores universitarios en el contexto de la transnacionalización educativa: tendencias en universidades catalanas y paulistas. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
 8. Ley General de Educación: Ley 115 de 1994. Editorial Magisterio.
 9. Espinosa, O., González, L., Poblete, A., Ramírez, S., Silva, M., y Zúñiga, M., (1994). Programa Políticas y Gestión Universitaria CINDA manual autoevaluación para instituciones de educación superior pautas y procedimientos.
 10. Estrada, L. (1992). La divulgación de la ciencia. Ciencias, (27), 69-76.
 11. Garrido, J. (1998). Tendencias y problemas de la formación de maestros en Europa. Congreso: La formación de maestros en los países de la Unión Europea. Madrid: Narcea.
 12. Hernández, J. (2010). Ideología, Educación y Políticas Educativas. Revista española de pedagogía, 68(245), 133-150.
 13. Huberman, S. (1999). Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Argentina: Paidós.
 14. Martínez, B. (2004). Práctica Pedagógica. Historia y presente de un concepto. En Barragán, D., Gamboa, A., y Urbina, J. (Ed.), Prácticas Pedagógicas, perspectivas teóricas (pp.55-69). Bogotá: Ecoe Ediciones.
 15. Montes, A., Romero, Z., Gamboa, A. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia. Revista Espacios, 38(20), 26.
 16. Moreno, E. (s,f.). Concepciones de Práctica Pedagógica. Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. p. 6.
 17. Niño, L., y Díaz, R. (s,f.). La Formación de Educadores en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
 18. OECD (2013). Los países asiáticos encabezan el último estudio PISA elaborado por la OCDE sobre el estado de la educación mundial –Oecd. org. Recuperado de <http://www.oecd.org/newsroom/los-paises-asiaticos-encabezan-el-ultimo-estudio-pisa-elaborado-por-la-ocde-sobre-el-estado-de-la-educacion-mundial.htm>
 19. Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (2012). Documento Borrador (sin más datos).
 20. Rátiva, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica “El normalismo en vía de extinción”. Colombia, ¿cómo estamos? Hojas y Hablas. Recuperado de: <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/92>
 21. Varsavsky, O. (1973). Hacia una política científica nacional. Buenos Aires. Ediciones Periferia.

fig.1.

fig.2.



fig.3.

PERFIL DEL DIRECTIVO COMO RESPONSABLE DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA

PERFIL DEL DIRECTIVO COMO RESPONSABLE DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA

The manager's profile as being responsible for educational supervision

O perfil do gestor como responsável pela supervisão educacional

RECIBIDO: 8 NOVIEMBRE 2016

EVALUADO: 8 FEBRERO 2017
16 MAYO 2017

APROBADO: 9 DICIEMBRE 2017

Daritz del Carmen Urdaneta de Rincón
Licenciada en Educación Integral. Magíster en Supervisión Educativa. Doctora en Educación. Docente y subdirectora de la Escuela Básica Nacional Maestro Jesús Ferrer Materán.
daritzaurdaneta@hotmail.com

Mariluz Ramona Garcés Pacheco
Licenciada en Educación, áreas Lengua y Matemáticas. Magíster en Supervisión Educativa. Docente y directora de la Escuela Básica Nacional Maestro Jesús Ferrer Materán.
garces.mari70@hotmail.com

Nancy Josefina Nava Reyes
Licenciada en Educación Integral, áreas Lengua y Matemáticas. Magíster en Supervisión Educativa. Doctora en Educación. Docente y directora de la Escuela Básica Nacional Maestro Marcos Pereira Olivares.
nancyrava26@yahoo.es

Marys Estella Valles de Rojas
Licenciada en Educación Integral, mención Lengua y Matemáticas. Magíster en Gerencia Educativa. Doctora en Educación. Profesora de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), y docente de Educación Inicial C.E.I. Celia Celis Olivares
mastroj@hotmail.com

Franklin José Yedra Granadillo
Licenciado en Educación Integral. Magíster en Supervisión Educativa. Docente de aula en la Escuela Básica Nacional Maestro Jesús Ferrer Materán.
displaypedagogico@gmail.com

Débora del Valle Giraldeth
Licenciada en Biología y licenciada en Educación, mención Biología. Magíster en Ciencias Ambientales. Doctora en Educación. Profesora de la Universidad Rafael María Baralt (UNERMB), y docente de la Unidad Educativa Ernesto Flores Fuenmayor.
giraldeth_d@hotmail.com



Resumen

El propósito del estudio consistió en analizar el perfil del directivo como responsable de la supervisión educativa en las escuelas bolivarianas del municipio Miranda, estado Zulia, Venezuela. El mismo fue desarrollado bajo el paradigma positivista caracterizado por una investigación analítica descriptiva con diseño de campo, no experimental y transversal, sustentado en los aportes teóricos de Mogollón (2009), Loaiza (2011), López (2009), y la Ley Orgánica de Educación (2009), entre otros. La población estuvo conformada por un equipo de diez (10) directivos y ochenta y cinco (85) docentes, para un total de noventa y cinco personas (95). El análisis estadístico se realizó mediante el método de estadística descriptiva, aplicando la técnica de relación porcentual. Entre las conclusiones que arrojó el análisis del perfil como responsable de la supervisión pedagógica, se obtuvo que este se caracteriza por el desarrollo de competencias de dirección escolar, así como de carácter pedagógico, demostrando capacidades específicas en la aplicación de técnicas orientadas a la planificación del trabajo de aula docente. Existe preponderancia de las habilidades técnicas en este proceso, caracterizado por una supervisión correctiva, en la cual prevalece la aplicación de los principios integral y sistemático; por esto cual se generó un patrón de responsabilidades en este caso.

Palabras clave: perfil, directivo, supervisión educativa, habilidades técnicas, pedagogía.

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo:

Urdaneta de Rincón, D., Nava-Reyes, N., Yedra-Granadillo, F., Garcés-Pacheco, M., Valles de Rojas, M., y Valle-Giraldeth, D. (2018). PERFIL DEL DIRECTIVO COMO RESPONSABLE DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA. *Revista Panorama*, 12(23), 47-61. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/prm.v12i23.1200>



Summary

The purpose of the study was to analyze the profile of the principal as responsible for educational supervision in Bolivarian schools in the municipality of Miranda, state of Zulia. It was developed under the positivist paradigm characterized by a descriptive analytical research with field design, non-experimental and transversal sustained in the theoretical contributions of Mogollón (2009), Loaiza (2011), López (2009), and the Organic Law of Education (2009), among others. The population was formed by a team of ten (10) directors and eighty-five (85) teachers for a total of ninety-five (95). The statistical analysis was carried out by means of the descriptive statistical method applying the technique of percentage relation. Among the conclusions of the analysis of the profile of the person responsible for pedagogical supervision, it was found that it is characterized by the development of school management skills as well as pedagogical character, demonstrating specific abilities in the application of techniques oriented to the planning of teaching classroom work. There is a preponderance of technical skills in this process characterized by a corrective supervision in which the application of the principles prevails: integral and systematic; therefore, a pattern of responsibilities was generated in this case.

Keywords: profile, directive, educational supervision, technical skills, pedagogy.



Resumo

O objetivo do estudo foi analisar o perfil do diretor como responsável pela supervisão educacional nas escolas bolivarianas do município de Miranda, estado de Zulia. Ele foi desenvolvido sob o paradigma positivista caracterizado por uma pesquisa analítica descritiva com design de campo, não-experimental e transversal apoiada pelas contribuições teóricas de Mogollón (2009), Loaiza (2011), López (2009) e Ley Orgánica de Educación (2009); entre outros. A população consistiu de uma equipe de dez (10) diretores e oitenta e cinco (85) professores para um total de noventa e cinco (95). A análise estatística foi realizada utilizando o método estatístico descritivo aplicando a técnica da razão percentual. Entre as conclusões da análise do perfil da pessoa responsável pela supervisão pedagógica, verificou-se que ele é caracterizado pelo desenvolvimento de competências de gestão escolar, bem como caráter pedagógico, demonstrando habilidades específicas na aplicação de técnicas orientadas para o planejamento do ensino de trabalho em sala de aula. Existe uma preponderância de competências técnicas neste processo caracterizado por uma supervisão correctiva em que prevalece a aplicação dos princípios: integral e sistemática; para a qual foi gerado um padrão de responsabilidades neste caso.

Palavras-Chave: perfil, diretoria, supervisão educacional, habilidades técnicas, pedagogia.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de prestar atención urgente a las políticas educativas cuando vinculan procesos de calidad, equidad y seguimiento en el campo educativo dentro del cual se encuentra implícito el tema de la supervisión escolar, es una temática de relevancia en Latinoamérica, en tanto este proceso es visto como una máquina viviente que opera considerando todos los integrantes, fundamentalmente los docentes de aula y directivos, quienes forman parte de la estructura organizacional establecida con miras a producir cambios relevantes y realimentar la calidad del sistema educativo.

Tal es el caso de Venezuela, donde a partir del año 2009, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, se desarrolla la nueva concepción de la supervisión educativa, como política social para viabilizar la participación democrática y protagónica del poder popular en la formación, ejecución y control de la gestión pública educativa. Bajo esas premisas se puede inferir que los cambios y transformaciones planteadas deberán coadyuvar a una política para el desarrollo profesional del docente con funciones de supervisor y, en tal sentido, con un sistema nacional de supervisión educativa que fortalezca la gestión institucional en cada escuela bolivariana.

En ese marco de orientaciones, Mogollón (2009), ha explicado que la calidad de la supervisión debe generar importantes avances en la praxis supervisora que coadyuven a incrementar competencias, habilidades, atender necesidades que impliquen la misión de prolongar el logro de retos, aplicar nuevas tecnologías vinculadas a mejorar la calidad de sus responsables y, en general, de la educación.

De ahí que se desarrolló este estudio con el propósito de analizar el perfil del directivo como responsable de la supervisión educativa en las escuelas bolivarianas del municipio Miranda, estado Zulia, bajo un enfoque positivista.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Perfil del directivo como responsable de la supervisión educativa

Una de las tareas más importantes, difíciles y exigentes dentro de cualquier organización es, sin duda alguna, la supervisión del trabajo ajeno. Pero realmente esto tiene su explicación en el origen de la palabra supervisión: super, sobre, y visum, ver. Implica, por lo tanto, “ver sobre, revisar, vigilar”. La función supervisora, supone “ver que las cosas se hagan como fueron ordenadas”.

Esta información permite señalar que el director, como responsable de la supervisión educativa en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación –LOE– (2009), con referencia en los artículos 38, 39, 40 y 43, por su perfil, constituye el conjunto de rasgos y características deseables, las cuales –producto de la formación permanente e integral que recibe– elevan su nivel de conocimiento, desempeño y responsabilidad para garantizar que la supervisión educativa se lleve a cabo tal cual fue planeada y ordenada.

