



Formación en competencias investigativas para gerentes y docentes de Educación Primaria

Endrix Morales*

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar la formación en competencias investigativas para gerentes y docentes de Educación Primaria. Se fundamenta en los aportes teóricos de Tobón (2007), González (2010), entre otros. El tipo de investigación fue documental bibliográfica. Se concluyó que las competencias investigativas básicas y específicas permiten generar habilidades para abordar las metodologías necesarias como observación, recopilación de información y análisis. Por otra parte, el manejo de competencias investigativas busca formar gerentes y docentes integrales con capacidad para el estudio de situaciones de índole social, así como dar respuestas a las necesidades del colectivo donde se desempeñan, con una orientación en la investigación, desarrollo e innovación, propiciando condiciones dignas de trabajo que favorezcan el entorno educativo.

Palabras clave: formación en competencias investigativas, gerentes y docentes, Educación Primaria.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Gerencia Educativa. Licenciado en Educación Básica Integral. Docente Universitario. Asesor y Tutor de Trabajos de Investigación. Director de la Escuela Básica Nacional "Valmore Rodríguez". Subdirector de la Unidad Educativa Privada "General Carlos Soubllette". Correo electrónico: endrix79@hotmail.com-eemc79@gmail.com

Investigative Skill Training for Managers and Teachers in Primary Education Institutions

Abstract

The research aimed to analyze the training investigative skills for managers and teachers in Primary education institutions. It is based on the theoretical contributions of Tobón (2007) and González (2010). The type of research is bibliographic documental. It is concluded that the basic and specific investigative skills can generate abilities to address the necessary methodologies such as observation, data collection and analysis. On the other hand, the use of investigative skills aims to train managers and comprehensive teachers with ability for the study of social situations, to respond to the needs of the group where he works, focused on research, development and innovation for creating decent working conditions that promote the educational environment.

Key words: research skills, manager, teacher.

Introducción

El tema que se evidencia durante el desarrollo de este artículo es la formación en competencias investigativas para gerentes y docentes en instituciones de educación primaria, el cual surge ante las inquietudes del personal directivo, al igual que la experiencia del investigador, en cuanto a la necesidad de generar procesos transformacionales de su entorno social y comunitario, en la búsqueda del bienestar colectivo, a fin de encontrar las soluciones ante la crisis de su contexto.

A partir de situaciones que se evidencian en contextos educativos, se aborda la problemática centrada en la formación en competencias investigativas para gerentes y docentes, lo cual implica se tenga en consideración las principales aptitudes a desarrollar en su rol fundamental dentro del ámbito social desempeñado.

Asimismo, se muestra en esta dinámica de transformaciones y cambios que exige el sistema venezolano a todos los actores involucrados en el hecho pedagógico; gerentes y docentes están en la capacidad de formarse para la adquisición de competencias investigativas, desarrollando una actividad conjunta como construcción de teorías, generación y transferencia de conocimientos. De allí que, en la actualidad, el Ministerio del Poder Popular para la Educación está convocando a participar en congresos pedagó-

gicos de índole institucional, municipal, regional, nacional e internacional, promoviendo centros de acopio de exploración, funcionando como punto y círculo entre instituciones escolares.

En ese sentido, todos los actores educativos deben conformar colectivos para la formación, en los cuales puedan tratar temáticas que busquen satisfacer sus propias necesidades e intereses organizacionales, todo ello para promover la adquisición de competencias investigativas sobre el quehacer pedagógico, incluso en otras dimensiones como administrativas, evaluativas, sociales y comunitarias.

Visto de este modo, las instituciones están rediseñando los modelos curriculares, orientándolos hacia el plano social e investigativo. Por consiguiente, el presente artículo se fundamenta en referentes teóricos, elementos metodológicos desarrollados en el campo de la investigación, que permiten analizar las competencias adquiridas por parte de los gerentes y docentes en educación primaria, por cuanto al momento de explorar situaciones tienen que manejarlas, logrando el óptimo desempeño en relación con el proceso de desarrollo e innovación.

1. Fundamentación teórica

Los referentes teóricos corresponden al producto de la revisión e investigación documental y bibliográfica, entendida como el proceso de selección de datos, recopilación de ideas, posturas de autores, conceptos, definiciones, lo cual sirve de fundamento para el presente artículo. Asimismo, favorecen la comprensión de las teorías que requieren de fuentes informantes, constituyendo el estudio y sistematización de estos supuestos preliminares que ayudan en el análisis de la temática, objeto de indagación.

Por consiguiente, los referentes teóricos, según planteamientos de Pérez, Reyes, y Juandó (2001, p. 9), “proporcionan una perspectiva conceptual del tema así como vías de cambio y mejora a las situaciones planteadas”, es decir, conllevan a un sistema coherente y coordinado de conocimientos que permite analizar el problema. De allí que se consideren los aspectos conceptuales del presente artículo, los cuales se presentan a continuación.

1.1. Competencias básicas investigativas

Se elige el modelo de competencias como herramienta que facilita el compromiso y responsabilidad de cada individuo como investigador, constructor de conocimientos y facilitador de la ges-

tión gerencial y pedagógica, orientada hacia la competitividad, por cuanto sustenta el proceso de contextualización para la generación de cambios. En este sentido, Tobón (2007, p.66) define las competencias básicas como: “fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral”, de esto se infiere que todo gerente y docente cuenta con la capacidad de desarrollar estas aptitudes mediante las cuales puede analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana.

Por otra parte, se consideran los fundamentos teóricos de González (2010, p.82), al visualizar las competencias investigativas como “un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes que se aplican para una producción académica”, es decir, que los gerentes y docentes en formación en el contexto de la adquisición de estas competencias necesitan desarrollar acciones propias de todo investigador, tal es el caso de: preguntar, registrar, analizar, reflexionar, escribir, producir y divulgar, con la finalidad de lograr el máximo desempeño como directores, educadores e investigadores sociales, lo cual beneficiará en obtener la solución de problemas en su práctica gerencial y pedagógica. De esta manera, se pueden describir ciertas habilidades, descritas seguidamente.

1.2. Habilidades básicas de investigación

Los gerentes y docentes pueden desarrollar habilidades básicas investigativas dentro de las organizaciones escolares, permitiendo que su desempeño sea óptimo. Por ello, es importante señalar aquellas habilidades a ejecutar por los actores principales de los centros educativos, tales como las descritas seguidamente:

•Observar

Esta habilidad resulta el primer paso hacia un accionar responsable, lo cual fortalece la formación en competencias investigativas en el gerente y docente, con el fin de visualizar las apreciaciones que se obtienen del contexto donde están inmersos. Por consiguiente, Díaz (2012) puntualiza que observar es convertir una práctica social como fenómeno del mundo vivido en un objeto de análisis, ofreciendo una realidad, tal como es representada por el investigador. De esto se infiere la importancia de la adquisición de esta habilidad como parte de las competencias investigativas, por cuanto observar implica tomar notas sistemáticamente de eventos y conductas encontradas en un lugar de estudio.

•Pensar

El desarrollo de la creatividad determina que muchos investigadores aplican esta habilidad para combinar diversas ideas, mediante lo cual potencian su capacidad organizativa y constructora de novedosas soluciones. Sin embargo, De Bono (2013) asume el pensamiento como algo íntimamente relacionado con la perspicacia, creatividad e ingenio, es decir, tiene como fin la creación de nuevas ideas relacionadas con el ámbito de la invención técnica, indicando con ello factores de cambios y progresos en todos los campos. En tal sentido, los gerentes y docentes investigadores pueden buscar la forma de desarrollar al máximo sus ideas mediante la complementariedad que existe en el proceso de pensamiento del ser humano.

•Escuchar

Es imprescindible que los individuos estén prestos y atentos a incrementar la capacidad de escucha activa, desarrollando relaciones personales y profesionales de manera óptima. En este orden de ideas, Ortiz (2008) describe el proceso de escucha como “una serie de tareas encadenadas lógicamente para obtener la totalidad del mensaje, interpretando el significado correcto del mismo”. Por cuanto, gerentes y docentes deben tener en cuenta la importancia de mostrar interés, respeto, consideración en la interpretación de las ideas que obtienen de los individuos observados.

•Comprender

Este proceso de actividad mental constructiva personal tiene la finalidad de integrar contenidos de un material escrito en la estructura cognitiva. Por consiguiente, Vargas (2011) señala que comprender es un acto de razonamiento, por cuanto se intenta saber guiar una serie de reflexiones hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto, así como también, los conocimientos del lector. Por tal motivo, esto debe ser asumido por los gerentes y docentes investigadores como un proceso estratégico que permita activar, aplicar y razonar efectivamente la información obtenida mediante la actividad lectora.

•Escribir

La producción escrita conlleva a una serie de habilidades adquiridas donde los gerentes y docentes, al momento de actuar como escritores, puedan registrar información de manera coherente, clara y concisa en relación con el contexto en estudio. En

este sentido, Reguera (2008, p.65) puntualiza que la escritura “en tanto práctica se constituye en un espectro de significados individuales y sociales para el sujeto, quien permanentemente evalúa el grado de pertinencia y comunicabilidad de lo que escribe”. De esto se infiere que la producción escrita por parte de gerentes y docentes en los centros escolares viene a ser una forma de expresar sentimientos con base en sus conocimientos y percepciones de sus realidades internas y externas.

•Calcular

Todo investigador debe manejar un lenguaje preciso y exacto en términos matemáticos, por cuanto el lenguaje algebraico muestra herramientas de expresión que debe tener cada individuo como conocimiento básico aplicado a dicho lenguaje. De esta forma, Goñi (2011) define la aritmética como un juego de relaciones para calcular entre los números, las operaciones (suma, resta, multiplicación y división) y sus propiedades. Por tal motivo, docentes y gerentes tienen que contar con esta habilidad para manejar el lenguaje aritmético, a fin de abordar situaciones inherentes al ámbito investigativo y no limitarse solo a aspectos conceptuales y metodológicos.

•Hablar

Este proceso como parte del lenguaje resulta de un producto social para permitir el ejercicio de intercambiar información. Asimismo, León (2005, p.15) enuncia que el habla “es el uso particular que hace un hablante de su lengua como acto individual de voluntad e inteligencia de acuerdo con su origen, edad y educación”. Con base en lo planteado, los gerentes y docentes investigadores deben establecer, así como proyectar, un nivel de comunicación efectiva donde cada uno de ellos intercambie roles de hablante y oyente como uso social en el habla de las comunidades o centros educativos donde se desempeñan.

•Disponer

El ser humano en condiciones investigativas debe ir en búsqueda de proyectar una actitud de interés para determinar sus acciones en un contexto dado. En este sentido, Morris y Maisto (2005, p.237), plantean que la disposición “es una tendencia a percibir y aproximarse a los problemas de cierta manera, determinando qué información tendemos a recuperar de la memoria para ayudarnos a encontrar esa solución”. Es decir, para toda acción se tiene que desarrollar por parte del investigador una serie

de habilidades, permitiendo responder a la solución de problemas en su realidad social.

Con base en la experiencia del investigador durante varios años como docente activo en formación continua y permanente, cabe afirmar que la formación en competencias investigativas del gerente y docente de educación primaria se considera débil, ante el poco desempeño del rol investigativo. De igual forma, se puede aseverar que las políticas educativas de la República Bolivariana de Venezuela sobre la formación de estos actores escolares en ejercicio, no se ha definido ni orientado hacia la investigación, sino a la realización de talleres sobre reformas curriculares. Igualmente, la inquietud acerca de estos procesos también se ha evidenciado durante la vivencia como estudiante y docente universitario.

Tales planteamientos conducen a la convicción de que la formación del gerente y docente cumple un rol importante en cuanto a adquirir estas competencias básicas investigativas, en pro de la transformación de acciones pedagógicas y gerenciales, la cual debe ser integral, centrada en la escuela, colectiva y orientada al desarrollo de procesos investigativos. Asimismo, se ofrecen diversos conceptos generales de formación en competencias para alcanzar esa cercanía al cambio educativo, profundizando en lo expuesto por diferentes autores: competencias específicas investigativas, elaboración de proyectos de investigación, competencias tecnológicas, interpretativas, argumentativas, propositivas, de teorización, reflexivas y divulgativas, siendo representativas para los procesos formativos del gerente y docente.

1.3. Competencias específicas investigativas

Al hacer referencia a las competencias específicas en el proceso investigativo, se destacan comportamientos observables que se relacionan directamente con aquellas habilidades que tiene que poseer todo investigador de manera concreta. De este modo, Tobón (2007, p.73) define las competencias específicas como: “aquellas propias de una determinada ocupación o profesión”, lo cual está referido a ese grado de especificidad en torno de un discurso en particular y de propuestas metodológicas consensuadas, en función de llevar a cabo procesos de formación investigativa en cualquier ámbito laboral. En tal sentido, a continuación se describen las competencias específicas investigativas:

•Elaboración de proyectos de investigación

Aprender a investigar es desarrollar el equilibrio entre la aplicación de normas por un método y ciertas dosis de creatividad y originalidad, al considerar que en este proceso puede evidenciarse con claridad la libertad de pensamiento del investigador. De esta forma, Tobón (2007, p.73) especifica los elementos de esta competencia como: “definir el componente teleológico del proyecto con base en los resultados del diagnóstico y trazar la estrategia en coherencia con prioridades establecidas”, por tal motivo, los gerentes y docentes deben poner en práctica el diseño de planes de acción como proceso investigativo de su realidad educativa y social, convirtiéndose en interventores de su contexto escolar y comunitario, generando cambios sociales.

•Competencias tecnológicas (manejo de las TIC)

Actualmente, el mundo en su globalización aplica normas de tecnología en el hecho investigativo para ir a la vanguardia de estos procesos de desarrollo e innovación en la gestión del conocimiento que conduzca al éxito de los actores interventores en el uso de nuevas técnicas. Es por ello que Boza, Méndez y Monescillo (2010, p.145) indican lo siguiente: “los profesores no solo van adquiriendo determinadas competencias en el uso de las TIC, sino las proyectan poco a poco sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje”. Lo planteado permite destacar que también en el proceso investigativo se debe poseer competencias que conlleven a un fácil acceso a la información con nivel de autonomía sobre contenidos favorecidos en la construcción de conocimientos.