En efecto, tendrán perfil de directivos quienes sean profesionales de la docencia, siendo considerado como tales los que poseen el título correspondiente otorgado por instituciones de educación universitaria para formar docentes. De tal manera que el ingreso, promoción, permanencia y egreso de quien ejerce la carrera docente en los niveles desde inicial hasta media responde a criterios de evaluación integral de

Daritz del Carmen
Urdaneta de Rincón |

Nancy Josefina Nava
Reyes |

Franklin José Yedra
Granadillo |

Mariluz Ramona Garcés
Pacheco |

Marys Estella Valles
de Rojas |

Débora del Valle
Giraldoth |

Panorama |
pp. 47-61 |

Volumen 12 |

Número 23 |

Julio - Diciembre |
2018 |

ISSN Impreso
1909-7433 |

ISSN en línea
2145-308X |

méritos académicos y desempeño ético, social y educativo, de conformidad con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

El perfil del directivo como responsable de la supervisión educativa, en consideración a la administración y régimen educativo plasmados en la LOE, en términos de enseñanza, refiere al conjunto de condiciones profesionales cuyas competencias le permiten generar acciones pedagógicas –teniendo habilidades y conocimientos de la situación en la cual se da la supervisión- analizar, evaluar, discernir y ejecutar los cambios que considere necesarios con el desarrollo del currículo, así como sobre la participación de los actores del proceso.

En concordancia con esto, para el MPPE (2013-2014), el perfil del docente es concebido como el conjunto de rasgos deseables que permiten a él mismo ser uno de los actores educativos claves de transformación. Aquel que juega un papel esencial en los procesos de aprendizaje y enseñanza para lograr una educación descolonizadora, socioproductiva, comunitaria, científica y tecnológica que permite la formación del sujeto con identidad propia, conocimientos, saberes, habilidades para el trabajo liberador, valores éticos consecuentes con un proceso de supervisión basado en la participación protagónica.

Por las condiciones expresadas, el perfil del directivo requiere competencias para ejercer la función supervisión con un carácter único, integral, holístico, social, humanista y metodológico durante el acompañamiento dado al proceso educativo. Al respecto, Medina y otros (2012, p.32) explicaron: “el perfil del directivo supervisor es el conocimiento, experiencias en términos generales con las cuales debe trabajar”.

Con este conocimiento es posible establecer procedimientos de supervisión adecuados a la realidad específica del ambiente donde ha de desarrollar la acción supervisora.

Por lo descrito, se infiere que el perfil del directivo como responsable de la supervisión educativa está definido por las competencias, conocimientos y experiencias en las diferentes áreas del campo educativo. Está determinado, en gran parte, por su preparación académica, sus experiencias en las áreas del saber y el cumplimiento responsable de sus funciones supervisoras en la institución educativa.

En ese marco referencial, Anderson (2010, p.3), haciendo una descripción del director como responsable de la dirección escolar destaca: “el gerente líder de la institución educativa posee un perfil profesional que le permite monitorear el cambio y la calidad educativa”, esto mediante frecuentes visitas al aula para observar, conversar (con docentes y estudiantes), de una manera informal, apoyarlos y también para realizar una supervisión formal.

Con base en las definiciones establecidas, Cuadra (2009, p.40), reafirmó la necesidad de “un director con perfil de supervisor que requiere formación inicial con estándares de calidad, una formación permanente basada en el liderazgo pedagógico que demanda capacidades para buscar cantidad y variedad de información de las nuevas sociedades del conocimiento”; por ende, condiciones para contribuir con la formación integral del alumno. Por su parte, Rodríguez (2011), destaca que la calidad de las escuelas va a depender del estilo, rasgos y perfil del directivo que tiene influencia en el aula, desarrolla habilidades y, junto a competencias pedagógicas en situaciones apremiantes, controla riesgos.

En esa línea de actuaciones, según Medina y otros (2012, p.31), la supervisión educativa se puede ejercer en dos sentidos: general, cuando se identifica con la inspección escolar; es decir, la supervisión se hace afuera, no por alguien inmerso directamente en el proceso (supervisores nacionales, regionales), o particular, ya más identificada con la orientación pedagógica. Esta es hecha por un miembro del equipo administrativo de la propia escuela, visto como un guía que inspire el trabajo creativo y de común acuerdo al personal.

La supervisión educativa debe abarcar todos los niveles y factores necesarios para un buen desenvolvimiento, así como un excelente liderazgo que transmita, aporte resoluciones e ideas al equipo de trabajo, aparte de estar orientada hacia la observación del compromiso educativo, así como a la facilitación de estrategias de comunicación dirigidas a conocer con mayor profundidad la situación de las prácticas pedagógicas desarrolladas, y proveer la motivación al logro del docente en la ejecución de dicha práctica.

Como consecuencia de estas acciones, Medina y otros (2012, p.35), contribuyen al indicar que la labor del directivo supervisor se desarrolla en tres etapas: planeamiento, seguimiento y control, de la siguiente forma:

a) **Planeamiento:** es la guía de toda la labor generada durante un periodo lectivo, semestral o anual. El planeamiento de la supervisión debe ser objetivo, es decir, posible y flexible, a fin de que pueda adaptarse a las nuevas necesidades surgidas, así como a las modificaciones producidas en la vida escolar. Se prevé, también, la ejecución de tareas particulares.

b) **Seguimiento:** es la segunda etapa en la labor de la supervisión, durante la cual no solo se sigue el desarrollo de las propias actividades, sino también el de todo el cuerpo docente. El seguimiento es una labor realizada durante todo el periodo lectivo, a fin de efectuar nuevas planificaciones cuando sean necesarias, con base en los datos recogidos y evaluados durante la aplicación de las actividades escolares.

c) **Control:** actúa sobre la base de los resultados del trabajo, a fin de prevenir desviaciones, efectuar rectificaciones y alteraciones que adapten mejor la acción de la escuela a las necesidades del educando y de la comunidad. El control suministra datos que influirán sobre los próximos planeamientos, tendiendo a hacerlos más objetivos, pragmáticos y eficientes.

Lo anterior indica que en las escuelas bolivarianas la supervisión tiene necesidad de ser planificada. De ahí la importancia de formular un programa de supervisión que debe prepararse cooperativa y provisionalmente, siendo lo suficientemente flexible para ir introduciendo cambios, tratando los casos que merezcan atención inmediata y utilizando los diferentes medios que la situación requiera.

Por todo lo antes indicado, se visualiza que el perfil del directivo como responsable de la supervisión educativa en las escuelas bolivarianas estará determinado por una política de formación permanente, cuya responsabilidad fundamental es lograr la formación integral del ser social. En tanto, su estabilidad en el cargo dependerá de su formación y el ejercicio responsable de sus funciones profesionales, preparación, desempeño y competencias.

Daritz del Carmen
Urdaneta de Rincón |

Nancy Josefina Nava
Reyes |

Franklin José Yedra
Granadillo |

Mariluz Ramona Garcés
Pacheco |

Marys Estella Valles
de Rojas |

Débora del Valle
Giraldoth |

Panorama |
pp. 47-61 |
Volumen 12 |
Número 23 |
Julio - Diciembre |
2018 |

ISSN Impreso
1909-7433 |
ISSN en línea
2145-308X |

COMPETENCIAS

De acuerdo con Calvo (2002, p.3), “las competencias personales y profesionales del directivo con funciones de supervisor deben permitir la eficiencia de la administración escolar en sus diferentes niveles y modalidades”. Estas son desarrolladas para la generación de innovaciones pedagógicas desde la escuela, para hacer de la supervisión educativa un recurso para la planificación estratégica, redefinir sus funciones prioritarias para realizar prácticas alternativas que eleven su calidad.

También Mogollón (2009, p.12), ha insistido en defender que las funciones del supervisor requieren competencias específicas, en tanto tienen como razón primordial aplicar normas, instrumentos, procesos y procedimientos, para controlar, vigilar, organizar y evaluar la gestión escolar. Con incidencia en el planteamiento de Nereci (1975), Mogollón refleja un cuadro de las funciones correspondiente a la supervisión escolar, clasificadas en tres grupos: técnicas, administrativas y sociales de la forma siguiente (Ver cuadro 1).

Cuadro 1

<i>FUNCIONES</i>	<i>ACTIVIDADES</i>
Técnicas	- Realizar investigaciones
	- Orientar la labor del maestro
	- Promover el perfeccionamiento en el maestro
	- Evaluar el uso de recursos
Administrativas	- Realizar gestiones del proceso administrativo
	- Organizar la gestión distrital
	- Participar en el liderazgo del plantel
	- Tomar decisiones
	- Evaluar el proceso de supervisión
Sociales	- Establecer comunicación con la comunidad educativa
	- Gestión, presupuestos y gastos
	- Estimular los procesos de comunicación

Fuente: Funciones técnicas, administrativas y sociales de la supervisión escolar, Nereci, adaptación: Mogollón (2009).

Las funciones de supervisión conforme a lo expresado por la autora, muestran algunas actividades a ejecutar en la institución escolar, de acuerdo con las normas previamente establecidas, sin obviar alguna, ya que las mismas permiten el control, operatividad e integración del sistema educativo, reforzando así los nuevos retos y enfoques, lo que es requerido tanto por la educación como por la supervisión educativa.

En efecto, este autor explica que las competencias del directivo de un centro escolar son múltiples y variadas: profesionales, básicas, específicas y laborales; estas últimas comprenden aquellos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse con eficacia tanto en las funciones y roles, como en los asuntos relacionados con la gestión institucional. De ahí, Perozo (2011, p.3) destacó: “las competencias tienen su origen en la formación, donde las personas logran alcanzar eficiencia; estas se producen y fomentan por el vínculo de la teoría y la práctica que redundan en el desempeño del profesional”.

De este modo, Ascanio y González (2010, p.39) destacaron que “para ser considerado competente en una determinada disciplina, se debe presentar un conjunto de conocimientos que permitan enfrentar y resolver diversas situaciones”. Por su parte, “las competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones, disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras, apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y eficaz”.

Como puede verse, las competencias que modelan el perfil profesional del directivo son de carácter técnico profesional y para el ejercicio de un liderazgo en los diferentes niveles educativos,

caracterizado por atributos conceptuales, procedimentales, actitudinales y motivacionales que ha de poseer para llevar a cabo actividades superiores exitosas. Por tanto, las competencias que conforman la profesionalidad del director – desde la práctica de la gestión institucional- se configuran a partir del cumplimiento y elevación de principios tales como:

- a. Transformación social.
- b. Participación democrática.
- c. Participación comunitaria.
- d. Atención integral.
- e. Renovación pedagógica.
- f. Lucha contra la exclusión educativa.

De esta forma, y bajo esas premisas del Sistema Educativo Bolivariano (2004), se plantea un modelo de profesionalidad que atienda las exigencias contemporáneas de una educación que redunde en cambios significativos, atendiendo al contenido de las reformas y procesos de cambio; es decir, un directivo que asuma –como responsable del Ministerio del Poder Popular para la Educación- actitudes para favorecer una mayor participación en el proceso de construcción curricular, ajustado a las realidades y expectativas comunitarias a partir de un proyecto definido para el desarrollo humano discutido y consensuado en un ambiente democrático, así como a procesos de orientación que superen el carácter primitivo de la supervisión, dando paso al acompañamiento, control y evaluación del proceso educativo en cada institución venezolana.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

Conforme con los aspectos filosóficos que sustentan la educación bolivariana (2004), esta competencia del directivo como responsable de la supervisión educativa está asociada a lo que significa un currículo basado en una práctica pedagógica contextualizada, capaz de considerar las experiencias ambientales, los entornos escolar y comunitario para otorgar al aprendizaje pertinencia social y cultural; por medio de su desarrollo, esta competencia indica en las transformaciones educativas venezolanas atender a niñas y niños como sujetos de su propio aprendizaje a partir de su experiencia, acervo, ideas, sentimientos, el trabajo en equipo, la promoción del acompañamiento docente, para así garantizar la culminación del alumno en el sistema educativo.