•Competencias interpretativas

Desarrollar el placer por la lectura permite que los individuos formen un pensamiento crítico de la realidad o entorno escolar, identificando y comprendiendo las ideas principales. Por ello, cabe destacar el aporte teórico de Tobón (2007, p.69), quien plantea que estas competencias “se fundamentan en la comprensión de la información buscando determinar su sentido y significación a partir del análisis de textos, gráficas, entre otras”. De esta manera, es necesario que el investigador forme un pensamiento crítico y profundo por medio de una didáctica de estudio centrada en procesos para comprender el sentido de un texto o problema.

•Competencias argumentativas

En virtud de manifestar las razones para defender opiniones, concepciones o conductas, Tobón (2007, p.70) expresa que “consiste en un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos, tesis, planteamientos, teorías, fenómenos naturales y sociales”, lo cual conlleva a que los docentes y gerentes investigadores manejen coherencia y fundamentación en los argumentos, con sencillez en el discurso, basado en un propósito comunicativo específico.

•Competencias propositivas

A través de la práctica investigativa se desarrollan acciones que permiten transformar la realidad, con el propósito de generar una solución hacia los conflictos de tipo social, lo cual conduce al investigador al logro de una producción escrita propia de un contexto inmediato o producto de una investigación. De esta manera, Tobón (2007, p.70) enuncia que esta competencia “consiste en proponer hipótesis para explicar determinados hechos; construir soluciones a problemas; deducir las competencias de un determinado procedimiento y elaborar unos productos”.

•Competencias de teorización

Este ejercicio mental implica realizar una abstracción para poder trabajar fácilmente con dicha competencia, siendo considerada como parte fundamental del análisis en la investigación con el objeto de generar ideas en forma holística, estableciendo relaciones fundamentales para llegar a la teorización. Tal como lo expresa Vigo (2014), es un proceso creciente de potenciación vital cuya cima más alta viene dada por la caracterización comprensible de la vivencia del mundo circundante que exige un flujo de trabajo continuo, el cual lleva implícito una posición metodológica comparable con respecto a las relaciones entre procedimientos de investigación diseñados para generar teorías.

•Competencias reflexivas

Para llevar a cabo funciones investigativas en el contexto escolar, se busca afrontar y resolver situaciones de cierta complejidad e inmediatez, las cuales tienden a ir direccionadas a la elaboración de soluciones alternativas y oportunas, en pro de la mejora de sus prácticas en el propio escenario profesional. En consecuencia, Day (2006, p. 110) señala a las competencias reflexivas como aquellas que “permiten reconocer, admitir, comprender y controlar las emociones”, indicando con esto que la gran respon-

sabilidad de esta competencia no sólo recae en el investigador, sino también en las deliberaciones de todos los que intervienen en el proceso investigativo.

•**Competencias divulgativas**

Esta competencia se caracteriza, según Camacho (2010), por difundir el conocimiento especializado como punto clave para la elección de fuentes relacionadas, así como las técnicas profesionales con el fin de conseguir una mayor eficiencia comunicativa en el escenario investigativo. Con base en lo planteado, esta competencia tiene que fomentar el conocimiento de las indagaciones a un grupo en general y motivar la conformación de una plataforma exploratoria que sirva de sustento teórico para otros estudios similares que sean objeto de ser tratados o abordados.

2. Metodología

El tipo de investigación es documental bibliográfica, definida por Arias (2006, p.27), como “un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas”.

Consideraciones finales

Una vez cumplido con el objetivo del artículo: analizar la formación en competencias investigativas en los gerentes y docentes de educación primaria, se llegó a las siguientes consideraciones finales y recomendaciones:

Las competencias investigativas básicas y específicas permiten generar habilidades orientadas a abordar, de forma sistemática, las metodologías necesarias para la observación, recopilación de información y análisis, estableciendo vínculos con la sociedad del conocimiento, calidad educativa, formación del talento humano en políticas de gestión, con el propósito de asegurar la excelencia en las instituciones.

Por otra parte, el manejo de competencias investigativas busca formar gerentes y docentes integrales con capacidades direccionadas al estudio de situaciones de interés social, generando respuestas a las necesidades del colectivo donde se desempeñan, con una orientación en la investigación, desarrollo e innovación

para crear condiciones dignas de trabajo que favorezcan el entorno educativo.

En relación con lo expuesto, se deduce que los profesionales educativos y aspirantes a ello, deben apropiarse de los procesos investigativos, adquiriendo competencias durante su formación, así como también manejar la investigación-acción desde su propia práctica, para confrontar la teoría con los problemas del entorno escolar, observar, registrar eventos, sistematizar resultados y replantear las situaciones encontradas, seguida de una crítica social-colectiva como garantía de un mejor funcionamiento institucional, siendo la manera más idónea para hacer una contribución a través de un proyecto de investigación.

Partiendo de lo anteriormente descrito, se enfatiza en la necesidad de formación en competencias investigativas en gerentes y docentes de las instituciones de educación primaria, que facilite los elementos clave en cada uno de estos actores sociales y la construcción de conocimientos con soluciones alcanzables, con la finalidad de lograr la excelencia en los centros escolares.

Con base en esos criterios, los gerentes y docentes deben crear ambientes de aprendizaje consistentes, proponiendo actividades que favorezcan la participación activa e integradora, estimulando la investigación y reflexión. Al mismo tiempo, necesitan cumplir un papel activo, orientado a fortalecer sus propias competencias, mientras se favorecen las relaciones interpersonales, cooperación, compromiso formativo, continuando con un programa permanente de educación que lo mantenga actualizado en las nuevas tendencias y métodos.

En conclusión, los actores educativos requieren competencias integradoras investigativas, como facilitadores de procesos, orientadores ante situaciones, observadores e investigadores permanentes, escritores extensionistas de sus experiencias escolares, comunicadores con la perspectiva futura de seguir cultivando cada una de las competencias descritas para el bienestar personal y profesional.

Asimismo, una vez atendido el objetivo del artículo y formuladas las consideraciones finales se recomienda lo siguiente: promover procesos formativos centrados en la adquisición de competencias investigativas por parte de gerentes, docentes y aspirantes al ámbito educativo. Por otro lado, la acción pedagógica se debe iniciar con roles de investigador y promotor social, donde se

coloque en práctica las habilidades básicas como observar, pensar, escuchar, comprender, escribir, calcular, hablar y disponer.

Finalmente, se enfatiza en la necesidad de una formación en competencias específicas investigativas, tales como: tecnológicas, interpretativas, argumentativas, propositivas, de teorización, reflexivas y divulgativas, necesarias para su posterior ejercicio laboral. Para ello, se aplaude la iniciativa del Ministerio del Poder Popular para la Educación en conformar el Centro Nacional de Investigación y Formación Permanente del Magisterio (Araguane), considerado como un espacio donde se adelantan procesos de socialización y discusión desde la escuela como centro de concreción y desarrollo de la práctica docente; es la instancia encargada de planificar y organizar los congresos pedagógicos locales, municipales, estatales y nacionales. El mismo está conformado por una base organizativa de colectivos gerentes y docentes, articulado con redes institucionales sectoriales, así como por estructuras de investigación y formación que se desarrollan a través de programas y líneas orientadoras.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación* (5ª ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Boza, A.; Méndez, J. y Monescillo, M. (2010). *Educación, Investigación y Desarrollo Social*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- Camacho, I. (2010). *La especialización en el periodismo: Formarse para informar*. Sevilla, España: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- De Bono, E. (2013). *El Pensamiento Lateral*. Manual de Creatividad. Canadá.
- Díaz, A. (2012). *El Taller del Etnógrafo Materiales y Herramientas de Investigación en Etnografía*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González, N. (2010). *Formación docente centrada en investigación. Una propuesta interactiva para construir aprendizajes*. Maracaibo, Venezuela: Ediciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad del Zulia.
- Gañi, J. (2011). *Matemáticas complementos de formación disciplinar*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF S.L.
- León, A. (2005). *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*. México: Editorial Limusa.

- Morris, C. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación.
- Ortiz, R. (2008). *Aprender a Escuchar. Como desarrollar la capacidad de la escucha activa*. Editor Lightning Source Incorporated.
- Pérez, M.; Reyes, M. y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura*. Argentina: Editorial Brujas.
- Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias* (2ª ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Vargas, V. (2011). *Literatura y Comprensión Lectora en la Educación Básica*. Estados Unidos de América: Palibrio.
- Vigo, A. (2014). *Arqueología y Aleteiología Estudios Heideggerianos*. Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.



Estrategias interactivas del gerente de aula en el marco Proyecto Canaima

Delkis Parra*
Crisanto León**
Beatriz Hernández***

Resumen

La investigación estuvo orientada a establecer las estrategias interactivas del gerente de aula en el marco del Proyecto Canaima, dimensión en la cual debe estar centrada la formación profesional del educador, cimentada en los enfoques teóricos propuestos por Espinoza (2006), el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009) y Fundación Televisa (2011), entre otros. Se ejecutó mediante un estudio descriptivo, de campo, en una muestra conformada por 110 estudiantes. Entre los hallazgos se destaca la apreciación poco adecuada de las estrategias interactivas aplicadas por el gerente de aula, ubicándolas en el rango III, por lo cual se

* Doctora en Innovaciones Educativas (Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas, UNEFA). Mgr. en Gerencia, Mención: Sistemas Educativos (Universidad Bicentenario de Aragua). Especialista en Metodología de la Investigación (Universidad Rafael Urdaneta). Profesora de Educación Integral, Mención: Matemática (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Directora (Ministerio del Poder Popular para la Educación). Profesora en las cátedras: Seminario de Investigación (UNEFA), Docencia y Ética (Universidad Rafael Belloso Chacín, URBE). Investigadora del Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación, adscrita a la Línea de Investigación Gerencia e Innovación Educativa del Centro de Investigación de Humanidades y Educación (CIHE) de la Universidad Dr. José Gregorio Hernández (UJGH). Correo electrónico: delkis2@hotmail.com

** Magister en Docencia para la Educación Superior (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt). Abogado (Universidad del Zulia). Licenciado en Educación Integral (Universidad Nacional Abierta). Profesor de la Universidad Dr. José Gregorio Hernández. Correo electrónico: crisantogleon@gmail.com

*** Doctora en Ciencias Gerenciales (Universidad Rafael Belloso Chacín, URBE). Magister Scientiarum en Gerencia Empresarial (URBE). Ingeniera Industrial (Universidad del Zulia). Sub-Directora de Planificación y Desarrollo Institucional (Universidad Dr. José Gregorio Hernández). Correo electrónico: beatrizelena_hp@hotmail.com

sugiere alzar la mirada hacia la holopraxis, además, prospectiva con visión creativa, promoción de valores, fomento del pensamiento crítico-reflexivo al centrar su actuación y formación.

Palabras clave: estrategias interactivas, gerencia de aula, Proyecto Canaima.

Interactive Strategies of the Classroom Manager in the Frame of the Canaima Project

Abstract

The research was directed to establish the interactive strategies of the classroom manager in the frame of the Canaima Project that focuses on professional training of the educator, founded on theoretical approaches proposed by Espinoza (2006), the Ministry of Popular Power for Education (2009) and Televisa Foundation (2011), among others. This research was executed by means of a descriptive on field study, in a sample shaped by 110. Among the findings is outlined the inadequate appreciation of interactive strategies applied by the classroom manager, placing them in the range III, therefore it is suggested to look up at the holopraxis and forward planning with creative vision and foresight, promotion of values and promoting the critical-reflexive thinking to focus his action and formation.

Key words: interactive strategies, classroom management, Canaima Project.

Introducción

Las estrategias son entendidas como procedimientos que incluyen técnicas, operaciones o actividades, orientadas a un propósito determinado. En el campo educativo, las últimas teorías de aprendizaje, constructivista y aprendizaje significativo, se dirigen a la consecución de aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, producto de la ejecución de procesos cognitivos básicos que permiten procesar la información mediante la percepción, atención, almacenamiento, entre otros, y asumen conocimientos previos (hechos, conceptos y principios organizados en forma de esquema jerárquico) para obtener nuevos conocimientos o hacer la transferencia y asociación a novedosas situaciones.

Lo antes expuesto, visto desde la conexión entre el saber académico o *aprender a aprender* y el vulgar *aprender a vivir*, pue-

de abordarse desde tácticas que implican la interconexión de los contenidos disciplinares con las vivencias y praxis de los estudiantes. Esto implica la transversalidad e inmersión de las áreas académicas en actividades diarias y la resolución de problemas, promoviendo la funcionalidad al aplicar de manera crítica, reflexiva y creativa las capacidades y conocimientos adquiridos en momentos claves del aprendizaje y de su vida.

En otro contexto, Aparici, et al (2010) expresan que se está en una fase transitoria donde convergen las culturas analógicas y digitales, caracterizadas por formas actuales de la cultura popular ligadas a redes sociales, videojuegos, videos en *youtube*; no obstante, la cultura oficial en las aulas permanece atada a la tradición *gutenberguiana* y a modelos educativos transmitidos, heredados de la sociedad industrial. Ante esta situación, se requieren tanto tecnologías como cambio de actitudes y concepciones pedagógicas y comunicativas.

En este sentido, es propicio el proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieran y adapten a nuevas situaciones. Para ello, es necesario un conocimiento táctico, es decir, habilidades de aprendizaje basadas en el *saber cómo conocer*. En este espacio, cobran relevancia las estrategias aplicadas por el gerente de aula, asociadas con recursos interactivos como son los dispuestos por los lineamientos políticos nacionales, producto de los avances de la ciencia y tecnología, caso específico: el Proyecto Canaima.

Para efecto de lo anteriormente planteado, es vigente y oportuno establecer cómo son las estrategias interactivas aplicadas por el gerente de aula para fomentar el pensamiento crítico-reflexivo, como promotor de la creatividad y valores ante las exigencias del mencionado proyecto.

1. Fundamentación teórica

1.1. Estrategias del gerente de aula en el marco del Proyecto Canaima

El proyecto Canaima, en sí mismo, constituye una alternativa para la construcción colectiva del trabajo en aula. Más allá de contar con espacios escolares dotados de tecnologías para la comunicación y la información, el verdadero reto es consolidar una estructura de enseñanza-aprendizaje que garantice el desarrollo

pleno de las capacidades investigativas, comunicativas e informativas de los futuros ciudadanos y trabajadores. En este sentido, representa un mecanismo integrador entre grupos sociales y comunidades que supone la apertura al desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, lo cual involucra la alfabetización tecnológica, referida por Andrada (2010) como un ámbito sistematizado y multidisciplinario, vinculado con la gestión de la información y el conocimiento desde múltiples perspectivas: informática, conectividad, espacios multimediales, medios de comunicación y ciudadanía digital.

Desde la óptica de Córdova (2011), las acciones estratégicas conforman un plano de proyecto de cambio; igualmente, son intencionales y reflexivas, siempre persiguen un propósito como parte de un plan sustantivo; se desarrollan con la participación o intervención de otros actores. En este ámbito, las acciones deben realizarse a fin de mantener y soportar el logro de objetivos establecidos, para lo cual fueron creados; así en el marco del Proyecto Canaima, las estrategias permiten concretar y ejecutar el aprendizaje significativo en el abordaje de realidades sociales con el uso de las tecnologías de información y comunicación.

Desde esta perspectiva, las estrategias propuestas en el mencionado proyecto para el gerente de aula se dirigen a concretar acciones holopráxicas interactivas aplicadas por el docente, que involucren la interconexión digital y el establecimiento de redes asociadas con experiencias de aprendizaje de prácticas globales, además del uso de la transversalidad en los contenidos programáticos; orientado lo antes expuesto a fomentar el pensamiento crítico-reflexivo, que actúe como promotor de la creatividad y de valores ante las exigencias del Proyecto Canaima.

1.2. Estrategia interactiva para fomentar el pensamiento crítico-reflexivo

El desarrollo del potencial creativo, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2009a), va unido al del pensar crítico y reflexivo. Al respecto, Alejos (2005) apunta que la evolución del pensamiento crítico ha sido y es más que nunca un anhelo deseado del proceso educativo. En contraposición con el aprendizaje pasivo, donde los alumnos son simples objetos receptivos de la influencia pedagógica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Ban Ki-moon (2013) señala la urgencia de definir medidas concretas que impulsen el acceso a la escuela y a una educación de calidad en todo el mundo.

A partir de lo argumentado anteriormente, se determina que el gerente de aula en el marco del Proyecto Canaima debe implementar estrategias interactivas orientadas a fomentar el pensamiento crítico reflexivo, tales como: promover el análisis de situaciones y resultados; impulsar el predominio de la razón como pensamiento basado en criterios; propulsar el juicio de valor como pensamiento evaluativo y motorizar soluciones razonadas como pensamiento basado en la resolución de problemas.

Siguiendo el orden de ideas, puede afirmarse que el pensamiento reflexivo utiliza niveles superiores del trabajo mental; en este proceso intervienen el razonamiento, la afectividad y la libertad de uso y aplicación del conocimiento en la realidad de los estudiantes, conducente a no tomar decisiones por capricho o impulso sino que converjan a sus mejores beneficios y para las personas que estén relacionadas a la decisión, haciendo así el aprendizaje significativo.

Es allí donde se origina la relevancia de la aplicación y uso de herramientas didácticas a través de las tecnologías de la información y comunicación como es el uso de las Canaimas, mediante estrategias interactivas que permiten la aprehensión del conocimiento de forma lúdica y atractiva para los estudiantes, como son: el análisis de situaciones y resultados, el pensamiento basado en criterios, el pensamiento evaluativo y la resolución de problemas.

1.3. Estrategia como promotor de la creatividad

La creatividad, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2009a), es una cualidad propia y multidimensional del hombre, en el sentido que en su desarrollo participan dimensiones como: cognitivas, afectivas, sociales, culturales, axiológicas, entre otras. Se manifiesta y opera de múltiples modos; se potencia, cultiva y desarrolla con las interacciones sociales organizadas y espontáneas. Al igual que en el aprendizaje, los seres humanos pueden regular los procesos que potencian la creatividad para producir ideas, discursos, objetos, soluciones, innovaciones tecnológicas, científicas, menús, obras de arte.

Por otra parte, existe una relación dialéctica entre la actividad creadora y el desarrollo de la personalidad del estudiante, los cuales transitan por un largo y complejo proceso, donde influyen las diferentes interacciones sociales conducentes al perfeccionamiento de la actividad. Lo ideal es que el docente seleccione, intencionalmente, los métodos y técnicas que permitan promover

no sólo el progreso de las habilidades del pensamiento lógico, el avance emocional y ético, sino que además garanticen el fortalecimiento de actitudes y valores hacia el quehacer creativo. Asimismo, el MPPE (2009b), considera el impulso del potencial creativo como desafío del docente, a la luz de los fines educativos.

Conviene señalar la posición de Van Den Verge (2010), quien considera la innovación como un elemento directamente relacionado con la creatividad, el cual además debe ser un concepto manifestado de forma continua en los trabajos de los colaboradores. Al respecto, el gerente educativo debe ser un garante de la creatividad al motorizar la habilidad para desarrollar nuevas ideas; también, la innovación promueve la generación de ideas orientadas a la aplicación práctica. Siendo así, la innovación y creatividad representan elementos decisivos en la dirección educativa.

El docente, en la búsqueda permanente de estrategias que permitan desarrollar un ambiente de aprendizaje, potenciador de sus cualidades creativas, está llamado a valorar las actitudes y habilidades generadoras de los estudiantes, a ser testimonio viviente del quehacer creativo; para ello, es necesario ser conocedor de las teorías explicativas de la creatividad, junto a sus indicadores, estrategias potenciadoras y factores inhibidores.

En este campo de acción, los métodos, al igual que los contenidos utilizados para desarrollar los aprendizajes, deben ser medios en sí, conducentes al desarrollo del potencial creativo, donde cobren sentido y vigencia el uso de las TIC, a fin de impulsar dicho potencial, a través de softwares educativos que representen espacios de manipulación de figuras con libertad e independencia, orientados a realizar creaciones libres, propulsoras de las condiciones creativas, como son: la producción de una idea; la idea debe resolver un problema o alcanzar cierta meta; y el conocimiento original debe ser mantenido y desarrollado al máximo.

Aunado a las anteriores ideas, el docente al tener presente acciones revestidas de creatividad, atiende la originalidad y adaptación en su realización, para su permanencia en el tiempo, lo cual ofrece carácter innovador. De allí, que el gerente educativo interactivo deba abordar estrategias para fomentar la creatividad, tales como: crear ambiente interactivo placentero, de confianza; visualización virtual o proyección y certeza de éxito.

1.4. Estrategia como promotor de valores

Los valores de alta significación ética, apunta Muñoz (2011), constituyen formas de vida ideales, como comportamientos deseables, que al subyacer de la dignidad humana, hacen referencia a la libertad, igualdad y fraternidad. Estos bienes comparten la premisa de considerar las personas valiosas en sí mismas, que requieren trato digno, con garantías de libertad para realizarse como seres humanos plenos. Además, el autor señala la importancia de los valores en la conducta exhibida por los individuos en los diferentes ámbitos de la vida familiar, social y su inseparable significancia con la ética profesional dentro del ámbito laboral.

Aunado a lo anteriormente manifestado, se debe tomar en cuenta lo relevante que representa la formación del ser humano como generadora del fortalecimiento de valores individuales y colectivos del hombre. Conforme con lo expresado por Touriñan (2005), es de considerar la educación en valores como el proceso que subyace de la aplicación de contenidos académicos organizados en planes y programas de estudios para promover competencias actitudinales socialmente aceptadas, susceptibles de reproducirlas en la vida diaria mediante competencias procedimentales, regulando su comportamiento y decisiones acertadas.

Por su parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009c), sugiere para fortalecer los valores en contextos escolares: promover actividades de interacción social que vinculen, involucren y motiven a los estudiantes a participar protagónicamente en actividades de significado social; fomentar experiencias de aprendizaje, haciendo énfasis en las relaciones o aplicaciones con contenido en las necesidades socio comunitarias, las manifestaciones culturales, factores ambientales, actividades físicas, la inventiva, entre otros. Para tal fin, seleccionar acciones aditivas a procedimientos colaboradores de la promoción de valores como la cooperación, el trabajo productivo, las actitudes hacia el quehacer crítico y reflexivo, el bien común.

Esto se concreta según la Fundación Televisa (2011), al expresar los valores como convicciones profundas de los seres humanos. Para ello, se dirigen actividades en adición a métodos coadyuvantes esencialmente a su fortalecimiento mediante la promoción de actividades de interacción con significado social, uso de figuras relevantes, promoción de actividades de autorregulación y el establecimiento de una red axiológica.

2. Matiz metodológico

Desde la óptica del enfoque cuantitativo, el estudio se ubica en el tipo descriptivo, considerando que se describieron las tendencias de los sujetos tal cual se evidenciaron según el contexto real, atendiendo las estrategias del gerente de aula en el marco del Proyecto Canaima. El diseño de la investigación es no experimental, transeccional, dado que se realizó un plan de investigación sobre la base de la recolección informativa en situaciones no provocadas, en un momento único.

Con respecto a la población, estuvo constituida por 151 estudiantes del X semestre (último período de estudio, ejecutando pasantía profesional) del programa de Educación Integral de la Facultad de Humanidades, Artes y Educación de la Universidad Dr. José Gregorio Hernández correspondiente al período I-2012, quienes aportaron la información referida a la actuación del docente acompañante durante su pasantía. La muestra estuvo conformada por 110 pasantes, con una representación en porcentaje conformada por 72,85% de los estudiantes del último trimestre, seleccionados mediante un muestreo de tipo probabilístico, sin reemplazamiento.

Atendiendo la técnica para obtener la información, como fue la encuesta, se elaboró un cuestionario con 44 ítems estructurados cerrados de respuestas múltiples, de muy alta confiabilidad, al obtener el coeficiente de Cronbach = 0,99.

Para la presentación y análisis de los resultados, el tratamiento estadístico utilizado fue descriptivo con medidas de tendencia central como la media, además, la frecuencia y medidas de dispersión, a través del programa estadístico computarizado SPSS versión 15.0, que permitieron conocer la relevancia de parámetros componentes de indicadores a través de un análisis de tablas personalizadas de respuestas múltiples, lo cual proporcionó resultados que posteriormente se analizaron valorándolos mediante baremos previamente establecidos, visualizados seguidamente en la Tabla 1, permitiendo efectuar su discusión y el pronunciamiento de las conclusiones al presente estudio.

3. Hallazgos

En esta sección se describen los hallazgos más relevantes del estudio mediante el análisis estadístico de los datos, los cuales permitieron establecer las estrategias interactivas asumidas por el gerente de aula en el marco del Proyecto Canaima. En el mismo se analizan y discuten los resultados obtenidos del proceso de recolección de la información.

Tabla 1
Baremo general para estrategias en el marco del Proyecto Canaima

Variable	Categoría	Rango	Puntaje Ponderado
Estrategias	Inadecuadas	IV	1,00 – 1,74
	Poco adecuadas	III	1,75 – 2,49
	Adecuadas	II	2,50 – 3,24
	Muy adecuadas	I	3,25 – 4,00

Fuente: Elaboración propia (2013).

En la Tabla 2 se presenta el resumen de los resultados de la variable de estudio: Estrategias interactivas, la cual sintetiza su comportamiento en relación a sus dimensiones. Así, exhibe que la media de las estrategias interactivas que promocionan los valores = 2,29 es mayor que la que promueve el pensamiento crítico-reflexivo = 2,26 y del puntaje obtenido por la variable estrategias interactivas = 2,27.

En virtud de ello, el análisis de medida de tendencia central referido a las estrategias interactivas, alcanzó el mayor valor en las estrategias interactivas dirigidas a la promoción de valores seguida de la promoción de la creatividad, ubicándose el menor valor en el pensamiento crítico-reflexivo. Esto establece las estrategias interactivas en el marco del Proyecto Canaima en la categoría poco adecuadas, rango III.

De esto se evidencia, que a pesar que la promoción del pensamiento crítico-reflexivo tiene el valor más bajo en la media, la opinión de los informantes con respecto a la promoción de la creatividad y a la promoción de valores no se presenta dispersa. Donde se demuestra debilidad al ofrecer experiencias de aprendizaje en ambientes interactivos, en virtud de que el estudiante pocas veces: analiza causa-efecto de situaciones, desarrolla las capaci-

Tabla 2
Variable: Estrategias interactivas

Indicadores	Media			Estrategias Interactivas
	Pensamiento Crítico-Reflexivo	Promoción de la Creatividad	Promoción de Valores	
Pasantes	2,26	2,27	2,29	2,27

Fuente: Reporte SPSS (2013).

dades para examinarse, interpreta resultados relevantes y fortalece el desarrollo de habilidades indagatorias. Esto ubica las estrategias interactivas para el fomento del pensamiento crítico-reflexivo en la categoría poco adecuadas, rango III, según el baremo establecido.

Asimismo, en estos resultados se aprecia que el gerente de aula pocas veces ofrece experiencias de aprendizaje en ambientes interactivos donde el participante relacione lo conocido con lo desconocido, utilice analogías al comunicarse, emplee la visualización creativa en sus actividades y reestructure situaciones. Esto ubica las estrategias interactivas para la promoción de la creatividad en la categoría poco adecuadas, rango III, según el baremo establecido.

Esto evidenció mayor debilidad al ofrecer experiencias de aprendizaje en ambientes interactivos en el uso de figuras relevantes como las narraciones, historias, cuentos y videos, en virtud de que el estudiante pocas veces: representa personajes en los actos culturales, relaciona hechos históricos con sus vivencias, ayuda a sus compañeros a imaginar los cuentos, y se imagina los sentimientos de los demás. Esto ubica las estrategias interactivas para la promoción de valores en la categoría poco adecuadas, rango III, según el baremo establecido.