Para Loaiza (2011), esta competencia se concreta en las capacidades del director como responsable de la supervisión educativa que le posibilita un conocimiento profundo acerca del objeto que dirige y las habilidades pedagógicas correspondientes para actuar con ese conocimiento, como consecuencia decidida de la interacción e integración dialéctica de un conjunto de cualidades que expresan la posesión del conocimiento y que convergen para el desarrollo de su labor de dirección profesional de la supervisión.

De igual forma, esta labor se manifiesta en los conocimientos básicos del proceso pedagógico, la supervisión escolar, el aprendizaje, la organización escolar y el currículo. También en las habilidades para el empleo de técnicas de supervisión, sus tipos, para diseñar el diagnóstico integral de los alumnos, interpretar resultados y determinar regularidades para proyectar las estrategias educativas correspondientes.

Daritz del Carmen
Urdaneta de Rincón I

Nancy Josefina Nava
Reyes I

Franklin José Yedra
Granadillo I

Mariluz Ramona Garcés
Pacheco I

Marys Estella Valles
de Rojas I

Débora del Valle
Giraldoth I

Panorama I
pp. 47-61 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I

ISSN Impreso
1909-7433 I

ISSN en línea
2145-308X I

EN DIRECCIÓN ESCOLAR

De acuerdo con Loaiza (2011), esta competencia comprende el conocimiento profundo de la dirección científica educacional, de la supervisión educativa, sus teorías, principios, contenidos, métodos y técnicas; incluye el desarrollo del liderazgo, la aptitud del directivo para interactuar con docentes, alumnos, padres, representantes, entre otros, los cuales son el objeto de su actividad de dirección, por lo cual requiere conducirlos con un alto grado de compromiso y motivación para lograr los objetivos de la institución escolar, desarrollar la capacidad de comunicación, emplear un estilo de dirección apropiado, así como alcanzar sus cualidades personales.

De esa forma, en su rol de supervisor, el directivo debe ser responsable de orientar, asesorar, controlar y evaluar a los docentes en el trabajo pedagógico, una vez que haya participado en la planificación institucional de manera tal que pueda contribuir a su formación profesional.

Conforme a lo establecido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, el directivo deberá desarrollar competencias de dirección escolar que contribuyan en su concreción en las formas de organización del proceso enseñanza - aprendizaje; por tanto, requiere ser competente en la ejecución de una planificación estratégica con el propósito de organizar, diseñar, implementar, dirigir, coordinar, evaluar, sistematizar acciones y actividades que permitan el proceso de aprendizaje, garantizando la transformación e integración de la comunidad en el quehacer de la escuela al proyectar su acción social y pedagógica en el proceso de formación ciudadana.

Siguiendo ese marco referencial, Rodríguez (2011, p.24), describe que las responsabilidades del supervisor docente implican un cierto número de condiciones básicas, entre ellas la organización.

Por consiguiente, el supervisor debe organizar el proceso de tal manera que le ayude a concretar los esfuerzos del equipo, la orientación del trabajo, las funciones desempeñadas, saber dónde y cómo debe realizarse la labor de manera programada.

En ese orden de señalamientos, López (2009), destaca, sin duda, que la programación es necesaria, porque a través de esta se forman los diferentes miembros del personal, saben lo que acontece en la escuela, y pueden prepararse organizacionalmente para atender los diferentes aspectos del programa. Por consiguiente, constituye la determinación y ordenamiento de todos los elementos que intervienen en el proceso; es decir, el establecimiento de una estructura funcional institucional. En efecto, la organización comprende “el emprendimiento de actividades por funciones, áreas, equipos y, por otro lado, se estructura asignando autoridad a otros mediante la delegación de responsabilidad.

COMO ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO

De acuerdo con Cavalli (2006, p.1), el acompañamiento pedagógico debe ser entendido como aquella acción que evoluciona de la supervisión educativa, definida bajo diferentes conceptos: “como la gente que acompaña a algunos, o que van en compañía de otros”.

Sobre esto, Ocampo (2009, p.3), apoyado en la psicología, explica que el acompañamiento está conformado de acciones educativas que le sirven de “andamiaje” (en el sentido vygotskiano del término), que le permiten a un estudiante apropiar las competencias cognitivas, personales y de conocimiento, para hacer realidad sus sueños de construirse como persona en la doble dimensión, personal y comunitaria, que le permiten ser él, en interacción con comunidades de grupos de referencia.

Una definición más reciente de Batlle (2010, p.104), entiende el acompañamiento docente “como propósito y la facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilicen un aprendizaje significativo”, sugiriendo con ello que uno de los aspectos centrales de la función de supervisión y acompañamiento es la comunicación, la cual, siendo efectiva, determina los logros institucionales al integrar al ser humano al proceso de cambio y transformación.

De acuerdo con el MPPE (2013-2014), las competencias desarrolladas por el directivo, como responsable de la supervisión educativa en las escuelas bolivarianas, requiere no solo de su participación en los distintos momentos para la elaboración del proyecto educativo integral comunitario, sino de un proceso de sensibilización, información, organización y sistematización para producir nuevos conocimientos, enriquecer la teoría pedagógica, evaluar la ejecución del plan tomando en cuenta la viabilidad y coherencia de los aspectos planificados.

Igualmente, esta competencia sugiere en su presencia de un directivo supervisor con capacidad para la elección, promoción de estrategias, métodos y recursos que contribuyan con el docente a facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje sobre acciones, procedimientos seleccionados y organizados, estableciendo correspondencia entre cómo se enseña y cómo se aprende.

Por tanto, es menester, según Balzán, establecer una diferencia en lo que es acompañamiento pedagógico y el enfoque del mismo, por medio de lo siguiente:

a. El acompañamiento pedagógico: es una estrategia central que consiste en brindar soporte técnico y afectivo (emocional-ético y efectivo), para impulsar el proceso de cambio

en las prácticas de los principales actores de la comunidad educativa. El acompañamiento está centrado en el desarrollo de las capacidades docentes a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica, así como de gestión escolar.

b. El enfoque del acompañamiento (aprendizaje cooperativo entre pares), se da cuando el facilitador que acompaña es un docente que ha tenido una trayectoria exitosa en el trabajo de aula y en gestionar la escuela con la participación de los padres. Allí el facilitador comparte con el docente su propia experiencia, a la vez que se enriquecen ambos. La relación facilitador/docentes y facilitador/comunidad está basada en la confianza mutua, tolerancia, empatía del facilitador al proceso de aprendizaje. Se aprende poniendo en práctica, no una sino muchas veces, en los contextos cotidianos que ofrecen los retos más diversos y complejos.

HABILIDADES

Para Chiavenato (2004), las habilidades constituyen una condición necesaria en el individuo que procura el cambio; estas deben ser estimuladas para que el individuo logre adquirirlas y desarrollarlas eficazmente en su ambiente de trabajo. Entre el conjunto de habilidades que un profesional debe poseer para ejecutar eficazmente una tarea están:

- a) **Sensibilidad situacional:** es una habilidad que le permite al sujeto diagnosticar situaciones y reconocer las fuerzas intervinientes en las situaciones.
- b) **Flexibilidad de estilo:** esta habilidad sirve para que el sujeto se adecue a las fuerzas en juego, una vez diagnosticadas y analizadas las situaciones.

Daritz del Carmen
Urdaneta de Rincón |

Nancy Josefina Nava
Reyes |

Franklin José Yedra
Granadillo |

Mariluz Ramona Garcés
Pacheco |

Marys Estella Valles
de Rojas |

Débora del Valle
Giraldoth |

Panorama |
pp. 47-61 |

Volumen 12 |
Número 23 |

Julio - Diciembre |
2018 |

ISSN Impreso
1909-7433 |

ISSN en línea
2145-308X |

c) Destrezas de gerencia situacional:

consideradas como la capacidad de modificar una situación que necesita ser cambiada; este enfoque permite volver a ver la situación real con plena apertura, honestidad en términos de eficacia gerencial y organizacional.

Al respecto, Robbins (2004, p.27), expresa que habilidad se asigna a la capacidad individual de efectuar las tareas de un puesto de trabajo. Es un activo real de lo que se puede hacer. Aunque se requiere una gran cantidad de habilidades, algunas de las más comunes y necesarias en un proceso de supervisión son las habilidades humanas y técnicas. La importancia varía de acuerdo con el contexto en el que los gerentes trabajan: tipo de organización, función a realizar, carácter de la institución, el trabajo desempeñado, así como los empleados que son administrados.

HABILIDADES TÉCNICAS

Las habilidades técnicas constituyen la capacidad de aplicar experiencias o conocimientos especializados; todos los trabajos y actividades requieren de alguna experiencia especializada y muchas personas desarrollan estas habilidades en el trabajo. Al respecto, Mosley (2005, p.16), refiere: “las habilidades técnicas incluyen el entendimiento, así como la capacidad para supervisar efectivamente los procesos, prácticas o técnicas específicas que se requieren para desempeñar tareas”. Por ello, los supervisores deben poseer una cantidad suficiente de estas habilidades para vigilar que las operaciones diarias se lleven a cabo de una manera efectiva.

En la administración de escuelas venezolanas, los directores como supervisores de un proceso deben estar preparados para identificar los puntos clave de una situación o problema complejo, así como capacidad para sintetizar y tomar decisiones.

HABILIDADES HUMANAS

Sobre este tópico, Robbins (2004, p.271), las define como la capacidad necesaria para lograr trabajar con otras personas, comprender sus actitudes y motivaciones, tanto individualmente como en grupo. Además, las habilidades humanas consisten en la capacidad y en el discernimiento del directivo para trabajar con y a través de otros.

De ahí, este autor refiere que muchas personas son expertas desde el punto de vista técnico, pero incompetentes desde el punto de vista interpersonal. Las habilidades humanas son el espejo reflejado de la capacidad que todo gerente debe poseer para liderar, motivar, influir o comunicarse con los docentes a su cargo, a fin de lograr que estos desplieguen todas sus habilidades y sus destrezas, sean aprovechadas, siendo más productivos en el trabajo de aula.

Es decir, las habilidades humanas comprenden la capacidad de trabajar con otras personas, de entenderlas y motivarlas, tanto individualmente como en grupos. Según Mosley (2005, p.6), “las habilidades humanas consisten en entender a otras personas, interactuando con ellas de una manera efectiva”. Estas habilidades se requieren principalmente al desempeñar la función de liderazgo, porque implican el comunicarse con otros, motivarlos, capacitarlos, dotarlos de autoridad, ayudarlos, así como establecer y fortalecer relaciones interpersonales

A partir de lo plasmado, es menester referir que el esfuerzo del supervisor líder estará orientado a que los supervisados logren metas escolares, siendo congruentes con ellas. En tanto, el liderazgo es considerado una habilidad que tiene una vertiente de persistencia, referida a la medida de cuánto tiempo sostiene una persona su esfuerzo.