4. Discusión de los resultados

Al encontrarse la estrategia interactiva en el marco del Proyecto Canaima en la categoría poco adecuada contradice lo planteado por el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), que establece la profundización del enfoque interdisciplinario y la pertinencia social del conocimiento; también con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), al enunciar que los docentes en ejercicio necesitan saber cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, dichos resultados se oponen a los argumentos de Andrada (2010), quien considera la alfabetización tecnológica como un ámbito sistematizado y multidisciplinario, vinculado con la gestión de la información y el conocimiento desde múltiples perspectivas: la informática, la conectividad, los espacios multimediales, los medios de comunicación y la ciudadanía digital. En este marco, el Ministro del Poder Popular para la Educa-

ción (MPPE, 2009b) plantea que el sistema educativo venezolano concibe la formación desde la óptica del ser humano participativo, liberador, transformador y corresponsable, con valores éticos, que garanticen la dignidad y el bienestar tanto individual como colectivo.

Además, tales resultados no coinciden con el MPPE (2009a), al proponer que el potencial creativo va unido al desarrollo del pensar crítico y reflexivo, los cuales fortalecen y se desarrollan en el proceso de socialización, bajo la influencia de la familia, escuela, medios de comunicación, organización social, política y religiosa. Igualmente, no coinciden con el MPPE (2009a), cuando propone el desarrollo del potencial creativo, revestido de originalidad, flexibilidad o productividad, fluidez, elaboración y redefinición, como desafío para el docente, a la luz de los fines educativos establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) y LOE (2009). De la misma manera, al plasmar estas normas legales como principios axiológicos: la participación protagónicamente, la promoción de actividades de interacción social y cooperativas siendo todos corresponsables de todos, en general, el fortalecimiento de los valores.

Desde estas ópticas, coinciden con Aparici, et al (2010), al expresar que se está en una fase de transición donde convergen las culturas analógicas y digitales y este proceso recién acaba de empezar.

Conclusiones

A partir de los hallazgos encontrados, se generan en el campo de las estrategias vinculadas a los proyectos estratégicos nacionales de alfabetización tecnológica, como es el Proyecto Canaima, algunas reflexiones sobre el papel que juega el docente y, por tanto, las consideraciones que debe tener presente el futuro profesional de la docencia al establecer estrategias interactivas orientadas al aprendizaje significativo de las personas que tendrá en sus manos.

Se estableció la estrategia interactiva en el marco del Proyecto Canaima como poco adecuada, donde se evidencia, que a pesar de que la promoción del pensamiento crítico-reflexivo tiene el valor más bajo en la media, la opinión de los informantes con respecto a la promoción de la creatividad y a la motorización de valores no se presenta dispersa; ya que el estudiante pocas veces: re-

presenta personajes en los actos culturales, relaciona hechos históricos con sus vivencias, ayuda a sus compañeros a imaginar los cuentos, y se imagina los sentimientos de los demás, mediante la utilización de recursos y herramientas interactivas.

En esta tónica, la estrategia interactiva para fomentar el pensamiento crítico-reflexivo aplicada por el gerente de aula ante las exigencias del Proyecto Canaima, en función del fomento del análisis de situaciones y resultados, impulso del predominio de la razón, propulsión del juicio de valor y promoción de soluciones razonadas se percibieron poco adecuadas, al estar por debajo de lo que se espera. Donde se evidencia mayor debilidad al ofrecer experiencias de aprendizaje en ambientes interactivos, en los cuales el estudiante poco: analiza causa-efecto de situaciones, desarrolla las capacidades para examinarse, interpreta resultados relevantes y fortalece el desarrollo de habilidades indagatorias.

En atención a las estrategias como promotor de la creatividad promovidas por los gerentes de aula en el marco del Proyecto Canaima, en relación a crear ambiente interactivo placentero, de confianza, la visualización virtual o proyección y a la certeza de éxito; se hallaron poco adecuadas: al apreciar que el gerente de aula pocas veces ofrece experiencias de aprendizaje en ambientes interactivos donde el participante relacione lo conocido con lo desconocido, utilice analogías al comunicarse, emplee la visualización creativa en sus actividades y reestructure situaciones.

Con respecto a las estrategias como promotor de valores manejadas por el gerente de aula en el marco del Proyecto Canaima, se apreciaron poco adecuadas, por lo cual denotan una subestimación en lo relacionado con la promoción de actividades de interacción con significado social, el uso de figuras relevantes, el establecimiento de red axiológica para unificar esfuerzos y la promoción de actividades de autorregulación.

De allí, que las estrategias interactivas implementadas por el gerente de aula deban ser pertinentes, viables y flexibles, con seguimiento en las acciones que se desarrollan a través de las estrategias, previendo un proceso sistemático conformado por una serie de ciclos dentro de un orden lógico en busca del logro de los objetivos planificados; asimismo, indicar sugerencias como aplicar medidas correctivas oportunas, ser vigilante activo de las estrategias gerenciales aplicadas para mantenerlas dentro de los límites establecidos, así como también la vigilancia en las otras fases fundamentales del proceso, para asegurar que lo planeado, se

ejecute con márgenes de flexibilidad, comprensión y significación de los contenidos y procesos con los cuales interactúan.

En efecto, las estrategias interactivas son procedimientos que tiene vigencia como ente sistematizador del aprendizaje significativo, a través de la práctica constructivista, que redimensiona el proceso de enseñanza, aprovechando las potencialidades de los alumnos y las prácticas del docente, mediante estrategias interactivas con el uso de las tecnologías, como son las Canaimitas. En este sentido, se sugiere alzar la mirada hacia su holopraxis y pensamiento prospectivo con visión creativa, promoción de valores y fomento del pensamiento crítico-reflexivo al centrar su formación y actuación.

Todo ello, genera bajo perfil en la utilización y producción de herramientas espacio virtual, desafiando con esto, la poca adecuación en la creación de condiciones que cumplan características de integralidad y pedagógicas placenteras y de confianza, acciones que no garantizan el logro central: el aprendizaje significativo, el cual requiere de estudiantes con referencias a trasladar sus saberes y decisiones al campo experiencial, lo cognitivo y afectivo favorable a lo desconocido y lo por aprender o conocer, e integrar cada uno de estos conocimientos para formular su teoría del mundo o cognición social y aplicarlo.

En general, hablando sobre el abordaje del Proyecto Canaima, es de reflexionar sobre la labor del docente como gerente de aula en ejercicio y en formación, al servir de vínculo en la promoción de valores, pensamientos tanto críticos como creativos, vistos desde la complejidad y transdisciplinariedad cuando crean espacios de interacción virtual dirigidos a responder la cohesión social axiológica destinada a promover la socialización y la capacidad de construcción basada en la reflexión analítica creadora y valores, donde se instituyen redes de conocimientos que permiten la exploración y el discernimiento entre la realidad y su conocimiento previo, al brindar al educando experiencias para el razonamiento en un sentido amplio para llegar a sus propias conjeturas.

Referencias bibliográficas

- Alejos, A. (2005). *¿Qué es el pensamiento crítico?* Recuperado de: <http://avita1706.blogspot.com/2005/09/qu-es-el-pensamiento-critico.html>. Consulta: 24/07/2012.
- Andrada, A. (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación / NTICX*. Buenos Aires: Editorial Mauipe.

- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929 (Extraordinaria), de fecha 15 de agosto de 2009.
- Asamblea Nacional Constituyente de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV)*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 36860, de fecha 30 de diciembre de 1999. Recuperado de: http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2006/d_269_8.pdf.
- Ban Ki-moon (2013). *Educación de calidad*. Informe: 18 de abril, 2013 Washington D.C.: Organización de Naciones Unidas.
- Córdova, Y. (2011). *Construyendo Cambios. Conducción y planificación estratégica de proyectos de cambios*. Colección Pluriversidad. Caracas. Venezuela.
- Fundación Televisa (2011). *Valores. Ten el valor*. Recuperado de: <http://www.fundaciontelevisa.org/valores/pages/estrategias.html>. Consulta: 30/10/2011.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009a) Orientaciones educativas para el uso del computador portátil *Canaima Educativo*. "Uso Educativo de las TIC", Venezuela, MPPE-MPPCTII. *Material digitalizado PDF*.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009b) *Canaima educativo. Tecnología para una educación liberadora. Orientaciones Educativas. Venezuela, MPPE-MPPCTII. Material digitalizado PDF*.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2009c). *Proyecto Canaima Educativo: corazón y esfuerzo venezolano*. Sala de producción y desarrollo de contenidos. Proyecto Canaima Educativo.
- Muñoz, Manuel Ramón. (2011). *Educación y valores. Tópicos y mitos de la sociedad red*. Un análisis axiológico.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) Estándares de competencia en TIC para docentes. Recuperado de: <http://portal.unesco.org/es/ev.php> Consulta: 16/11/2010
- Touriñan, López. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores.de la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología de la Educación* N° 10. Universidad de Santiago de Compostela.
- Van De Berge E (2010). *Gestión y Gerencia Empresariales Aplicadas al Siglo XXI*. ECOE Ediciones. Colombia.



La acción reflexiva: una estrategia didáctica motivadora

María Mascareño*

Resumen

Este artículo es producto de la revisión documental de postulados concernientes al aprendizaje (constructivismo, aprendizaje social, aprendizaje cooperativo), a la motivación intrínseca y a la investigación acción, de autores como Romero y Pérez (2009), Yuni y Urbano (2006), Rojas (2006), Ferreira (2006), entre otros. Su objetivo es brindar un marco conceptual a la acción reflexiva, denominación otorgada a la investigación acción cuando es empleada como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Sigue un diseño bibliográfico, en el cual se definen tales planteamientos y describen las fases en el empleo de la mencionada estrategia. Se concluye que dicha práctica puede ser concebida como una estrategia didáctica motivadora en sí misma, siendo útil no solo en hacer más efectivo el proceso de aprendizaje en los ambientes académicos, sino también para estimular la construcción de conocimientos de manera autónoma y cooperativa.

Palabras clave: acción reflexiva, estrategia didáctica, motivación.

* Magister Scientiarum en Docencia para la Educación Superior (2011). Licenciada en Administración (2005). Docente contratada a tiempo completo en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Falcón "Alonso Gamero". Docente invitada en Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", maestrías: Administración de la Educación Básica y Docencia para la Educación Superior.

Reflexive Action: a Motivating Teaching Strategy

Abstract

This article is the result of the document review of a number of assumptions concerning to learning (constructivism, social learning, cooperative learning), intrinsic motivation and action research, of authors as Romero and Pérez (2009), Yuni and Urbano (2006), Rojas (2006), Ferreiro (2006), among others. It aims to provide a conceptual framework to reflexive action, name given (by the author) to action research when it is used as a teaching and learning strategy. It follows a bibliographical design, on which such statements are defined, and phases are described in the employing of this strategy, concluding that such practice can be conceived as a motivating teaching strategy in itself, being useful not only for making more effective the learning process in academic settings but also to stimulate the construction of knowledge autonomously and cooperatively.

Key words: reflexive action, teaching strategy, motivation.

Introducción

Cada día es más imperante la necesidad de emprender acciones efectivas en cuanto al aprendizaje grupal e individual. Es ineludible la constante búsqueda y ensayo de estrategias innovadoras que permitan logros significativos, donde la disposición y motivación de los actores del proceso esté presente, a fin de garantizar la verdadera efectividad. En relación a ello, la UNESCO (2009) expresa que las instituciones de educación universitaria deben formar ciudadanos profundamente motivados, con un sentido crítico, capaces de analizar los problemas de la sociedad y encontrar las soluciones pertinentes a los mismos.

En tal sentido, es necesaria la creatividad en el ensayo de novedosas estrategias didácticas, teniendo como norte preparar el ambiente académico, diseñando acciones donde todos los actores del proceso educativo sean estimulados a participar activamente, respaldando la reflexión y el sentido crítico en la búsqueda de soluciones a los problemas presentes en la realidad formativa.

Ahora bien, considerando las necesidades actuales de ensayar nuevas prácticas, en este artículo, la autora presenta la postura de concebir a la investigación acción como una estrategia didáctica, puesto que su desarrollo coadyuva a la adquisición de variadas habilidades al tiempo que estimula la motivación, tomando en

cuenta que en dicha metodología los individuos participantes están ante una oportunidad de adquirir habilidades comunicativas, de interrelación con otros, donde la actuación transformadora que la caracteriza promueve el sentido crítico y la reflexión tanto particular como grupal, guiando la toma de decisiones en el camino conducente al cambio de la realidad educativa no deseada.

Por ello, en el presente se plantea como objetivo brindar un marco teórico a la particular concepción de la investigación acción como estrategia didáctica que estimula la motivación de los actores del proceso educativo, denominándola: la acción reflexiva.

A tal efecto, se presenta una serie de principios que sirven de sustento epistemológico a la acción reflexiva, seguidamente se procura llegar a una definición de la misma mediante la revisión de las características de la investigación acción vinculándola a los rasgos de las estrategias didácticas, pretendiendo concebirla como una herramienta oportuna para estimular la motivación de los actores del proceso educativo. De igual manera, se describen las fases que la comprenden, para así concluir en que dicha metodología puede concebirse como estimuladora, donde los actores obtienen habilidades para el aprendizaje autónomo, reflexivo y significativo.

1. Fundamentación teórica

1.1. Principios epistemológicos de la acción reflexiva como estrategia didáctica

Dentro del paradigma cognoscitivo se ubica la teoría constructivista, que en palabras de Santrock (2002, p.348) “enfatisa que los individuos aprenden mejor cuando construyen activamente el conocimiento y la comprensión”; es decir, que la mejor manera es aquella en la cual los estudiantes sean conscientes de su responsabilidad en tal proceso, siendo activos en la construcción intencional de sus propios saberes e ideas.

Esta corriente conceptual tiene como uno de sus principales representantes a Vygotsky, afirmando que puede entenderse al estudiante como un ser social, por tanto inmerso en su realidad socio-histórica. Describía al aprendizaje como producto de las interacciones sociales con los demás, caracterizado por la colaboración y la actividad sociocultural de los participantes. De acuerdo con esto, los docentes deben crear diversas oportunidades para propiciar la

construcción de conocimientos por parte del discente en conjunto con sus compañeros desde un aprendizaje co-construido.

Considerando las teorías del constructivismo, puede afirmarse que en éstas la investigación acción sienta sus bases más generales como estrategia didáctica motivadora, pues la misma es un proceso social donde sus participantes son responsables de las acciones planificadas por ellos mismos, en el cual el docente debe ser un integrante más, proporcionando las oportunidades para que juntos construyan el aprendizaje.

En consecuencia, el desarrollo de conocimientos mediante la investigación acción como estrategia didáctica motivadora es un proceso social y grupal, rasgos característicos trascendentales de la filosofía educativa denominada por Ferreiro (2006) como aprendizaje cooperativo.

Al respecto, Santrock (2002) explica la conceptualización de grupo dentro del aprendizaje cooperativo como referencia al carácter social que tienen las actividades humanas, no sólo porque se realiza con otros sujetos, sino por su relación con la vida y la experiencia acumulada de los involucrados. Asimismo, el sentido o concepto de cooperación se debe a la necesidad de juntar esfuerzos en el logro de objetivos o solucionar problemas, en el trabajo conjunto para alcanzar metas compartidas; de esto resulta el beneficio y crecimiento tanto individual como colectivo, significa maximizar el aprendizaje. De modo que facilita el buen desempeño de la institución académica, abarcando:

- El trabajo de liderazgo del director y de su equipo de trabajo.
- La creación y funcionamiento de las comunidades de aprendizaje por parte de los docentes, garantizando un trabajo colegiado y una vivencia en lo personal-profesional, siendo las ventajas de las relaciones de cooperación, conjuntamente con las alternativas y estrategias didácticas, las que estimularán a los educandos.
- Una forma peculiar de organizar el proceso de enseñanza que tiene lugar en el aula de clases.

Otra consideración importante acerca del aprendizaje cooperativo es, según Ferreiro (2006), verlo como un conjunto de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, recomendando su utilización para tornar la clase más participativa y dinámica. Por ello, se visualiza una similitud entre la investigación acción utilizada como estrategia didáctica y el aprendizaje cooperativo, ya que en ambos existe un carácter grupal, pues participa una colectividad.

Adicionalmente, en la investigación acción aplicada como estrategia didáctica así como en el aprendizaje cooperativo, los actores del proceso educativo realizan una participación activa y cooperativa, es decir, tienen un propósito colectivo. De igual manera, la reflexión es la base de la construcción de conocimientos, por tanto el aprendizaje es social.

En suma, puede afirmarse que la investigación acción como estrategia didáctica motivadora tiene sus bases más generales en la corriente constructivista, más específicamente en la teoría de Vygotsky sobre la interacción social; asimismo, se apoya en el aprendizaje cooperativo descrito como un proceso en el cual están inmersos el carácter grupal y la cooperación entre los miembros para alcanzar metas comunes. De manera gráfica, tales bases podrían estar representadas a través de una pirámide, de esta manera, el constructivismo se ubica en la base de este polígono, seguidamente la teoría de Vygotsky, y encima el aprendizaje cooperativo.

Figura 1
Principios epistemológicos de la acción reflexiva como estrategia didáctica



Fuente: Mascareño (2015).

1.2. Hacia la definición de la Acción Reflexiva o Investigación Acción como Estrategia didáctica

Antes de proponer una definición de la Acción Reflexiva, es conveniente analizar las descripciones de la investigación acción que diversos autores proponen; luego, relacionarla o enmarcarla dentro de las estrategias de enseñanza, atribuyéndole o justificando el carácter motivador que presenta y por último la forma de emplearla.

Según Sandín (2003), la investigación acción está encaminada a la práctica educativa; tiene como finalidad esencial apor-

tar información que guíe y oriente la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la realidad educativa. Por su parte, Rojas (2010) expone que es una forma de investigación o indagación colectiva promovida por los participantes en situaciones sociales, la cual tiene como propósito mejorar y comprender las prácticas sociales o académicas.

De igual manera, Yuni y Urbano (2006) plantean que la investigación acción supone una forma de producción de conocimiento científico fundamentada en la reflexión de los propios sujetos participantes. Se investiga *con los actores* y no *a los actores* sociales. Sobre la base de las definiciones anteriores, dicha metodología se caracteriza por:

- Tener como finalidad aportar información para guiar la toma de decisiones.
- Orientar los procesos de cambio.
- Realizar una indagación colectiva.
- Tener como propósito mejorar y comprender la realidad social o educativa.
- Basarse en la reflexión de los actores del proceso.
- Ser participativa
- Ser colaborativa o cooperativa.

En ese sentido, se sostiene que la investigación acción es una búsqueda de construcción de conocimientos en la que los sujetos involucrados ejercen una participación activa y reflexiva, en la que todos tienen un propósito común: transformar y comprender la realidad social o educativa. Ahora bien, ¿Es posible que la investigación acción puede ser empleada como una estrategia didáctica o de enseñanza? A juicio de la autora, si porque cumple con las condiciones que, según Brixio (2005), debe reunir una estrategia de enseñanza, como se explica a continuación:

- Organización a partir de objetivos claros y compartidos por los estudiantes, para ayudar a la construcción conjunta de una representación de los fines perseguidos; esto incide directamente en beneficio del ajuste de la representación mutua acerca de los posibles caminos procesales que puedan realizarse para la concreción de los mismos. Ello está claramente relacionado a la fase de diagnóstico y establecimiento de propósitos u objetivos realizados en la investigación acción.
- La consigna (la autora se refiere a los aspectos relacionados con el qué, cómo, con qué, con quién, cuándo y dónde) con la

cual se trabaje sea clara y las explicaciones de la misma estén detalladas tanto en sus fines como en lo que se espera respecto al trabajo por parte de los estudiantes. En la investigación acción se establecen estos aspectos a través del plan de actividades transformadoras.

- Tiene como base o se apoya en una selección de actividades que promuevan la organización y estructuración de las acciones de los estudiantes y de actividades funcionales (que se originan en una necesidad provocada por un deseo o interés). Al respecto, en la acción reflexiva se motiva la construcción de aprendizajes mediante el uso de estrategias y actividades útiles para ello, seleccionadas en conjunto con los estudiantes, considerando sus necesidades e intereses.
- Combinación en forma dialéctica del trabajo individual y el grupal. Puesto que la acción reflexiva es realizada por un colectivo, se posibilita la confrontación y el diálogo está presente en todo momento.
- Establecimiento de un feed-back permanente entre todos los sujetos. La investigación acción está en constante reflexión, por tanto, la comunicación entre los sujetos es permanente.
- Los procesos de corrección son simultáneos a los de producción de conocimientos. La reflexión continua que caracteriza a la investigación acción permite aprender de los errores.
- El alcance de los objetivos se apoya en estrategias de enseñanza que tienden al logro de procesos metacognitivos.

Al respecto, se puede plantear que la investigación acción como estrategia didáctica tiene un carácter formativo, es decir, a través de las reflexiones y evaluaciones de los procesos dirigidos al cambio deseado, constituye oportunidades para el aprendizaje de diversos aspectos relacionados con la construcción de conocimientos, como las estrategias para ello (Cuadro 1).

Como resultado de los análisis que anteceden, la acción reflexiva se concibe como una estrategia con la que se promueve la construcción de aprendizajes, a través de las acciones planeadas por los actores (docentes y estudiantes), teniendo como finalidad alcanzar los objetivos y metas establecidas, siendo comunes para todos los participantes. Tiene como elementos constitutivos el feed-back y la reflexión permanente, lo cual permite el crecimiento y desarrollo de los participantes, en tanto que se realizan las correcciones en la acción y se valorizan los errores como oportunidades de aprendizaje, es decir, que el binomio: acción-reflexión

Cuadro 1
Condiciones presentes en la Acción Reflexiva que la acreditan
como estrategia de enseñanza, en concordancia
con los planteamientos de Brixio (2005)

Se organiza a partir de objetivos claros y compartidos por los estudiantes
La consigna de trabajo es planteada claramente, es decir, se da respuesta al qué, cómo, con qué, con quién, cuándo y dónde, a través del plan de acción establecido entre el docente y los estudiantes.
Se apoya en una selección de actividades que promueven la organización y estructuración de las acciones de los estudiantes, es decir, se propicia la construcción de aprendizajes mediante el uso de estrategias y actividades útiles para ello, en las que la selección se realiza en conjunto con los estudiantes, considerando sus necesidades e intereses.
Combina, en forma dialéctica, el trabajo individual y el grupal.
Establece un feed-back permanente entre todos los sujetos.
Los procesos de corrección son simultáneos a los procesos de producción de conocimientos. La reflexión continua que caracteriza a la acción reflexiva permite aprender de los errores.
Las reflexiones y evaluaciones de los procesos dirigidos al cambio deseado, constituyen oportunidades para el aprendizaje de diversos aspectos relacionados a la construcción de aprendizajes, como las estrategias para ello.

Fuente: Mascareño (2015).

ocurre simultánea y constantemente; además, capacita para la cooperación, el intercambio, manejo de conflictos y las negociaciones, la comunicación, entre otros.

1.3. Fases de la Acción Reflexiva

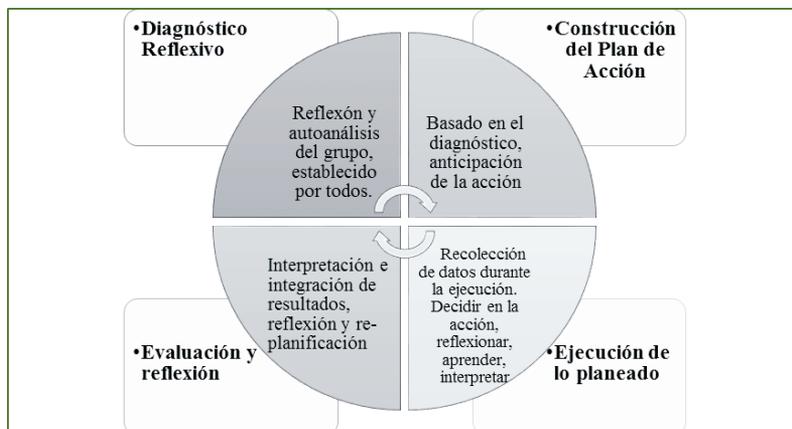
Las fases de la Acción Reflexiva son las inherentes al proceso de investigación acción, comprendidas por el diagnóstico reflexivo, la construcción del plan de acción, la ejecución o puesta en marcha de la acción transformadora y la evaluación, reflexión, interpretación e integración de los resultados y lo planeado (Figura 2).

1.3.1. Fase I: Diagnóstico reflexivo

Consiste en determinar o clarificar la situación problema, suponiendo una indagación reflexiva y autoanálisis ejecutado por parte de los sujetos participantes. En esta etapa se realiza la observación sistemática efectuada por los involucrados y puede complementarse con las de terceros.

Esta fase puede ser definida como el momento diagnóstico, sustentado en la reflexión y el autoanálisis situacional por parte de

Figura 2
Fases de la Acción Reflexiva



Fuente: Mascareño (2015).

los sujetos. Consiste en precisar las situaciones problemáticas en la práctica y escoger la más relevante como problema, el cual tiene que surgir de preocupaciones, necesidades, dificultades y conflictos educativos de carácter práctico, sentidos como propios por todos los implicados. Son los problemas prácticos de la educación (sobre el qué hacer) los que constituyen el objeto de la investigación-acción.

Puede ocurrir que al tratar de identificar el problema, muchas veces son poco claras sus manifestaciones, algunas veces se percibe como un descontento, y empieza a clarificarse cuando un docente o un grupo de ellos plantea la posibilidad de que algo debe ser cambiado. Se requiere de una clara demarcación del problema, así como precisar su origen, causas y saber por qué ocurre.

La mejor y más fácil forma de determinar la problemática es a través las mismas vivencias con los actores, y del proceso dialéctico de escuchar e interrogarse unos a otros, en el que la reflexión comprende considerar una y otra vez y de forma detenida una situación; esto permite pensar y partir del punto inicial para pasar a otra ubicación. La reflexión en este contexto es entendida como una indagación sistemática, poniendo en duda todo lo que se hace, piensa, cree y siente. Para facilitar la reflexión compartida, y profundizar en la situación determinada, debe plantearse constantemente el ¿por qué?, de todo.

1.3.2. Fase II: Construcción de un plan de acción

La fase de construcción de un plan de acción es donde se procede a organizar la acción en función del área problemática, concretando qué debe hacerse, cómo debe hacerse, quiénes y cómo lo harán, con qué, cuándo y dónde. De igual manera, se deben establecer las veces, formas y fechas en las que se planificará la revisión, evaluación y reflexión de los avances y resultados.

Es la fase de planificación del ciclo de la investigación-acción que orienta hacia la acción transformadora, basada en el diagnóstico reflexivo concretado en la fase anterior. Las acciones se formulan con miras a responder las interrogantes acerca de qué debe hacerse para alcanzar una mejora de la situación. Este paso es determinante para la investigación, ya que guía el rumbo de la misma, aunque no es decisivo, puede ser corregido gracias a los replanteamientos del mismo en función de los resultados.

En este diseño también está presente la reflexión, significando la clave para ello. Se trata de tomar decisiones prácticas acerca de ¿Qué debe hacerse?, ¿Quién lo hará?, ¿Dónde hay que actuar para producir el efecto más eficaz posible?, ¿Cuándo y cómo hacerlo? La planificación de las estrategias de cambio tiene como objetivo construir un plan de acción que responda al modelo teórico de la investigación, se seleccionan las soluciones conducentes para el cambio, la innovación o la mejora que se busca.

Ahora bien, el plan puede obedecer a dos modalidades: el general, que indica las pautas de actuación válidas para todo el grupo de trabajo, formado por propuestas consensuadas y respetadas por todos los participantes; sirve de base para que cada docente o sujeto construya su plan personal. Y el particular, ajustando la planificación general a las características específicas de su entorno. Debe evitarse la posibilidad de particulares interpretaciones del plan general, y procurar que los acuerdos siempre sean respetados.

1.3.3. Fase III: Desarrollo o ejecución de lo planeado en la etapa anterior

Posterior a la construcción de un plan de acción, se debe proceder a la ejecución del mismo, además, se ha de recoger los datos o información de manera simultánea a las acciones planeadas, lo que permitirá realizar los análisis respectivos para decidir en la acción, reflexionar, interpretar y aprender.