METODOLOGÍA

Esta investigación se ha desarrollado bajo el paradigma positivista, caracterizado por una investigación analítica descriptiva. El diseño es no experimental, debido a que no se manipulan a voluntad las variables objeto de estudio en un ambiente controlado, sino que se describe y evalúa el fenómeno estudiado, tal y como ocurre en la realidad; es de carácter transaccional, en vista a que las variables se miden una sola vez sin pretender valorar la evolución de las mismas.

La población seleccionada para el estudio se escogió tomando en cuenta el nivel de formación profesional, las funciones y las características de los grupos, así como de las instituciones, quedando conformada por un equipo de diez directivos (10), y ochenta y cinco docentes (85), de escuelas venezolanas; es decir, por noventa y cinco sujetos (95). Es importante señalar que la población tomada para la presente investigación es finita y accesible, por lo que se consideró la totalidad y no es necesario realizar muestreo.

Para recolectar los datos pertinentes a esta investigación, la técnica utilizada fue la encuesta, en la que se elaboró un cuestionario autoadministrado contentivo de cincuenta y cuatro ítems (54) o preguntas con alternativas de respuestas: frecuentemente (5), a menudo (4), a veces (3), rara vez (2) y nunca (1). En esta investigación se calculó la confiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, empleando para ello el Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 12.0. El valor de este coeficiente se ubicó en un 0,834, por lo cual se consideró como altamente confiable.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los resultados se inicia con el perfil del directivo como responsable de la supervisión educativa, detallados en la tabla N° 1; al comparar los datos aportados por directivos y docentes de las escuelas venezolanas, se observa discrepancia entre las opiniones emitidas por la población estudiada. Ello se aprecia cuando los directivos dijeron que sus competencias como responsables de la supervisión pedagógica son muy efectivas a nivel del perfil que poseen, con 83% de sus respuestas para el indicador “formar valores en defensa de la educación”. Eso significa que frecuentemente orientan el desarrollo de valores sustentados en la solidaridad, asumen el compromiso de ayudar a los docentes a protagonizar una enseñanza productiva, ejercitado la supervisión para el desarrollo profesional del docente. Por su parte, los maestros opinaron en un 53% que de forma medianamente efectiva lo hacen.

Igualmente, los directivos reflejaron en un 92% que entre sus competencias pedagógicas radica el hecho de contribuir con una práctica contextualizada con pertinencia social, logrando transformaciones educativas a partir del aprendizaje de los niños, demostrando sus cualidades cognitivas en el proceso de orientación profesional que se ofrece a los docentes.

También destacaron que sus competencias como director son desarrolladas de manera efectiva con el porcentaje más alto, 97%, lo cual revela que mantienen una tendencia a aplicar técnicas de dirección basadas en la planificación, para ejercer su rol como supervisores educativos. En efecto, dijeron frecuentemente dirigir el proceso de comunicación para lograr objetivos institucionales, establecidos sobre el manejo de criterios de evaluación para conocer el desempeño del docente en el aula.

Daritz del Carmen
Urdaneta de Rincón |

Nancy Josefina Nava
Reyes |

Franklin José Yedra
Granadillo |

Mariluz Ramona Garcés
Pacheco |

Marys Estella Valles
de Rojas |

Débora del Valle
Giraldoth |

Panorama |
pp. 47-61 |
Volumen 12 |
Número 23 |
Julio - Diciembre |
2018 |

ISSN Impreso
1909-7433 |

ISSN en línea
2145-308X |

Tabla 1

Directivos	Docentes					
	Alter-nativa	Fr %	Escala	Alter-nativa	Fr %	Escala
Para formar valores en defensa de la educación	5	83%	Muy efectivo	3	54%	Me-diana-mente efectiva
Pedagógicas	5	92%	Muy efectivo	3	51%	Me-diana-mente efectiva
En dirección escolar	5	97%	Muy efectivo	4	65%	Efectivo
Como acompañante pedagógico	5	87%	Muy efectivo	2	35%	Poca efectiva

Fuente: elaboración propia. Instrumento de recolección de datos (2015)

De igual forma, se aprecia en la tabla 2 que con un alto porcentaje, 87%, los directivos consideran que su perfil de competencias para ejercer la supervisión educativa es proyectado de forma muy efectiva, cuando demuestra ser un acompañante pedagógico que apoya frecuentemente a los alumnos para apropiarse de las competencias cognitivas que requieren, y facilita insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilizan el aprendizaje significativo, ayudándolos, además, a comprender las individualidades de los alumnos para ofrecer procesos de orientación vocacional.

En consecuencia, la presencia de estos datos reportan incongruencia con las opiniones dadas por los docentes, al visualizar que con valores porcentuales que oscilaron entre 35% (mínimo) y 54% (máximo), los maestros dijeron que de forma poco y medianamente efectiva desarrollan competencias como supervisores que les permiten formar valores en la defensa de la educación, así como contribuir pedagógicamente a desarrollar prácticas contextualizadas y pertinentes para lograr transformaciones educativas.

Sin embargo, los docentes coinciden con los directivos en señalar que en estos se aprecia con

efectividad, 65%, el desarrollo de competencias en dirección escolar, característica que en ambos casos tipifica al directivo como un supervisor que posee competencias para este rol.

Pese a las discrepancias proyectadas en el análisis descrito, puede resaltarse la vigencia que tienen para los directores los planteamientos hechos por Mogollón (2009, p.12), en tanto este autor insiste en defender que las funciones de supervisor requieren competencias específicas, pues tienen como razón primordial aplicar normas, instrumentos, procesos y procedimientos para controlar, vigilar, organizar y evaluar la gestión escolar.

En efecto, resulta evidente en las escuelas venezolanas el aporte hecho por Loaiza (2011, p.6), al destacar que la competencia en dirección escolar se forma por el conocimiento de los fundamentos básicos de la dirección escolar, como herramienta teórico-metodológica para la interacción con su objeto de dirección, a partir de lo cual el directivo como supervisor desarrolla entre sus competencias la habilidad para planificar y evaluar los diferentes procesos que tienen lugar en la escuela, así como en el proyecto educativo escolar.

Tabla 2. Dimensión: habilidades

Directivos	Docentes					
	Alter-nativa	Fr %	Escala	Alter-nativa	Fr %	Escala
Técnicas	5	98%	Muy efectivo	4	72%	Efectivo
Humanas	5	94%	Muy efectivo	3	59%	Media-namente efectivo

Fuente: elaboración propia. Cuestionario (2015).

DISCUSIÓN

Una vez culminado el estudio, y tomando en cuenta los resultados que permitieron el análisis del perfil del directivo como responsable de la supervisión educativa en las escuelas del

municipio Miranda, estado Zulia, se presentan las siguientes conclusiones derivadas de la investigación.

1. En relación con las competencias desarrolladas por los directivos como responsables de la supervisión pedagógica en las escuelas venezolanas, se concluye que estos desarrollan muy efectivamente las competencias de dirección escolar, así como las de carácter pedagógico, lo cual los hace característicos de un perfil como supervisores con capacidades específicas para aplicar técnicas de dirección basadas en la planificación del trabajo de aula docente, dirigir procesos comunicacionales que les permiten lograr los objetivos institucionales establecidos y manejar la evaluación para conocer el desempeño demostrado por los docentes en el aula.

De igual forma, las competencias pedagógicas demostradas por los directivos revelan que, como supervisores educativos, siempre son competentes para contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas contextualizadas y con pertinencia social, en tanto poseen cualidades cognitivas que implementan para auspiciar procesos de orientación profesional entre docentes, así como transformaciones educativas a partir del aprendizaje de los niños.

Por otra parte, se concluye que los directivos desarrollan de forma muy efectiva competencias como supervisores pedagógicos que les permiten hacerse responsables de formar estudiantes en valores para la defensa de su educación, tales como la solidaridad y el aprendizaje basado en la enseñanza productiva. Esto se hace evidente en su rol de supervisor como acompañante pedagógico, en tanto apoya alumnos para que se apropien de competencias cognitivas, facilita

estrategias docentes para fortalecer el aprendizaje significativo y a partir de la individualización del alumno, facilita procesos de orientación vocacional; sin embargo, los docentes mantienen opiniones que contrarían el nivel de efectividad con el cual los directivos manifiestan que proyectan su perfil como supervisores educativos.

2. En cuanto a las habilidades ejecutadas por el directivo como responsable de la supervisión educativa en las escuelas del municipio Miranda, se logró concluir que la forma en la cual ejecuta y aplica sus experiencias para facilitar prácticas de supervisión, se proyecta como especialista proporcionando los medios necesarios para ejecutar actividades institucionales basadas en el control de acciones docentes, y la manera en la cual planifica y organiza estrategias para elevar el rendimiento estudiantil lo hacen acreedor de un perfil basado en el desarrollo de habilidades técnicas.

También se concluye que en cuanto a una frecuencia superior a las habilidades humanas (referidas a la motivación del grupo docente, a proyectar un liderazgo para el trabajo productivo del docente y fortalecer las relaciones interpersonales para llevar la calidad educativa), los directivos mantienen su tendencia por proyectarse como técnicos en los procesos administrativos y de gestión en las escuelas.

Por otra parte, y pese a estos resultados que forman parte de las conclusiones, se infiere la presencia de contradicciones entre directivos y docentes, ya que estos últimos opinaron que la labor del directivo, como responsable de la supervisión pedagógica en las escuelas, tiene una marcada tendencia a ser poco efectiva.

Daritz del Carmen
Urdaneta de Rincón I

Nancy Josefina Nava
Reyes I

Franklin José Yedra
Granadillo I

Mariluz Ramona Garcés
Pacheco I

Marys Estella Valles
de Rojas I

Débora del Valle
Giraldoth I

Panorama I
pp. 47-61 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I
ISSN Impreso
1909-7433 I
ISSN en línea
2145-308X I

RECOMENDACIONES

De acuerdo con las conclusiones de la presente investigación, a continuación se presentan las siguientes recomendaciones:

- Involucrar a todo el personal de las escuelas venezolanas, directivos, docentes, administrativos, así como alumnos, padres y representantes en la discusión de los resultados del estudio, con la finalidad de establecer acuerdos en las vías a seguir para mejorar las debilidades en relación con las discrepancias entre directivos y docentes, por ende en relación con las competencias, habilidades, tipos y principios de la supervisión educativa.

- Plantear escenarios que le faciliten al directivo con funciones de supervisor educativo involucrarse en procesos de capacitación, así como desarrollo personal y profesional que les permita hacerse de un perfil con capacidad para comprender, manejar situaciones y aplicar soluciones efectivas en aquellas que afecten la calidad educativa de estudiantes, y por ende el desarrollo institucional.

- Afianzar el desarrollo de habilidades humanas para lograr proyectar un perfil del director como responsable de la supervisión educativa, cargado de rasgos y características personales y profesionales, que en todo caso se convierten en opción de reflexión, mejora, oportunidad y repercusión en el desempeño del docente supervisado, así como en los alumnos y el entorno educativo en general.

- Por último se propone un patrón de responsabilidades, base para la definición del perfil del supervisor de la educación bolivariana. En tal sentido, se requiere un perfil del directivo como responsable de la supervisión educativa, que aplique el tipo de supervisión que –a juicio de los involucrados (directivos, docentes, niñas

y niños, padres, representantes, entre otros)- se considere necesaria para superar las debilidades y se conciba como el medio de confrontación del saber escolar más idóneo para la construcción del conocimiento de los estudiantes.

REFERENCIAS

1. Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas. Recuperado de: www.psicoperspectivas.cl.
2. Argüello, M. (2009). Competencias estratégicas del supervisor en el contexto del paradigma emergente. Tesis Doctoral. Maracaibo, Venezuela: URBE.
3. Arroyo, J. (2009). Gestión directiva del currículum. Revista electrónica actualidades investigativas en educación, 9(2), 1-17.
4. Ascanio, T. y González, V. (2010). Vinculación del enfoque de la transdisciplinariedad en las competencias gerenciales del director de educación primaria bolivariana. Revista científica digital del centro de investigaciones y estudios gerenciales, 1(3).
5. Aspectos generales del Sistema Educativo Bolivariano (2004). Ministerio de Educación. Caracas, Venezuela.
6. Alles, M. (2004). Desempeño por competencias 360°C. Buenos Aires: Ediciones Granica, S.A.
7. Ballestrini, M. (2001). Cómo se elabora el proyecto de investigación. Caracas: BL Consultores Asociados, Servicio Editorial.
8. Balzán, Y. (2008). Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de Educación Básica. Trabajo Especial de grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. LUZ, Maracaibo, Venezuela.
9. Batlle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de

construcción. Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 5(8), 102-110

10. Calvo. (2002). Sobre la capacitación del supervisor escolar: de la normatividad a la práctica. Educación 2001, 89, pp. 22-26.

11. Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. Revista Iberoamericana de Educación, 35(4), 29-46.

12. Chávez, N. (2007). Introducción a la Investigación. Maracaibo, Venezuela: Talleres: Ars. Gráfica.

13. Chiavenato, I. (2004). Administración del talento humano. México: McGraw Hill. México.

14. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas, Venezuela.

15. Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(42), 939-967.

16. Díaz, C. (2004). Educación y gestión. México. Recuperado de: <http://jalisco.gob.mx>.

17. Di Franco, G. (2004). El Currículum real y la información docente. XV Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina.

18. El Diseño Curricular Bolivariano (2004). Ministerio de Educación. Informe. Caracas. Venezuela. Propuesta.

19. Finol, M. (2004). Competencias gerenciales del director. Venezuela: LUZ.

20. Galindo, A. (2012). La supervisión: procesos administrativos y pedagógicos. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

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

22. Huerta, M. (2011). Participación del gerente educativo y acompañamiento pedagógico en docentes de educación básica. Tesis doctoral. URBE, Maracaibo, Venezuela.

23. Hurtado, J. (2008). Metodología de la investigación: Una comprensión holística. Caracas: Quirón Sypal.

24. Kimbal (1998). Técnicas de supervisión para mejores escuelas. México: Editorial Trillas.

25. Ley Orgánica de Educación, (2009). Gaceta Oficial N° 5929 (Extraordinario). Caracas, Venezuela.

26. Loaiza, P., y Guerra, M. (2011). Modelo de profesionalidad de director de Escuelas Primarias como supervisor. Revista electrónica LUZ, 10(4), 1-8.

27. López, R. (2009). Manual del Supervisor, Director y Docente. Caracas: Publicaciones Monfort.

28. Madrigal, B. (2002). Habilidades directivas. México: Editorial McGraw Hill.

29. Mosley, D., Megginson, L., y Pietri, P. (2005). Supervisión. La práctica del Empowerment, desarrollo de equipos de trabajo y su motivación. México: Editorial Thomson.

30. Medina, A. (2012). Gerencia y supervisión educativa. Facultad de Humanidades y Educación. Venezuela. Universidad Central de Venezuela. Puerto Ayacucho. Venezuela.

31. Méndez, E. (2003). Cómo no naufragar en la era de la información epistemológica para internautas e investigadores. Maracaibo: Ediluz.

Daritz del Carmen
Urdaneta de Rincón I

Nancy Josefina Nava
Reyes I

Franklin José Yedra
Granadillo I

Mariluz Ramona Garcés
Pacheco I

Marys Estella Valles
de Rojas I

Débora del Valle
Giraldoth I

Panorama I
pp. 47-61 I

Volumen 12 I

Número 23 I

Julio - Diciembre I
2018 I

ISSN Impreso
1909-7433 I

ISSN en línea
2145-308X I

32. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008). La Supervisión educativa en el sistema educativo bolivariano. Caracas, Venezuela.
33. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009). Sistema de asesoramiento integral. El perfil del docente con función supervisores. Caracas, Venezuela.
34. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013-2014). Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano. Subsistema de Educación Básica. Caracas. Venezuela.
35. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). La Supervisión educativa venezolana. Nota de prensa. Recuperado de: www.me.gob.ve/media/contenidos/2012/d26076_309.pdf.
36. Mogollón, G. (2009). Modelo para la Supervisión Educativa en Venezuela. Universidad Carabobo. Venezuela.
37. Mogollón, G. (2009). Autopoiesis y calidad para la supervisión educativa. Universidad de Carabobo. Venezuela.
38. Ocampo, E. (2009). El acompañamiento personal del docente: expresión de autoridad que previene el conflicto. Ponencia Decano Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.
39. Perozo, P. (2011). Competencias del participante en el Instituto de Capacitación y Educación Socialista. INCES. Tesis doctoral, URBE. Maracaibo, Venezuela.
40. Reglamento del ejercicio de la profesión docente (2000). Transcripción en línea. Disponible: <http://www.gobiernoenlinea.ve/docmgr/sharefiles/reglamentoejercidodelaprofesiondocente.pdf>. Consulta, Noviembre 2013.
41. Robbins, S. (2004). Comportamiento Organizacional. México: Editorial Pearson.
42. Teixedo, M. (1999). Supervisión del Sistema educativo. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.



SUPERVISIÓN EDUCATIVA COMO ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO POR LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA

SUPERVISIÓN EDUCATIVA COMO ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO POR LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA

Educational supervision as pedagogical accompaniment by high school principals



Supervisão educacional como acompanhamento pedagógico de diretores de escolas secundárias

RECIBIDO: 14 FEBRERO 2017

José Gregorio Pérez Medina
Licenciado en educación Integral. Magíster en Gerencia Educativa, Doctor en Educación. Profesor titular en la unidad educativa Ernesto Flores Fuenmayor. Docente de la unidad de posgrado de la Universidad Rafael María Baralt (UNERMB).

joseperezunica@hotmail.com

Lourdes Josefina Lugo Cueva
Licenciada en Educación Integral, Magíster en Administración de la Educación Básica. Doctora en Educación. Profesora titular de la unidad educativa Nacional Lisandro Faría.

lourdeslc55@yahoo.es

EVALUADO: 13 MAYO 2017

18 JULIO 2017

20 NOVIEMBRE 2017

Debora del Valle Giraldoth
Licenciada en Biología y Licenciada en Educación mención Biología, Magíster en Ciencias Ambientales. Doctora en Educación. Profesora de la Universidad Rafael María Baralt (UNERMB), y docente de la unidad educativa Ernesto Flores Fuenmayor.

giraldoth_d@hotmail.com

APROBADO: 16 ENERO 2018

Marys Estella Valles de Rojas
Licenciada en Educación Integral, mención Lengua y Matemática, Magíster en Gerencia Educativa. Doctora en Educación. Profesora de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), y docente de educación Inicial C.E.I. Celia

Celis Olivares

marestroj@hotmail.com

Nancy Josefina Nava Reyes
Licenciada en Educación Integral, Magíster en Supervisión Educativa URU. Doctora en Educación. Directora de la Escuela Básica Nacional Marcos Pereira.

nancynava26@yahoo.es

es

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar la supervisión efectuada por los directores de educación media, con la finalidad de optimizar el acompañamiento pedagógico en las instituciones destinadas para ello. Este estudio se encuentra bajo el paradigma positivista, siendo no experimental, transeccional y de campo. La población y muestra estuvo conformada por 24 directivos y 173 docentes de las unidades educativas oficiales del municipio Miranda, del Estado Zulia. Se empleó un cuestionario bajo escala tipo Likert, con cinco alternativas de respuestas, alcanzando un nivel de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.89 para directores y 0.98 para docentes. Los resultados indicaron que la supervisión educativa como acompañamiento pedagógico de los directores se realiza en un nivel bajo, siendo medianamente inadecuado para su cargo; no aplican correctamente las características de una adecuada supervisión educativa, que permita crear un buen clima de trabajo basado en la aplicación de una eficiente y eficaz forma de supervisión, no muestran funciones de acompañamiento que generen climas favorables para lograr el cambio de los patrones de conducta y de actuación de las personas comprometidas en el proceso educativo, por lo que tampoco pueden exteriorizar un perfil como supervisor acorde con las exigencias del caso, por lo que es necesario proponer constructos teóricos - metodológicos de supervisión educativa que permitan optimizar el proceso.

Palabras clave: supervisión educativa, acompañamiento pedagógico, director.

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo:

Pérez-Medina, J., Del Valle-Giraldoth, D., Valles de Rojas, M., Lugo-Cueva, L., y Nava, N. (2018). SUPERVISIÓN EDUCATIVA COMO ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO POR LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN MEDIA. *Revista Panorama*, 12(23), 63-72. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1201>

en

Summary

The aim of this article is to analyse the supervision carried out by secondary school principals, with the aim of optimising pedagogical support in the institutions designed for this purpose. This study is under the positivist paradigm, being non-experimental, transeccional and field. The population and sample was made up of 24 principals and 173 teachers from the official educational units of the municipality of Miranda, Zulia State. A Likert scale questionnaire was used, with five alternative answers, reaching a level of reliability, Alfa de Cronbach of 0.89 for principals and 0.98 for teachers. The results indicated that Educational Supervision as Pedagogical Accompaniment of Principals is carried out at a low level, being moderately inadequate for their position; do not correctly apply the characteristics of an adequate educational supervision, that allows to create a good work climate based on the application of an efficient and effective form of supervision, do not show functions of accompaniment that generate favorable climates that seek to achieve the change of the patterns of conduct and of performance of the people committed in the educational process, reason why neither can externalize a profile as supervisor consonant with the exigencies of the case, reason why it is necessary to propose theoretical - methodological constructs of educational supervision that allow optimizing the process.

Keywords: Educational supervision, Pedagogical accompaniment, Director.

por

Resumo

O objectivo deste artigo é analisar a supervisão exercida pelos directores de escolas secundárias, com o objectivo de optimizar o apoio pedagógico nas instituições concebidas para o efeito. Este estudo está sob o paradigma positivista, sendo não experimental, transeccional e de campo. A população e a amostra foram constituídas por 24 directores e 173 professores das unidades educacionais oficiais do município de Miranda, Estado de Zulia. Foi utilizado um questionário da escala Likert, com cinco respostas alternativas, atingindo um nível de confiabilidade, Alfa de Cronbach de 0,89 para directores e 0,98 para professores. Os resultados indicaram que a Supervisão Educacional como Acompanhamento Pedagógico dos Directores é realizada em um nível baixo, sendo moderadamente inadequado para a sua posição; eles não aplicam corretamente as características de uma supervisão educacional adequada, que permite criar um bom clima de trabalho com base na aplicação de uma forma eficiente e eficaz de supervisão, eles não mostram funções de acompanhamento que geram climas favoráveis que procuram alcançar a mudança dos padrões de conduta e de desempenho das pessoas comprometidas no processo educacional, razão pela qual nem eles podem exteriorizar um perfil como supervisor em consonância com as exigências do caso, razão pela qual é necessário propor teórico - construções metodológicas de supervisão educacional que permitem o processo.