Se compone de dos momentos la ejecución práctica del plan y observación y, la sistematización y análisis de la información. En el

primero, se trata de realizar las acciones planeadas con miras hacia la solución de la situación problema. Al plan se le deben hacer continuas revisiones, observando para examinar, utilizando alguna técnica, los fenómenos producidos durante la acción analizando sus efectos; deliberando y controlando sistemáticamente el desarrollo del mismo mientras se ejecuta, además se requiere realizar los registros mediante las técnicas e instrumentos de recolección y recopilación de datos y el análisis de los mismos, haciendo posible el efectuar la reflexión y replanificación posterior.

El segundo momento de esta fase, la sistematización y análisis de la información, consiste en analizar e interpretar los datos con el fin de utilizar observaciones y las pruebas ejecutadas, cotejar los datos y averiguar qué puede explicar acerca de si los hechos planeados se realizaron como se había previsto.

1.3.4. Fase IV: Evaluación, reflexión, interpretación e integración de los resultados y lo planeado: re-planificar

Además de describir una realidad, planear cómo se solucionará o realizarán las acciones y posteriormente ejecutarlas y recoger la información que sirve para analizar los resultados, se debe efectuar la reflexión acerca de todos los momentos o fases, de esta manera se logra la formación de los implicados. En este sentido, se requiere contrastar aquello planeado con los logros, es decir, lo pretendido al inicio con lo realizado. De todo este proceso, surgen conclusiones, diferentes temas para elaborar nuevos planes o el replanteamiento del plan anterior. Todo lo anterior con el fin de recordar la acción y obtener conclusiones, lo que implica un aprendizaje o capacitación del colectivo.

De este modo, se inicia nuevamente la diagnosis reflexiva, lo que apertura un nuevo ciclo de la espiral de la investigación acción; se produce la retroalimentación permanente que conlleva al continuo proceso cíclico, en el que se presentan nuevas perspectivas innovadoras y enriquecidas de la experiencia.

1.4. La acción reflexiva: estrategia motivadora para enseñar y aprender

Sobre la base de los planteamientos anteriores, la investigación acción puede usarse como una estrategia didáctica en la que se busca construir conocimientos de manera colectiva y cooperativa, teniendo a la reflexión y a la acción como base. Siendo útil en el estímulo no sólo a los estudiantes a aprender cómo adquirir conocimientos, sino también a los miembros del personal docente

con necesidades de capacitación o entrenamiento; se debe buscar conectarla a la motivación y a la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

A tal efecto, se toma en cuenta a la motivación intrínseca relacionada con la orientación de los individuos hacia el aprendizaje, siendo independiente de incentivos externos, y originada en la propia actividad; es decir, está basada en factores internos como la autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo (Santrock, 2002; Romero y Pérez, 2009). Tal tipo de estímulos internos es un factor presente en los actores responsables de la investigación acción, existiendo una constante reflexión y construcción de conocimientos, favoreciendo la percepción de reto y desafío que orientada por el docente hacia el proceso, posibilita la apreciación de la acción reflexiva como un estímulo en sí misma, despertando la motivación de los estudiantes al realizarse de manera voluntaria para satisfacer necesidades.

En relación a esto, Castillo y Cabrerizo (2006) consideran a la motivación como uno de los factores básicos necesarios para el aprendizaje, describiéndolo como el *querer aprender*, siendo imprescindible por parte de los estudiantes para dirigir y movilizar la energía mental en una dirección determinada para que las neuronas realicen nuevas conexiones entre ellas. Cabe destacar que la interacción, el dinamismo y el compartir conocimientos motivan al aprendizaje (Vizcarrondo, Rojas y Delgado, 2007).

Adicionalmente, la orientación de la acción reflexiva hacia el aprendizaje ayuda a desarrollar habilidades tanto del estudiante como del profesor, influyendo en la autoeficacia de los sujetos y, el profesor haciendo uso de su liderazgo, orienta las percepciones de fracaso o errores y los aciertos o éxitos de manera constructiva. Afirmación que se sustenta en el hecho de que este tipo de estrategia logra beneficiar así la motivación atribucional en su dimensión locus inherente a aspectos internos, puesto que favorece el auto concepto de los participantes; y la dimensión de control, ya que ejercen el control sobre los procesos basados en las propias reflexiones producidas en él mismo (Santrock, 2002; Araya, 2000; Romero y Pérez, 2009).

Siguiendo el orden de ideas, considerar a la acción reflexiva como útil para enseñar y aprender, se fundamenta en la premisa de que el hecho educativo debe tratar más que cumplir con objetivos determinados, promover los procesos mediante los cuales los resultados esperados puedan ser alcanzados, esto requiere la

búsqueda de las mejores formas; y la acción reflexiva representa una excelente manera de orientar a los individuos al desarrollo de las habilidades que necesitan para desenvolverse en tales procesos, y una metodología en la que están presente la cooperación, interacción social, participación activa, voluntaria e intencionada. Por todo esto se le denomina, en este estudio, a la investigación acción utilizada como estrategia de enseñanza y aprendizaje con el nombre de la acción reflexiva.

2. Metodología

El presente artículo sigue un diseño documental-bibliográfico, metodología que consiste en la revisión y análisis profundo de información de diversas fuentes acerca de un tema en específico contenido en documentos (Palella y Martins, 2006), con el propósito principal de ampliar y profundizar en la naturaleza del problema o tema de interés, pudiendo apoyarse, además, en trabajos previos, datos audiovisuales, electrónicos o impresos; reflejándose la originalidad del trabajo en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, el pensamiento del autor (UPEL, 2006).

La metodología empleada atiende a la necesidad de revisar teorías, información y datos que sirven de soporte o base a la investigación acción empleada como una estrategia que estimula la motivación para aprender, útil tanto en el aula de clases (o ambientes académicos), como en cualquier organización donde se pretenda capacitar, adiestrar o brindar educación a sus miembros.

Reflexiones finales

Sobre la base de las consideraciones expuestas anteriormente, se puede concluir con las siguientes posturas que soportan el criterio de la autora al concebir a la acción reflexiva (investigación acción utilizada como estrategia didáctica motivadora), como una oportunidad de incentivar la motivación de los individuos hacia el aprendizaje:

- La acción reflexiva, al consistir en el establecimiento de los objetivos y las acciones planificadas para alcanzarlos, por parte de todos los actores (facilitadores y aprendices), favorece la motivación intrínseca, la cual aumenta cuando los estudiantes “tienen alguna posibilidad de elección y algunas

oportunidades de tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje” (Santrock, 2002).

- Cuando un individuo está motivado demuestra su interés por aprender con acciones concretas y esfuerzo para lograr sus metas (Montico, 2004). Igualmente, la orientación del participante hacia el proceso educativo se asocia al intento de comprender aquello en lo que se está trabajando, desarrollar habilidades y mejorar el nivel de competencia; por tanto, cuando existe motivación o se tiene como objetivo adquisición de conocimientos, los esfuerzos realizados suponen un avance en la asimilación de nuevas ideas, y una satisfacción (Romero y Pérez, 2009). Aspectos que están presentes a lo largo de todo el proceso de la acción reflexiva, mediante el autoanálisis y comprensión de las necesidades de educarse, acciones correctivas a emprender y de la constante reflexión.
- Además, el proceso de la acción transformadora orientado hacia la construcción de conocimientos llevado a cabo entre docentes o facilitadores y los estudiantes, permite y contribuye a que los individuos participantes puedan convertirse en aprendices reflexivos y que además adquieran otras habilidades importantes para su instrucción autónoma. Cabe destacar que el aprendizaje significativo depende de la habilidad y ganas que tenga el estudiante de aprender (Cid, 2008), es decir, de la motivación en cultivarse, como producto de la constante revisión de lo que en el desarrollo de las actividades correctivas se logra, contrastándolo con lo planeado inicialmente, lo cual se lleva a cabo durante todo el proceso.

En conclusión, la acción reflexiva constituye un estímulo en sí misma, debido a que los actores del proceso (estudiantes-facilitador) fusionan sus capacidades de manera voluntaria para satisfacer necesidades académicas específicas, despertando así el interés de los participantes, donde se pone en práctica la reflexión y, por consiguiente, la obtención de aprendizajes, ejerciendo un control activo sobre el proceso, siendo esto un aliciente seductor hacia la construcción de conocimientos de manera autónoma y social.

Referencias bibliográficas

- Araya, V. (2000). *Psicología de la Educación*. Serie Azul, Segunda Etapa. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Libertador.
- Brixio, C. (2005). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje* (7ª ed.). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). Formación del Profesorado en Educación Superior: Desarrollo Curricular y Evaluación. Volumen II. España: Editorial McGraw Hill, Interamericana de España, S.A.U, pp.503.
- Cid, S. (2008). El Uso de Estrategias de Aprendizaje y su Correlación con la Motivación de Logro en los Estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Año/Vol. 6, número 003, pp. 100-120. Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Ferreiro, R. (2006). *Nuevas Alternativas de Aprender y Enseñar, Aprendizaje Cooperativo*. México: Editorial Trillas.
- Montico, S. (2004). La Motivación en el Aula Universitaria: ¿Una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Noviembre, año/vol. XV, número 029. Argentina: Universidad Nacional Entre Ríos, Concepción de Uruguay, pp. 105-112.
- Paella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la Investigación Cuantitativa* (2ª ed.). Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). pp.252.
- Sandín, M. (2003). *La Investigación Cualitativa. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill Interamericana de España, pp. 258.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V, pp. 632.
- Rojas, B. (2010). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis* (2ª ed.). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 196.
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 50/5 -10 de octubre de 2009. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. pp. 13.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Investigación Etnográfica, Investigación-Acción. Mapas y Herramientas para conocer la Escuela* (3ª ed.). Argentina: Editorial Brujas, pp. 282.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 “La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo”*. Comunicado Final 05 al 08 de julio de 2009. París, Francia.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Reimpresión 2008. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL), pp.238.
- Vizcarrondo, T., Rojas, B. y Delgado C, A. (2007). Estrategias de aprendizaje para motivar a alumnos a la participación activa en el aula de clases en la escuela de relaciones Industriales de la Facultad de ciencias económicas y sociales. Universidad de Carabobo, Campus Bárbula. *VII Reunión Nacional de Currículo, I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior*. Caracas, 9-13 de abril de 2007. pp. 16.



Concepción filosófica y curricular de la Práctica Profesional en la carrera de Ingeniería

Jesús Abreu*

Resumen

La investigación tuvo como objetivo exponer la concepción filosófica y curricular de la Práctica Profesional en la carrera de ingeniería. El basamento teórico se fundamentó en los planteamientos de Gimeno (2007), Brenes y Porras (2007), Soriano (2009), entre otros. La metodología fue descriptiva, de campo, con diseño no experimental, transeccional. La población se conformó por treinta docentes del área de ingeniería de universidades zulianas. Se aplicó un cuestionario conformado por veinte ítems con escala tipo Likert, validado por cinco expertos, arrojando una confiabilidad de 0,86. Con base en los resultados se concluyó que la perspectiva epistemológica vinculada a las formas de producción de saberes, cumple un rol determinante en la solución de problemas cuando el estudiante desarrolla la práctica profesional.

Palabras clave: concepción filosófica y curricular, práctica profesional, carrera de Ingeniería.

* Doctorando en Educación (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt). Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación, mención Gerencia Educativa. Ingeniero Electricista. Correo electrónico: jemac1@hotmail.com

Curricular and Philosophical Conception of the Professional Practice in the Career of Engineering

Abstract

The research aimed to expose the curricular and philosophical conception of the professional practice in the career of engineering. The theoretical base was based on the approaches of Gimeno (2007) Brenes and Porras (2007), Soriano (2009), among others. The methodological aspect was part of a descriptive on field study, non-experimental design, transectional. The population was formed by thirty professors in the engineering area of the selected universities. A questionnaire was applied consisting of twenty items with Likert type scale, validated by five experts and showing a reliability of 0.86. Based on the obtained results, it was concluded that in the curricular and philosophical conception of the professional practice in the career of engineering, the epistemological perspective linked to forms of knowledge production, plays a decisive role in the solution of problems when the student develops the professional practice.

Key words: curricular and philosophical conception, professional practice, engineering career.

Introducción

La práctica profesional (pasantía) es un espacio donde participan diversos actores formadores, por lo cual es necesario precisar lineamientos que deben regirla en el contexto universitario y empresarial. En cualquier disciplina que esta se desarrolle, debe ajustarse a elementos curriculares como: la flexibilidad, contextualización, interdisciplinarietà y trascendencia integrada del ser, el saber y el hacer, al valorar la contribución de estos elementos para que sea un factor integral más que complementario en la formación de los estudiantes, desde el punto de vista humano, social y académico.

Siguiendo el orden de ideas, la práctica profesional cumple un rol fundamental en los procesos formativos; a pesar de esto, se considera un componente al cual no se le ha otorgado la suficiente atención. Toda carrera tiene espacios de prácticas relevantes para la formación profesional, pero estos no han estado siempre sistematizados en el curriculum. En este marco, las universidades incorporan en sus carreras innovaciones que muestran un

avance substancial en relación con la importancia que tienen las pasantías, especialmente en los últimos periodos, y que tiene como objetivo formar al estudiante por medio de diversas experiencias en los saberes propios de una profesión.

En este sentido, las universidades como instituciones formadoras de profesionales, tienen la misión de preparar a los estudiantes para que enfrenten el mundo laboral, esto implica que la concepción filosófica y curricular de la práctica profesional orientada en actividades de formación, debiera estar planificada de tal manera que permita al alumno asimilar secuencialmente los aprendizajes adquiridos, contextualizando un entorno lo más directo posible con la realidad, conllevando a una estrecha relación entre la formación proporcionada en el aula y su vinculación con el medio en el cual se desempeñará, a fin de concederle las competencias necesarias que contribuyan a disminuir esta brecha existente entre la universidad y el mercado laboral.

Ante los planteamientos expuestos, el presente artículo se centra en exponer la concepción filosófica y curricular de la práctica profesional en la carrera de ingeniería, para ello se exponen los fundamentos teóricos referidos a la perspectiva epistemológica, axiológica, sociológica y psicopedagógica de la práctica profesional. Asimismo, se muestra el abordaje metodológico, los resultados de la investigación y, finalmente, se ofrecen las conclusiones.

1. Fundamentación teórica

1.1. Concepción filosófica y curricular de la Práctica Profesional

Diseñar el currículum para su puesta en marcha, demanda comprender y profundizar la teoría y concepciones que lo orientan. El proceso curricular no es una labor que se efectúa de forma arbitraria, neutra o carente de un punto orientador, esto debido a que en dicho proceso se pone en juego una concepción de hombre y de la sociedad.