Palavras-Chave: Supervisão educacional, acompanhamento pedagógico, diretor

INTRODUCCIÓN

En el contexto mundial educativo, se considera que una de las tareas más importantes, difíciles y exigentes que existen en cualquier organización educativa es, sin lugar a duda, la supervisión, por cuanto tiene la finalidad de asegurar que una persona o grupos de personas logren actuar de manera eficiente. En este sentido, la educación necesita de la supervisión para orientar fundamentalmente la integración comunitaria, tal cual lo plantea Torres (2004, p.29): “trata de utilizar todos los elementos y recursos de la administración en beneficio de la educación y que esta oriente la supervisión hacia el progreso de la institución”. De allí, la enorme necesidad de estudiar la supervisión educativa como un órgano administrativo garante del cumplimiento de las políticas educativas que impulsan las reformas educacionales y, a la vez, responsable de la aplicación de las normativas legales vigentes.

En Latinoamérica, el problema anteriormente planteado está siendo atacado fuertemente. Es por esto que en el caso del sistema educativo latinoamericano, el cual es influenciado en gran forma por el modelo educativo de los Estados Unidos y algunos países de Europa, donde últimamente se ha estado debatiendo el tema del papel que juega el supervisor en el proceso educativo; por ejemplo, en los Estados Unidos, según lo planteado por Solís (2008), tomado de Suárez, 1998 (s/p): “Se ha estado debatiendo el tema desde hace tiempo y ya algunos estados de este país han hecho la separación de funcionarios, nombrando supervisores especializados en el mejoramiento de la enseñanza, verdaderos supervisores didácticos, con muy reducida carga administrativa”.

En ese sentido, dicha supervisión estaría a cargo de los funcionarios que estén facultados para ejercerla, así como representar en su ejercicio al órgano superior correspondiente, es decir, al Ministerio del Poder Popular para la Educación; es por esto que, siendo el director el supervisor nato de la institución, este juega un papel sumamente importante en la misma, debido a que la supervisión, en los centros educativos constituye una función de responsabilidad de los directivos, los cuales deben cumplir dicha función en su propia institución, sea de manera individual o en equipo.

Con relación a lo anteriormente expuesto, López (2010) indicó que, dada su importancia y especificidad, la acción supervisora ejercida por el director es una actividad sui generis que debería ser cumplida por personal competente, debidamente capacitado y formado; sin embargo, en la República Bolivariana de Venezuela actualmente no existe ningún programa formal de formación en supervisión, por lo tanto urge que el Ministerio del Poder Popular para la Educación coordine con algunas universidades el desarrollo de estos programas.

No obstante la crisis por la que atraviesa el sistema educativo, sin duda alguna tiene como origen, entre otros, la escasa y deficiente supervisión que se realiza sobre los docentes por parte de los directivos de las diferentes instituciones educativas, lo que ha traído como consecuencia un inadecuado desempeño de las actividades diarias. En este sentido, en el 6° Seminario Regional de Educación de la Región Centro Occidental (2006, p.10), se recomendó la urgente “...revisión y evaluación de la función supervisora, por considerar que esta función es clave en el rendimiento de los trabajadores y sus organizaciones”.

Es por lo antes planteado que una de las funciones de mayor proyección e importancia del gerente educativo –desde el punto de vista técnico-docente- es desempeñarse como supervisor en el plantel, permitiendo con su actitud la planificación y ejecución de un trabajo organizado que traiga como consecuencia un aumento de la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza - aprendizaje y, por ende, una mayor y mejor productividad, así como calidad del trabajo.

Pero al analizar las últimas décadas, en el sistema educativo venezolano se percibe una cruda realidad, la cual tiene que ver con la situación conflictiva que, en materia de supervisión, vive dicho sistema. Esto se evidencia en la deficiente formación y entrenamiento de los directivos para ejercer la función supervisora en el aspecto técnico - administrativo, contribuyendo al predominio de la acción fiscalizadora en lugar de un verdadero acompañamiento directivo, tal cual se plantea en el artículo 43 de la ley Orgánica de Educación (2009, p.28): “La supervisión y dirección de las instituciones educativas serán parte integral de

José Gregorio Pérez
Medina I

Debora del Valle
Giraldoth I

Marys Estella Valles
de Rojas I

Lourdes Josefina Lugo
Cueva I

Nancy Josefina Nava
Reyes I

Panorama I
pp. 63-72 I

Volumen 12 I

Número 23 I

Julio - Diciembre I
2018 I

ISSN Impreso
1909-7433 I

ISSN en línea
2145-308X I

una gestión democrática y participativa, signada por el acompañamiento pedagógico.”

Con referencia a lo antes señalado, la supervisión ejercida por los gerentes educativos debe atender a los principios democráticos, participativos, científicos y creativos. No obstante, en el sistema educativo hoy día esto se ha constituido en una situación conflictiva, debido a la poca proporción que se le ha venido dando a cada uno de estos ítems.

Atendiendo a estas consideraciones, en relación con la aplicación de las características de la supervisión educativa, las cuales todo gerente educativo debe poseer y poner en práctica, se enfatiza la falta de experiencia que tiene la mayoría de los supervisores, así como la evaluación poco eficaz y el esporádico entrenamiento recibido por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación, debido en gran parte a que no tienen talleres de formación que los logre preparar adecuadamente para ello.

De lo anterior se desprende que tanto en los liceos públicos del estado Zulia, ubicados en el contexto geográfico de la parroquia Altagracia, del municipio Miranda, así como en planteles de educación media se está ante la presencia de una supervisión educativa carente de las competencias necesarias para promover un acompañamiento pedagógico orientado a convertir a esas instituciones en organizaciones inteligentes, ya que el proceso de supervisión no es el más acorde con las necesidades educativas actuales, debido al deficiente entrenamiento y poca formación de los gerentes educativos, características sumamente importantes para que el personal directivo pueda cumplir a cabalidad su función de supervisión.

Es por ello que el principal objetivo de esta investigación consiste en analizar la supervisión efectuada por los directores de educación media, con la finalidad de optimizar el acompañamiento pedagógico en las instituciones, por medio de la propuesta de constructos teóricos - metodológicos de supervisión educativa requeridos para ello.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico

Una de las tareas más importantes, difíciles y exigentes dentro de cualquier empresa es sin duda alguna la supervisión del trabajo ajeno. La supervisión de la educación, o mejor dicho, la supervisión en educación, debería ser una, integral y consecuente. Pero en la práctica se realizan dos tipos de supervisión, una administrativa y otra docente.

Es por ello que cuando un supervisor realiza una gira o proyecta una serie de visitas para examinar el estado en que se encuentra la planta física de las instituciones, la carencia de personal, la falta de presupuesto o la marcha de los programas, está haciendo una supervisión de tipo administrativa, es decir, está supervisando aspectos específicos que tienen alguna relación con el mejoramiento de la enseñanza, pero que no son aspectos específicamente didácticos, esto de acuerdo con lo expuesto por Fermín (2002, p.12).

Por el contrario, un supervisor docente tiene como función principal asistir a los educadores para ayudarlos a mejorar el proceso de enseñanza mediante la aplicación de técnicas y procedimientos especializados, los cuales provienen de un proceso de planificación, tal cual lo plantea Fermín (2002, p.13). La función básica de la supervisión es el mejoramiento de la situación de aprendizaje de los niños, como lo expone Nérci:

Es una actividad de servicio que existe para ayudar a los maestros en el desempeño de su labor, la supervisión escolar puede sintetizarse como asistencia a las actividades docentes, de manera de darles coordinación, unidad y continuidad, para que la escuela alcance con mayor eficiencia sus objetivos. (2002, p.9)

El aspecto más importante de la función de la supervisión es, sin lugar a dudas, trabajar para que se logren los objetivos previamente establecidos, percibiendo a la supervisión como una actividad que constituye una continuación de la educación profesional del maestro; en este orden de ideas, se establece que el proceso de supervisión desde la perspectiva del acompañamiento puede definirse

bajo diferentes conceptos, como la gente que acompaña a algunos, o que van en compañía de otros. Igualmente, se relaciona con la pedagogía porque es el arte de enseñar o educar.

Al respecto, Brigg (2013, p.5), señala que “la supervisión es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director y cuyo objetivo es orientar por medio de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas”. La capacidad del supervisor adquiere relevancia al sensibilizar la conducta de los trabajadores, orientándolos y desarrollando destrezas que conducirían al logro de los objetivos educacionales.

En este sentido, la educación necesita de la supervisión para orientar fundamentalmente la integración comunitaria, tal cual lo plantea Torres (2004, p.29), “trata de utilizar todos los elementos y recursos de la administración en beneficio de la educación y que esta oriente la supervisión hacia el progreso de la institución”.

Las reflexiones expresadas se corresponden a que el acompañamiento docente es una acción positiva que cada vez contrasta más con la realidad observada en planteles, debido a que la supervisión olvida o pasa por alto esta actividad tan importante y que se hace tan necesaria por su carácter integral y holístico; la misma unificaría y orientaría a todos los actores del proceso educativo hacia una meta clara. Al contrario de esto, actualmente, refieren en el Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia (2005, p.232), tomada de Mejía (2012):

La función del supervisor en este momento no nos lleva al aula a hacer observaciones de clase. Es una función que le compete exclusivamente a la conducción de la escuela, principalmente al vicedirector el acompañamiento pedagógico (...) cuando nosotros visitamos las escuelas (...) vemos si el equipo está haciendo la tarea.

En tal sentido, el Proyecto Formativo (2006, p.62), establece que “el acompañamiento es una relación de ayuda en la que se propicia que la persona crezca y madure en consistencia, responsabilidad y libertad...”. En este mismo orden de ideas, la UNESCO (2002), mediante la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto de Educación

para América Latina y el Caribe (PRELAC), propone un modelo de acompañamiento que se establece para ser desarrollado por los supervisores en las escuelas, entendido el proceso directivo como el reflejo de cuatro subprocesos separados, aunque muy articulados entre sí: la planificación y la organización escolar, el control y la evaluación.

Por su parte, Borjas (2009), manifiesta que se requiere garantizar al personal directivo capacitado en los programas formales de formación de supervisores, tener conciencia de que la supervisión se circunscribe a los aspectos pedagógicos con un carácter extensivo, es decir, abarca un amplio radio del proceso educativo, abarcando no solo la labor del docente, sino a los estudiantes y comunidad en general.

Formas de supervisión educativa

Independientemente de las diferentes formas de supervisión que existen, el gerente educativo nunca debe situarse en una posición radical, debe administrar una supervisión situacional donde pueda –una vez identificada la situación conflictiva- aplicar todo ese cúmulo de conocimientos adquiridos y enfrentar dicha situación de manera eficaz y objetiva.

De igual forma, en la República Bolivariana de Venezuela la supervisión educativa se rige, además de lo contemplado en la Ley Orgánica de Educación (2009), por la Resolución N° 146, la cual establece el régimen, las finalidades por niveles y modalidades, así como la organización y metodología a aplicarse por quien ejerce el cargo de supervisor. En ese sentido, un supervisor, según señala López (2010), puede ser autocrático (autoridad no compartida), democrático (autoridad compartida), y permisivo (autoridad que deja hacer en el libre albedrío).