Desde la concepción filosófica y curricular, la teoría del currículum rinde cuenta de la naturaleza del mismo, donde los que lo desarrollan no pueden estar indiferentes. La concepción curricular articula el proceso de desarrollo de su estructura de forma coherente, ocupando un lugar en torno a una gama de elementos significativos del currículo y, asume una posición sobre el conoci-

miento, su origen y naturaleza (posición epistemológica). Considera los valores, la libertad, la cultura (posición axiológica), también se pronuncia sobre la relación que la educación establece con la sociedad (posición social), fija posición sobre el aprendizaje, el rol del docente y del alumno (posición psicopedagógica).

Al respecto, Gimeno (2007) plantea que:

Detrás de todo curriculum hoy existe, de forma más o menos explícita e inmediata, una filosofía curricular o una orientación teórica que es a su vez, síntesis de una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales. Este condicionamiento cultural de las formas de concebir el curriculum tiene una importancia determinante en la concepción misma de lo que se entiende por tal y en las formas de organizarlo. Es fuente de códigos curriculares que se traduce en directrices para la práctica y acaban reflejándose de forma relevante en ella (p. 41).

Desde la concepción filosófica, todo proceso educativo adquiere una dinámica propia inspirada en la educación, cultura y el ser humano, que está sujeta a una reflexión permanente. Ahora bien, la posibilidad de comprender la construcción de lo humano, cultural y social, se encuentra fuertemente ligada a una percepción de la educación como elemento de socialización, por medio del cual el individuo se construye en su particularidad, adquiere conocimientos, se potencia, desarrolla capacidades y, al mismo tiempo, aprehende prácticas, valores y saberes específicos.

Asimismo, la concepción filosófica de la práctica profesional es considerada como proceso interactivo y de socialización, implica reconocer al interior de la vinculación pedagógica una dinámica en la cual se ligan las motivaciones y perspectivas de estudiantes y tutores académicos, donde intercambian sus formas de interpretar el mundo y se transforman. De esta forma, el contexto de la pasantía se constituye en un espacio de constantes cambios, abierto, diverso y complejo, en el cual cada uno de los pasantes encuentra las posibilidades de desarrollo personal y profesional.

Por otra parte, concebida la práctica profesional como proceso de crecimiento profesional y humano, la educación es comprendida en su relación dialéctica con aspectos económicos, políticos, históricos, culturales y sociales, en la medida en la cual no sólo cumple un papel de suma importancia en la manera como se construyen, sino que está condicionada por ellos.

Aunado a lo planteado, bajo esta concepción, la pasantía no puede estar ajena a los problemas vinculados al desarrollo social y económico del país. Esta debe contribuir a la construcción de condiciones de vida más adecuadas y garantizar a las personas la oportunidad de desarrollar su capacidad para actuar en un ambiente de cooperación y asumir un compromiso transformador en su entorno social y laboral.

Cabe destacar que los problemas del sector empresarial en general, le implican a la universidad una tarea compleja, la de ofrecer alternativas acordes con las necesidades de los distintos sectores de la sociedad y del mundo empresarial. El propósito ha significado para la universidad una amplia concepción de los procesos de educación para el trabajo y el desarrollo del ser humano.

Ante lo planteado en los párrafos anteriores, puede inferirse que dentro del plano filosófico del currículo existe el currículo integral, que centra la formación del estudiante en el desarrollo de un conjunto de experiencias facilitadoras de formación profesional, científica, cultural y humanística, que incorpora la educación activa como quehacer académico y supone el desarrollo de la sociedad, porque atiende sus problemas y necesidades, impulsa su transformación y promueve su cultura. En este marco, la concepción filosófica tiene una visión interdisciplinaria y en este sentido, en la estructura curricular se logra la integración de los conocimientos en las prácticas profesionales. Ante esto, es necesario integrar conocimientos y pasantías, incorporando la investigación en todos los niveles y aplicando el concepto de trabajo en equipos interdisciplinarios.

Ante lo planteado, el propósito primordial en el momento que el estudiante realice la práctica profesional es *aprender a hacer*, esta función intelectual es sumamente importante, ya que debe demostrar los conocimientos adquiridos durante su trayectoria en la universidad. Así pues, el alumno debe *saber hacer* porque esta es la manifestación de coherencia entre lo que se expresa, se sabe y realiza.

Por otra parte, según Gimeno (2007), las concepciones curriculares son las formas que adopta la racionalidad ordenadora del campo teórico-práctico que es el curriculum. Si bien la realidad práctica, mediatizada por las urgencias de resolver problemas prácticos de ordenación del sistema educativo, es previa a cualquier planteamiento explícito de orden metateórico, cuando determinados esquemas de racionalización se hacen explícitos y se difunden, acaban pretendiendo en quienes toman decisiones so-

bre el currículum, y en esa medida se convierten en instrumentos operativos de la forma que adopta y después en la práctica.

Así pues, desde el punto de vista de esta concepción, hay un basamento educativo-curricular del modelo de currículo integral, que según Peñaloza (1995), es donde el estudiante al realizar la práctica profesional tiene una formación holística, otorgándole herramientas que le capaciten para desempeñarse, desarrollando su pensamiento crítico, creativo y participativo, dirigido por valores éticos, científicos, estéticos y culturales, en el ámbito comunitario y en el científico-técnico para alcanzar las metas individuales y comunes.

El referido autor resalta que un currículo sin prácticas profesionales puede dar a los estudiantes muchos conocimientos (con sus ejercicios prácticos) que sirven de soporte científico a la carrera, pero dentro de tal currículo, los alumnos permanecen al margen del trabajo real: nunca afrontan las situaciones de la realidad que son propias del ejercicio profesional pertinente. Es conveniente citar al autor antes mencionado porque apunta que las prácticas profesionales se han fortalecido con la promulgación de reglamentos de cada universidad con carácter obligatorio en las diversas carreras. Las normativas consideran la parte humanista al proponer la noción de persona en contraposición a la idea de individuo.

Sobre lo antes expuesto, las universidades deben estar atentas en cuanto a la formación integral del estudiante y tomar en cuenta al humanismo como una de las tendencias educativas actuales al lado de otras como el cognoscitivism y el constructivismo. Desde toda perspectiva, la propuesta humanista es deseable, viable e indispensable y nuestro futuro como especie está en nuestras manos y sucederá en el futuro cercano lo que hagamos o dejemos de hacer.

Según Mina (2007), la universidad es una escuela de formación superior del espíritu científico, intelectual, empresarial y moral de una comunidad. Por lo tanto, las cátedras deben estar encaminadas no sólo a la fundamentación de unos saberes específicos, sean estos tecnológicos o científicos, sino también humanos. En este sentido, las instituciones de educación universitarias deben concebir el humanismo como un paradigma que incluye entre sus presupuestos las técnicas de enseñanza e incluso los instrumentos más generales. En el aspecto más amplio, el humanismo rescata al sujeto y le atribuye la posibilidad de conducir su destino. Las pasantías pueden ser vistas como una aplicación práctica de estos principios del humanismo, considerando al ser humano como valor y eje central del proceso.

1.2. Perspectiva epistemológica de la práctica profesional

La epistemología apunta a las formas de producción de saberes que se adjudican como genuinos y a la posición que deben tomar los participantes del proceso educativo referente al objeto de conocimiento; esta fundamentación concederá el marco metodológico y conceptual exacto para proporcionarles respuestas a las interrogantes sobre la puesta en práctica del modelo.

Ahora bien, la epistemología involucra el debate de teorías y la creación de condiciones favorables para la producción y confirmación de conocimientos en correspondencia con las necesidades de aprendizaje del alumno y las particulares de la sociedad donde se desenvuelve. Es relevante tomar en cuenta que lo que se enseña y se aprende debe ir en consonancia con los adelantos científicos y tecnológicos, a fin de estar actualizados permanentemente en los saberes. En este sentido, Brenes y Porras (2007, p.2) expresan que “la epistemología nos dice cuál es la categoría del saber propio de cada disciplina. La epistemología nos dice qué clase de conocimiento es la teoría de la educación y su filosofía”.

Por otra parte, una nueva forma de ciencia propone nuevas maneras de generar saberes, desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar del conocimiento. Así pues, esta concepción tiene su relevancia en la práctica, en la condición humana del ser y en los valores. Lo interdisciplinario se hará por medio del diálogo de saberes, con el propósito de superar las debilidades que manifiestan las disciplinas cuando abordan de manera aislada los problemas intelectuales y sociales inmersos en la realidad. Lo transdisciplinario se alcanzará por medio de la integración de las distintas dimensiones que convergen en la comprensión de los procesos sociales, culturales, científicos, políticos y tecnológicos.

Es de resaltar que en la pasantía se inicia una nueva concepción del conocimiento como explicación y construcción mental alcanzada en la propia realidad del estudiante que la observa, la piensa, la vive y le consigue sentido cuando su actuación es acorde a sus experiencias y conocimientos precedentes. Acá se hace alusión a que el estudiante debe conectar sus conocimientos previos con los nuevos adquiridos para resolver problemas cuando este desarrolla su práctica profesional, para realmente lograr el aprendizaje significativo.

1.3. Perspectiva axiológica de la práctica profesional

La axiología está referida a los valores. En esta concepción se cuestionan: la ética, representada con la posición del bien y el mal, según se atribuye a la conducta humana y, la estética, vinculada con las cualidades del gozo y en la experiencia humana. Dichas distinciones de cuestionamientos poseen implicaciones curriculares.

Al respecto, Brenes y Porras (2007) plantean que la axiología es una disciplina filosófica colocada por unos en la metafísica, porque los valores son referidos al ser; por otros, en la ética, al ocuparse exclusivamente de los valores éticos; en la estética por algunos, al considerar que la valoración y juicios axiológicos siguen una pauta muy parecida a las de la captación de la belleza; en la antropología cultural a veces, porque los valores están vinculados al legado cultural de cada sociedad.

En este orden de ideas, la actividad intelectual, unida a la práctica profesional, debe estar orientada a la difusión de valores alcanzados con el desarrollo de las cualidades personales que apoyan la realización del estudiante como ser integro e integrador de una cultura y entorno social, que le habiliten para procesar acciones de valorar, buscando el bien común.

Deben prevalecer en el estudiante valores, tales como:

a) Honestidad: tener identidad y coherencia para estar orgulloso de sí mismo y manteniendo el respeto a la verdad; b) Responsabilidad: cumplir con el deber de asumir las consecuencias de los actos; c) Respeto: apreciar, reconocer y valorar a nosotros mismos, así como a los demás; d) Justicia: posibilidad de construir el bien y la capacidad de reconocerlo; e) Tolerancia: aceptación de la diversidad de opinión, social, religiosa y cultural; f) Bien común: conjunto de condiciones sociales que permiten y favorecen el desarrollo integral de los seres humanos y cada uno de los miembros de la comunidad; g) Convivencia: capacidad de vivir rodeado de otras personas.

Es importante recalcar que una educación centrada en valores promueve cambios significativos en la formación del estudiante que lo hagan capaz de desenvolverse de forma exitosa en los diversos entornos cuando realiza su práctica profesional, debe ir profundizando y poniendo en práctica la ética profesional aun cuando no sea profesional.

1.4. Perspectiva sociológica de la práctica profesional

La sociedad, los valores y la cultura tienen una repercusión marcada en el currículo. El impacto se despliega en un nivel relevante, el del contacto de la comunidad con el contexto educativo. La sociedad siempre está en dinamismo, esto requiere de ajustes del currículo, con la finalidad de estar atentos a las demandas de la misma.

Aunado a lo planteado, la cultura es diversa, está en un continuo cambio, es compleja y ante estos frecuentes ajustes le provocan considerables presiones al currículo. Los factores sociales y culturales afectan la acción curricular. En este marco, la concepción sociológica se refiere a la relación entre sociedad y educación. En dicho contexto la visión del curriculum se orienta al estudio de la sociedad donde el alumno tenga oportunidad de desarrollar sensibilidad ante los problemas que se susciten en el país.

Según Soriano (2009), la educación en general es entendida en el sentido más amplio para reproducción de la cultura. Por lo tanto, la acción pedagógica se realiza en un contexto de relaciones, más explícitamente, en una interacción docente-alumno. En las interacciones sociales que se desarrollan los diferentes contextos educativos, tanto del sistema formal como el no formal, se entrecruzan las representaciones sociales de los docentes y alumnos como también de los demás actores que protagonizan el movimiento institucional, dando una impronta a la práctica educativa.

Existe pues la necesidad que las instituciones de educación universitaria apoyen una concepción de un nuevo alumno, capaz de transformar contextos, enfrentar los diversos escenarios de la vida por muy inesperados que sean, y resolver los problemas que demandan el país y la sociedad. De igual manera, debe estar preparado para la permanente transformación. Sobre el asunto, al estudiante se le presenta la oportunidad de poder vivir la experiencia de afrontar problemas o situaciones de forma real en ocasiones imprevistas, las cuales exigen soluciones, al momento de desarrollar su práctica profesional. Así pues, contribuye a solventar necesidades del entorno laboral y se convierte en ente dinámico, transformador y reflexivo del contexto donde realiza sus pasantías.

1.5. Perspectiva psicopedagógica de la práctica profesional

Las teorías de la inteligencia en el área de la psicología social ocasionan una gama de alternativas que precisan los principios del paradigma cognitivo, cuya característica primordial es combi-

nar los supuestos de las teorías del aprendizaje. Uno de los aportes más notables de las nuevas propuestas curriculares es percibir la enseñanza como un proceso de acción reflexiva de los grupos docentes que se apoyan en una concepción psicopedagógica. El objeto de la psicopedagogía es el aprendizaje y su complejidad requiere de contribuciones de diferentes teorías para comprender al aprendizaje, responder a los problemas que plantean las intervenciones y dar legitimidad a sus prácticas.

Según Elichiry (2009, p. 30), “el aprendizaje es un proceso complejo, particular y dinámico de incorporación de novedades y conocimientos, a la vez que es constitutivo y constituyente de subjetividad y del proceso mismo de humanización”. Desde esta perspectiva, Filidoro (2002) expone que se comprende al aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación de conocimientos, originado por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto; supone una situación de interacción social, donde el adulto interviene como mediador del saber a enseñar en situaciones específicas que lo producen.