Los estilos de supervisión están altamente relacionados con los estilos de liderazgo, tan conocidos y tan ampliamente difundidos. De esto podemos concluir que supervisor hoy en día, significa liderar un equipo, no es ser un capataz, un observador o un perspicaz “detector” de defectos.

El supervisor educativo debe conocer y manejar los paradigmas que rigen la reforma educativa,

José Gregorio Pérez
Medina I

Debora del Valle
Giraldoth I

Marys Estella Valles
de Rojas I

Lourdes Josefina Lugo
Cueva I

Nancy Josefina Nava
Reyes I

Panorama I
pp. 63-72 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I

ISSN Impreso
1909-7433 I

ISSN en línea
2145-308X I

según lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (2009), en su capítulo V, en el cual se establece: “La supervisión y dirección de las instituciones educativas serán parte integral de una gestión democrática y participativa, signada por el acompañamiento pedagógico.” Un supervisor efectivo, eficiente y eficaz es un supervisor orientado hacia la perfección, donde los obstáculos no son de mayor importancia para la obtención del éxito y, por ende, de una educación de calidad. Tomando en cuenta todo lo anteriormente planteado, se desarrollarán las formas de supervisión según lo indicado por De Hierro, (1974, p.10), tomado de Pastrano (2009), quien plantea que estas formas o tipos de supervisión son los mismos citados por Lemus (1975), y que, según él, aún hoy están vigentes.

Supervisión correctiva

Según Requeijo y Lugo (2003, pp.226-227), citado por Balzán (2008, p.39), la supervisión correctiva se caracteriza por ser tradicional y autocrática: “Quien practica este tipo de supervisión solo trata de localizar defectos o errores para corregirlos, sin investigar las causas que lo originan”. Se debe tener claro que toda supervisión tiende a ser correctiva, por lo tanto se critica; aunque es la forma de ejecutarla, las correcciones se pueden aplicar con muchos medios sin caer en una actitud retaliativa. Una vez detectada la falla, el supervisor debe analizar objetivamente sus causas y posteriormente, en entrevistas con el docente, buscar mutuamente la manera de superarla.

Del mismo modo, De Hierro, (1974, p.10), tomado de Pastrano (2009), plantea que la supervisión correctiva trata de localizar errores o defectos para corregirlos, por lo que no investiga las causas de un problema. Generalmente el supervisor se considera la persona que sabe y, por consiguiente, el supervisado acatará todo lo indicado, sin posibilidad de llegar a dialogar y buscar soluciones compartidas.

Supervisión preventiva

Para Requeijo y Lugo (2003, pp.226-227), citado por Balzán (2008, p.39), el objetivo de este tipo de supervisión es evitar, en lo posible, los problemas antes de que aparezcan. Si bien es cierto que

no es positiva para todas las situaciones, puesto que habrá algunas que no pueden preverse, sirve para que el director, por medio de la observación cuidadosa, presuponga los problemas que se pueden presentar, lo cual permitirá atacarlos a tiempo. Este tipo de supervisión evita que el profesor pierda confianza en sí mismo al caer en errores por falta de previsión.

El director, por ejemplo, puede detectar que algunos profesores fallan por falta de preparación académica y/o pedagógica suficiente; así, él podrá realizar una labor preventiva programando cursos, seminarios, círculos de estudios, entre otros, los cuales permitirán de esta forma mejorar el proceso educativo en aquellos aspectos problemáticos detectados en la supervisión realizada.

Supervisión constructiva

Con relación a la supervisión constructiva, Requeijo y Lugo (2003, pp.226-227), citado por Balzán (2008, p.39), plantean que se persigue, no solo detectar las fallas y problemas, sino analizar profundamente la causalidad (relación causa-efecto) involucradas. Con ello lograremos, en primer término, unificar los criterios de acción y, en segundo lugar, desarrollar la personalidad y la técnica del educador para que pueda enfrentar cualquier situación que se le presente. Igualmente, la supervisión constructiva permite mejorar cada día más, incluso lo que tiene por bueno.

En este mismo orden de ideas, De Hierro (1974, p.10), tomado de Pastrano (2009), sugieren que la supervisión constructiva trata de buscar soluciones a los problemas de una manera integral, involucrando una serie de factores que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje. De tal manera, no se propone señalar fallas, sino buscar soluciones.

Supervisión creadora

Esta supervisión, según lo establecido por Requeijo y Lugo (2003, pp.226-227), citado por Balzán (2008, p.39), es la que estimula al profesor a innovar, creando nuevos métodos, reformulando planes y programas, y elaborando nuevos materiales. Pero para ello es indispensable que el director, quien como decíamos anteriormente es el supervisor nato, tenga también una mentalidad creadora, evitando caer en la peligrosa rutina

escolar y en la improvisación de criterios, que a la larga el profesor rechaza en la estructura de estos.

De la misma manera, De Hierro (1974, p.10), tomado de Pastrano (2009), afirma que la supervisión creativa estimula y orienta a los educadores a buscar creativamente la solución de los problemas. Promueve el estudio y la investigación para renovar conocimientos y experiencias en el sentido de buscar la superación constante.

METODOLOGÍA

La investigación se caracteriza por ser no experimental-transaccional, según sugieren Mc Millany y Shumacher (2005, p.68), Hernández, Fernández y Baptista (2007), Arias, (2006), y Tamayo y Tamayo (2007). Solo se pretende realizar una descripción a partir de los datos obtenidos mediante la técnica del cuestionario.

A su vez es de campo, por cuanto la recolección de datos se hizo directamente de la realidad, que de acuerdo con Risquel (2011), tomado de Ochoa (2013), “se caracterizan porque se basa en un método que permite recoger datos de forma directa de la realidad donde se presenta en el sitio de los conocimientos”. En relación con el diseño de campo, Balestrini (2006, p.71), describe que este permite observar y recolectar datos del objeto de estudio directamente de su realidad para analizar e interpretar sus resultados posteriormente.

Población

Chávez (2007, p.162) plantea que la población es “el universo de la investigación sobre el cual pretende generalizar los resultados, y que además está constituida por características o estratos que permiten distinguir a un sujeto de otro”. Vera (2008), expone que la población son los elementos utilizados para recolectar la información que necesita para dar continuidad a la investigación; a estos elementos se les llama “unidad de análisis” y el conjunto de todas las unidades de análisis se conoce como “población”.

La población de esta investigación está ubicada en la parroquia Altagracia, municipio escolar Miranda, específicamente el personal directivo y docente que designados en los liceos de

educación media de la parroquia Altagracia, del municipio Miranda, del estado Zulia. En lo referente al personal directivo, se tomó una población censal, según lo planteado por Nava (2004), el cual plantea que este tipo de selección (censal) permite generar aspectos relevantes en los sujetos y considerar la posibilidad de que todos los sujetos sean incluidos en el estudio, sin la necesidad de aplicar fórmulas de muestreo alguno, es decir, los 24 directivos que hacen vida en ambas instituciones. En cuanto al personal docente, la población está formada por 280 docentes a los cuales se les aplicó el procedimiento de la muestra para determinar la cantidad exacta a entrevistar.

Cuadro 1.- Población de cada plantel

Tipo de personal	José Paz González	Ernesto Flores
DIRECTIVOS	18	6
DOCENTES	206	74
TOTAL	224	80

Fuente: elaboración propia (2015)

Muestra

La muestra descansa en el principio de que las partes representan al todo y, por tal, refleja las características que definen la población de la que fue extraída, lo cual nos indica que es representativa. La selección se fundamentó en las conceptualizaciones de Sabino (2002, p.118), para quien la muestra “no es más que una parte de un todo llamado universo y sirve para representarlo”, por lo tanto, la validez de la generalización depende de la validez y tamaño de la muestra.

En el caso de la presente investigación, en referencia a la población de docentes, se seleccionó una muestra representativa y aleatoria, con un error del 5%; la población total es de 304 sujetos. Para el cálculo del tamaño muestral se usó la ecuación de Sierra – Bravo (1991, p.258), citada en Chávez (2007). Atendiendo a ello, se seleccionaron 173 elementos de la población objeto de estudio, se asignó una muestra proporcional a cada plantel mediante el cálculo con la ecuación Shiffer. Esto arrojó el siguiente cuadro:

José Gregorio Pérez
Medina I

Debora del Valle
Giraldoth I

Marys Estella Valles
de Rojas I

Lourdes Josefina Lugo
Cueva I

Nancy Josefina Nava
Reyes I

Panorama I
pp. 63-72 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I

ISSN Impreso
1909-7433 I

ISSN en línea
2145-308X I

Cuadro 2.- Población y muestra de los planteles

PLANTEL	POBLACION	MUESTRA
JOSE PAZ	224	127
ERNESTO FLORES	80	46
TOTALES	304	173

Fuente: elaboración propia (2015).

Técnicas de recolección de datos

Entre los argumentos referidos a las técnicas e instrumentos de recolección de datos e información, esta puede tener dos diferentes orígenes: información de fuente primaria e información de fuente secundaria.

En este sentido, en todo proceso investigativo es necesario un procedimiento para obtener la información referida a la problemática de estudio; en este caso se realizará mediante la técnica de la observación directa, así como también se diseñará un instrumento que facilitará la recolección de información que utilizarán para dar respuesta a los objetivos planteados en el primer capítulo.

Para Sabino (2001), citado por Ferrer (2009, p.51): “las técnicas de recolección de datos son la manera de llevar a cabo una actividad de forma sistémica, ordenada y racional” para la recolección de la información. Para el cumplimiento de los objetivos de la presente investigación se diseñaron, validaron y aplicaron dos instrumentos.

La recolección de datos se realizó mediante la técnica de la observación directa; para tales efectos se diseñó un cuestionario contentivo de 39 ítems con cinco (5) alternativas de respuestas: siempre (S), casi siempre (CS), algunas veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N), codificadas con valores de 5 a 1 puntos, correlativamente, lo cual permitió reconvertir dichos códigos para el análisis respectivo. Igualmente, se propuso el siguiente baremo de medición:

Cuadro 3.- Baremo de medición

Rango	Categoría	Nivel
81% - 100%	Muy adecuado	Muy Alto
61% - 80%	Adecuado	Alto
41% - 60%	Medianamente adecuado	Moderadamente bajo
21% - 40%	Medianamente Inadecuado	Bajo
00% - 20%	Inadecuado	Muy Bajo

Fuente: elaboración propia (2015).

Validez

La validez es el grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir, según Chávez (2007, p.193), define la validez como la eficiencia con que un instrumento mide lo que se pretende; de acuerdo con Reyes y otros (2009, p.78), se afirma que la validez de un instrumento “consiste en determinar hasta dónde mide realmente lo que se necesita medir, el sujeto”.

Para esta investigación se utilizó la validez de contenido, la cual implica la correspondencia del instrumento con su contexto teórico. Por lo tanto, para efectuar la validez del contenido del instrumento se solicitó la colaboración de un grupo de seis (6) expertos y especialistas en las áreas del conocimiento que abarca la investigación planteada.

Confiabilidad

Para determinar la confiabilidad del instrumento se procedió a aplicar la fórmula Alfa Cronbach; para ello se utilizó el programa SPSS 10. En este orden de ideas, Ary, Jacobs y Razaviech (2005), estiman que la confiabilidad de un instrumento de medición es el grado de uniformidad con que cumple su cometido, el grado de congruencia con que se realiza una medición. Un instrumento de medición puede ser confiable y carecer de validez, pero no puede ser válido si antes no es confiable. Para conocer qué tan confiables fueron los instrumentos, se aplicó una prueba piloto a 20 sujetos poseedores de las mismas características a la población objeto de estudio, pero ajenas a ella, dando como resultado para los directivos un 0,89 y los docentes 0,98, indicando que los instrumentos fueron confiables en su posterior aplicación.

Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media

I Panorama
I pp. 63-72
I Volumen 12
I Número 23
I Julio - Diciembre
I 2018

ANÁLISIS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos del proceso de recolección de la información mediante estadística descriptiva, en la cual se organizaron los datos obtenidos por la aplicación de los instrumentos por medio de cuadros (tabulación), según el orden en la que ha sido presentada la variable supervisión educativa como acompañamiento pedagógico de los directores de educación media, con sus dimensiones e indicadores. En este sentido, la tabulación de los resultados de este estudio se realizó por dimensiones, tal como sugieren Pelekais y otros (2012, p.76).

la alternativa Siempre, con un 36,05%, lo cual, basado en el baremo de medición establecido por el investigador, demostró que las Formas de supervisión educativa llevada a cabo por estos directivos se consideran medianamente inadecuadas, indicando que su actuación se realiza en un nivel bajo.

Igualmente, los resultados obtenidos por medio del instrumento dirigido a los docentes resultaron contradictorios con respecto a los directivos en relación con los mayores porcentajes de respuestas logradas, por cuanto se ubicaron, referente al indicador **Supervisión correctiva**, en un 33,33% para la alternativa Casi siempre, mientras que para el indicador **Supervisión preventiva** se

Tabla 1. Tabla general de la dimensión: formas de supervisión educativa

Alternativas Indicadores	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
Supervisión correctiva	0%	9.52%	12%	33.33%	23.3%	23.8%	11.3%	28.57%	53.4%	4.76%
Supervisión preventiva	23.3	0	65.4	4.76	11.3	47.61	0	28.57	0	19.04
Supervisión constructiva	55.5	4.76	11.3	14.28	33.2	28.57	0	33.33	0	19.04
Supervisión creadora	65.4%	0%	34.6%	19.04%	0%	23.8%	0%	47.61%	0%	9.52%
Total %	144.2%	14.28%	123.3%	71.41%	67.8%	123.78%	11.3%	138.08%	53.4%	52.36%
Promedio %	36.05%	3.57%	30.82%	17.85%	16.95%	30.94%	2.82%	34.52%	13.35%	13.09%
%	19.81%		24.33%		23.94%		18.67%		13.22%	

Fuente: instrumento aplicado a directivos y docentes (Pérez y colaboradores, 2015).

En atención a lo observado en la tabla 1, el proceder de la dimensión **Formas de supervisión educativa**, para el caso de los directivos, y con respecto al indicador **Supervisión correctiva**, se pudo notar que el mayor valor porcentual alcanzado lo obtuvo la alternativa Nunca, con un 53,4%, en tanto para el indicador **Supervisión preventiva** se logró un 65,4% del porcentaje total en la alternativa Casi siempre, mientras para el indicador **Supervisión constructiva** se obtuvo un porcentaje de 55,5% en la alternativa Siempre, y por último el indicador **Supervisión creadora** logró alcanzar un porcentaje de 65,4% para la alternativa Siempre. Al cotejar los mayores porcentajes logrados en las respuestas emitidas por los directivos, se pudo observar que el mayor valor porcentual por promedio se estableció en

mantuvo la tendencia para la alternativa Algunas veces, con un 47,61%. En cuanto al indicador **Supervisión constructiva**, el porcentaje logrado fue de 33,33% para la alternativa Casi nunca, y en lo que se refiere al indicador **Supervisión creadora** alcanzó un porcentaje de 47,61% en la alternativa Casi nunca. Esos porcentajes indicaron que la ejecución de tales indicadores, alcanzaron el mayor valor porcentual por promedio para la alternativa Casi nunca, con un 34,52%. En atención al baremo de medición planteado, las Formas de supervisión educativa se realizan en un nivel medianamente inadecuado, lo cual se considera de nivel bajo.

Al compararse los resultados por grupos (X), se obtuvo como porcentaje mayor un 24,33% para la alternativa Casi siempre con respecto a la dimensión **Formas de supervisión educativa**,

José Gregorio Pérez
Medina I

Debora del Valle
Giraldoth I

Marys Estella Valles
de Rojas I

Lourdes Josefina Lugo
Cueva I

Nancy Josefina Nava
Reyes I

Panorama I
pp. 63-72 I
Volumen 12 I
Número 23 I
Julio - Diciembre I
2018 I

ISSN Impreso
1909-7433 I
ISSN en línea
2145-308X I

confirmándose que la población seleccionada identificó que el directivo desarrolla de manera medianamente inadecuada dichas formas, en un nivel considerado bajo.

Tomando como referencia los resultados obtenidos del análisis de las tablas, y en atención a los ítems aplicados en los instrumentos, el investigador pudo constatar que los directivos consultados casi siempre practican una supervisión que se caracteriza por ser autocrática, así como hace ver al supervisado que debe acatar todo lo indicado sin posibilidad de diálogo; de igual forma se pudo observar que al localizar los posibles defectos del proceso educativo los corrige sin importar las causas que los producen.

Por otro lado, algunas veces el directivo logra evitar los problemas antes de que ocurran, gracias a la acertada supervisión que realiza, así como muy pocas veces realiza actividades preventivas como cursos, círculos de estudio, garantizando el normal desarrollo del proceso educativo, por tanto, toma poco en cuenta las experiencias previas a la hora de realizar la supervisión. En referencia a determinar las posibles causas de las fallas detectadas durante la supervisión, se pudo constatar que esta actividad casi nunca fue realizada, al igual que tratar de buscar las posibles soluciones a los problemas detectados, y en lo que se refiere a tratar de desarrollar las habilidades técnicas del personal a supervisar fue una labor muy pocas veces realizada. En consecuencia, en muy poca proporción se estimuló la innovación del personal supervisado, y tampoco al supervisar se mostró como una persona de mentalidad abierta al cambio, por ende el nivel de promoción a la participación intelectual necesaria para la renovación de conocimientos fue muy baja.

Atendiendo a los resultados anteriores, se observó cierta contrariedad en relación con lo expresado en la Ley Orgánica de Educación (2009, p.28), en su capítulo V, en el cual se establece: “La supervisión y dirección de las instituciones educativas serán parte integral de una gestión democrática y participativa, signada por el acompañamiento pedagógico.” Es por esto que el supervisor debe estar completamente comprometido en la búsqueda del cambio, y es por eso que dicho supervisor educacional representa la piedra angular para la realización del mismo.

Un supervisor efectivo, eficiente y eficaz es un supervisor orientado hacia la perfección, donde los obstáculos no son de mayor importancia para la obtención del éxito y, por ende, para una educación de calidad.

Se concluye que los directivos consultados casi siempre practican una supervisión que se caracteriza por ser autocrática, así como hace ver al supervisado que debe acatar todo lo que se le indica sin posibilidad de diálogo. De igual forma, se pudo observar que al localizar los posibles defectos del proceso educativo los corrige sin importar las causas que los producen.

REFERENCIAS

1. Arias, C. (2006). El proyecto de investigación. Caracas: Editorial Episteme.
2. Ary, D., Jacobs, L., y Razavieh, A. (2005). Introducción a la investigación pedagógica. México: Interamericana.
3. Balestrini, M. (2006). Cómo se elabora el proyecto de investigación. Caracas: BL Consultores Asociados.
4. Balzán, Y. (2008). Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de Educación Básica. Trabajo de Grado. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta.
5. Borjas, I. (2009). Comunicación gerencial y las competencias del gerente educativo II y III etapa de Educación Básica del Municipio Valmore Rodríguez. Tesis especial de Grado.
6. Brigg, (2013). Gestión pedagógica. Lima: Editorial Virgen de las Mercedes.
7. Chávez, N. (2007). Introducción a la investigación educativa. Maracaibo: Ediluz.
8. De Hierro (2004). Gerencia estratégica. México: Editorial Mc Graw-Hill.

9. Ferrer, A. (2009). Función del gerente educativo y el desempeño laboral de los docentes en las escuelas básicas del municipio Miranda. Tesis especial de grado. Zulia: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
10. Fermín, M. (2002). Tecnología de la supervisión docente. Argentina: Editorial Kapelusz.
11. Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2007). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
12. Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929.
13. López, R. (2010). Manual del supervisor, director y docente. Volumen 5 para planteles oficiales y privados. Caracas: Publicaciones Confort.
14. Mejía, A. (2012) Análisis de las características de las prácticas docentes en escuelas rurales multigrado. Un estudio en el municipio de Texiguant, departamento del Paraíso. Tesis de Maestría. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan.
15. McMillan, J., y Shumacher, S. (2005). Investigación educativa. México: Ediciones Tylor.
16. Nava, O. (2004). La investigación jurídica. Maracaibo: EDILUZ.
17. Nérci, I. (2002). Introducción a la supervisión escolar. Argentina: Editorial Kapelusz.
18. Ochoa, E. (2013). Gerencia educativa y la comunicación efectiva con los docentes de las escuelas básicas nacionales de la parroquia Altagracia del municipio Miranda. Tesis Doctoral. Zulia: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
19. Pastrano, L. (2009). La supervisión educativa en Venezuela.
20. Pelekais, C., El Kadi, O., Seijo, C. y Neuman, N. (2015). El ABC de la investigación. Maracaibo: Ediciones Astro Data, S.A.
21. Proyecto Formativo. (2006). Equipo de formación de la compañía de Santa Teresa de Jesús. México: Editorial Enrique Ossó.
22. Requeijo, D., y Lugo, A. (2003). Administración escolar. Venezuela: Editorial Biosfera.
23. Reyes, L., Salazar, W., Muñoz, D., y Villalobos, Z. (2009). La investigación en ciencias. Una visión integrada. Maracaibo: Editorial LUZ.
24. Sabino, C. (2002). El proceso de investigación. Caracas: Editorial Panapo.
25. Sierra, A. (2008). Paradigmas de investigación cuantitativa. Trabajo de grado. Caracas: Universidad Alejandro de Humboldt.
26. Tamayo, M. (2007). El Proceso de la investigación científica. Caracas: Editorial Limusa.
27. Torres, M. (2004). Cualidades del supervisor. Caracas: Editorial Norma.
28. Unesco (2002-2017). El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
29. Vera, A. (2008). Población y muestra. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/7799051/cap5-la-poblacion-y-muestra>.

José Gregorio Pérez
Medina I

Debora del Valle
Giraldoth I

Marys Estella Valles
de Rojas I

Lourdes Josefina Lugo
Cueva I

Nancy Josefina Nava
Reyes I

Panorama I
pp. 63-72 I

Volumen 12 I

Número 23 I

Julio - Diciembre I
2018 I

ISSN Impreso
1909-7433 I

ISSN en línea
2145-308X I