Esta concepción demanda construir un campo teórico que posibilite problematizar y explicar la modalidad singular de aprender de los estudiantes en situaciones específicas, es decir, construir prácticas y producir conocimientos acerca de cómo se constituye el aprender en la reciprocidad de aspectos del alumno y del contexto y cómo se producen los problemas en el aprendizaje.

Es primordial que las instituciones de educación universitaria fijen su atención en la formulación más idónea de los métodos pedagógicos y didácticos, al influenciar estos en el proceso de aprendizaje del educando, además de facilitar el seguimiento del alumno en sus diversas etapas de aprendizaje. A través de la aplicación de estos métodos, se logra un mejor monitoreo del progreso del estudiante, apreciando de forma más clara las potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales que son esenciales para que desempeñe un mejor papel en las actividades de su práctica profesional.

2. Metodología

La investigación es descriptiva, de campo, con diseño no experimental, transaccional. La población se determinó por las características que la definen, así como del conjunto de elementos que integran estas particularidades que tienden a denominarla universo. Según Arias (2006, p. 81) “la población es el conjunto de elementos con características comunes para los cuales serán ge-

neralizadas las conclusiones de la investigación y queda delimitada por el problema y los objetivos del proyecto”. La población objeto de estudio para esta investigación es accesible, estuvo conformada por una muestra intencional integrada por treinta (30) docentes de la carrera de Ingeniería de las siguientes instituciones: Universidad Dr. José Gregorio Hernández (UJGH), Universidad Rafael Urdaneta (URU) e Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM). A continuación puede observarse en el Cuadro 1 la distribución de la población.

Cuadro 1
Distribución de la población

Instituciones	Docentes
UJGH	10
URU	10
IUPSM	10

Fuente: Abreu (2015).

Se empleó el cuestionario y como técnica se aplicó la encuesta que permitió recolectar información en relación con el problema de investigación. El cuestionario estuvo conformado por preguntas cerradas con escala de medición Likert. Las alternativas elegidas fueron: siempre (5), casi siempre (4), algunas veces (3), casi nunca (2) y nunca (1). Validado el instrumento por siete (07) expertos, se procedió a determinar el grado de confiabilidad del mismo, para ello se empleó el coeficiente de Alfa de Cronbach y como herramienta para efectuar este procedimiento se utilizó el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences-paquete estadístico para las ciencias sociales), arrojando un valor de 0,86.

Para el análisis de los datos se empleó la estadística descriptiva y los resultados obtenidos se representaron en forma numérica. En esta sección se utilizó como herramienta de análisis el paquete estadístico SPSS. Este sirvió para determinar la media aritmética, desviación estándar y tablas de frecuencia. Para interpretar los datos se elaboró un baremo, se fijaron intervalos con el objeto de medir los resultados que se obtuvieron a través del análisis de la variable práctica profesional, dimensión e indicadores. A continuación, se observa en el Cuadro 2 la estructura del baremo:

Cuadro 2
Categoría de análisis para la interpretación de la media

Categoría	Intervalo
Muy alto nivel	$4.2 \leq x \leq 5$
Alto nivel	$3.4 \leq x < 4.2$
Moderado nivel	$2.6 \leq x < 3.4$
Bajo nivel	$1.8 \leq x < 2.6$
Muy bajo nivel	$1 \leq x < 1.8$

Fuente: Abreu (2015).

Se consideró el coeficiente de variación para determinar el nivel de dispersión de los datos. Este coeficiente se obtiene dividiendo la desviación estándar entre la media aritmética, se presentan cinco (5) rangos que pueden observarse en el Cuadro 3.

Cuadro 3
Niveles de dispersión

Descripción del nivel	Rango coeficiente de variación
Alta Dispersión	$0.80 \leq CV \leq 1$
Media Alta Dispersión	$0.60 \leq CV < 0.80$
Mediana Dispersión	$0.40 \leq CV < 0.60$
Media Baja Dispersión	$0.20 \leq CV < 0.40$
Baja Dispersión	$0 \leq CV < 0.20$

Fuente: Abreu (2015).

3. Análisis y discusión de los resultados

Seguidamente se presenta el análisis de los resultados obtenidos luego de aplicar el cuestionario. Para realizar la estadística descriptiva se recurrió al software SPSS.

Dimensión: Concepción filosófica y curricular de la práctica profesional

Puede apreciarse en la Tabla 1 del indicador perspectiva epistemológica. En opinión de los docentes, 53.34 % optaron por la alternativa siempre, al considerar que en la concepción filosófica y curricular de la práctica profesional se inicia una nueva concepción del conocimiento como construcción mental alcanzada en la propia realidad del estudiante. Asimismo, 40% asume una posición de casi siempre, mientras que 6.66 % manifiesta la op-

Tabla 1
Perspectiva epistemológica

Alternativas	Ponderación	Fa	% Fr
Siempre	5	16	53.34
Casi Siempre	4	12	40
Algunas Veces	3	2	6.66
Casi Nunca	2	0	0
Nunca	1	0	0
Media aritmética		4.45	
Desviación estándar		0.63	
Coefficiente de variación		0.14	

Fuente: Abreu (2015).

ción de algunas veces. Se aprecia que la media aritmética del indicador es de 4.45, ubicándolo en la categoría de muy alto nivel en atención al baremo. Se obtuvo una desviación estándar de 0.63 que en relación con la media define un coeficiente de variación de 0.14, indicando una baja dispersión de los datos.

En la Tabla 2 se observa que referente al indicador perspectiva axiológica, 43.33% de los docentes indicaron que casi siempre en la concepción filosófica y curricular de la práctica profesional, la educación centrada en valores promueve cambios significativos en la formación del estudiante. Asimismo, 36.67 % asume una posición de algunas veces, mientras que 16.67 % manifiesta la opción de siempre y 3.33 % casi nunca. Se aprecia que la media aritmética del indicador es de 3.78, ubicándola en la categoría alto nivel en atención al baremo establecido. Se obtuvo una desviación estándar de 0.63 que en relación con la media define un coeficiente de variación de 0.14, indicando una baja dispersión de los datos.

En la Tabla 3 del indicador perspectiva sociológica, se observa que el 50 % de los docentes eligió la alternativa siempre, expresando que en la concepción filosófica y curricular de la práctica profesional el alumno tiene la oportunidad de desarrollar sensibilidad ante los problemas que se susciten en la sociedad y el país, el 40 % seleccionó casi siempre y 10 % la alternativa algunas veces. La media para este indicador es de 4.36 y lo ubica en la categoría de muy alto nivel. La desviación estándar fue de 0.60 y el coeficiente de variación de 0.13, indicando baja dispersión según el Cuadro 3.

Tabla 2
Perspectiva axiológica

Alternativas	Ponderación	Fa	% Fr
Siempre	5	5	16.67
Casi Siempre	4	13	43.33
Algunas Veces	3	11	36.67
Casi Nunca	2	1	3.33
Nunca	1	0	0
Media aritmética		3.78	
Desviación estándar		0.74	
Coefficiente de variación		0.19	

Fuente: Abreu (2015).

Tabla 3
Perspectiva sociológica

Alternativas	Ponderación	Fa	% Fr
Siempre	5	15	50
Casi Siempre	4	12	40
Algunas Veces	3	3	10
Casi Nunca	2	0	0
Nunca	1	0	0
Media aritmética		4.36	
Desviación estándar		0.60	
Coefficiente de variación		0.13	

Fuente: Abreu (2015).

En la Tabla 4 del indicador perspectiva psicopedagógica, según los docentes de Ingeniería, el 46.66 % seleccionó la alternativa que casi siempre en la concepción filosófica y curricular de la práctica profesional se demanda construir un campo teórico que posibilite problematizar y explicar la modalidad singular de aprender de los estudiantes en situaciones específicas, el 36.67 % siempre, 13.34 % algunas veces y 3.33 % casi nunca. La media obtenida es de 4.22, ubicando el indicador en la categoría de muy alto nivel, el valor de la desviación de 0.67 que vinculado con la media aritmética dio como resultado un coeficiente de variación de 0.15, reflejando baja dispersión de los datos.

Tabla 4
Perspectiva psicopedagógica

Alternativas	Ponderación	Fa	% Fr
Siempre	5	11	36.67
Casi Siempre	4	14	46.66
Algunas Veces	3	4	13.34
Casi Nunca	2	1	3.33
Nunca	1	0	0
Media aritmética		4.22	
Desviación estándar		0.67	
Coefficiente de variación		0.15	

Fuente: Abreu (2015).

Luego del análisis de los resultados considerando los porcentajes de las frecuencias y de los estadísticos descriptivos de los indicadores, con el propósito de lograr el soporte estadístico para realizar la confrontación con los fundamentos teóricos que sustentaron el estudio para darle respuesta al objetivo planteado en la investigación, se presentan los resultados de la dimensión e indicadores en la Tabla 5.

Tabla 5
Distribución de medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación

Variable	Práctica Profesional de Ingeniería			
Dimensión	Concepción Filosófica y Curricular de la Práctica Profesional			
Indicadores	Perspectiva			
	Epistemológica	Axiológica	Sociológica	Psicopedagógica
Media aritmética de indicadores	4.45	3.78	4.36	4.22
Media aritmética de de dimensión			4.20	

Fuente: Abreu (2015).

Sobre la concepción filosófica y curricular de la práctica profesional, se aprecia en la Tabla 5 que el indicador perspectiva epistemológica presenta una media de 4.45 ubicándolo en la categoría de muy alto nivel, para validar el planteamiento, Brenes y Porras (2007) sostienen que la epistemología indica cuál es la ca-

tegoría del saber propio de cada disciplina, qué clase de conocimiento se adquiere sobre la base de la teoría educativa y la filosofía que la orienta.

En relación al valor promedio, se infiere que el estudiante debe conectar los conocimientos previos con nuevos conocimientos para solucionar problemas cuando realiza la práctica profesional, para que logre aprendizaje significativo.

Se observa en la Tabla 5 el indicador perspectiva axiológica cuya media es 3.78 y lo ubica en alto nivel. En relación a esto, Brenes y Porras (2007) plantean que la axiología es una disciplina filosófica vinculada a los valores y que estos están ligados al legado cultural de cada sociedad.

Se precisa por lo tanto que la práctica profesional debe estar orientada a la difusión de valores, alcanzados con el desarrollo de las cualidades personales que apoyan la realización del estudiante como ser íntegro e integrador de una cultura y entorno social, buscando el bien común.

En la Tabla 5, se aprecia que el indicador perspectiva sociológica presenta una media de 4.36 que lo ubica en muy alto nivel, ante esto Soriano (2009) plantea que la acción pedagógica se realiza en un contexto de relaciones sociales, más explícitamente, en una interacción docente, estudiante y demás actores que protagonizan la práctica educativa.

Ante lo planteado, al estudiante se le presenta la oportunidad de poder vivir la experiencia de enfrentar problemas que demandan soluciones, en el momento que desarrolla la práctica profesional, por lo que debe contribuir a solventar necesidades del entorno laboral y social, convirtiéndose en ente transformador y reflexivo del contexto donde realiza su pasantía.

El indicador perspectiva psicopedagógica se observa en la Tabla 5, con una media de 4.22 ubicándolo en muy alto nivel, por lo que Elichiry (2009) plantea que el aprendizaje es un proceso complejo, particular y dinámico de incorporación de novedades y conocimientos, a la vez que es constitutivo y constituyente de subjetividad y del proceso mismo de humanización.

Es fundamental que las instituciones de educación universitaria centren su atención en la formulación idónea de métodos pedagógicos y didácticos, con esto se logra un mejor monitoreo del progreso del estudiante, apreciando de forma más clara sus potencialidades que son esenciales para que tengan un buen papel en la práctica profesional.

Finalmente, para darle respuesta al objetivo de la investigación, se analiza la media de la dimensión, la cual obtuvo un valor de 4.20 situándola en muy alto nivel, por lo que se concluye que la concepción filosófica y curricular de la práctica profesional está bien definida, sobre todo la perspectiva epistemológica.

Conclusiones

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, a continuación se exponen las principales conclusiones:

En la perspectiva epistemológica de la práctica profesional, el estudiante debe conectar los conocimientos que ya posee con los nuevos que adquiere para resolver problemas cuando efectúa la pasantía.

En cuanto a la perspectiva axiológica de la práctica profesional, la acción intelectual vinculada a dicha práctica, debe estar orientada a la difusión de valores, logrados con el desarrollo de las cualidades personales que apoyan la realización del estudiante como ser íntegro.

Sobre la perspectiva sociológica de la práctica profesional, las instituciones de educación universitaria deben apoyar una concepción de un nuevo estudiante que sea transformador de contextos, enfrente los escenarios de la vida y sea capaz de resolver los problemas que demanda la sociedad.

Por último, en la perspectiva psicopedagógica de la práctica profesional, es fundamental que las universidades apunten a la formulación más propicia de métodos que influyeran en el proceso de aprendizaje del estudiante, para facilitar su seguimiento en las diferentes etapas del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación* (5ª ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Brenes, E. y Porras, M. (2007). *Teoría de la Educación* (8ª ed.). San José, Costa Rica: Editorial Estatal a Distancia.
- Elichiry, N. (2004). *Hacia el Estudio de Microprocesos Cotidianos en Inclusión Educativa. Investigaciones y Experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.

- Filidoro, N. (2002). *Hacia una Conceptualización de la Práctica Psicopedagógica en Psicopedagogía: Conceptos y Problemas. La especificidad de la Intervención Clínica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Gimeno, J. (2007). *El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica* (9ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Mina, A. (2007). *Humanismo y Argumentación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Peñalosa, W. (1995). *El Currículo Integral*. Maracaibo, Venezuela: Vicerrectorado Académico de la Universidad del Zulia.
- Soriano, D. (2009). *Los Caminos de Paulo Freire en Córdoba*. España: Publicaciones Eduvim.



Responsabilidad social: compromiso hacia la ecoeficiencia en empresas petroleras venezolanas

Annherys Paz*

Dioneira Miquilena**

Ana Nohelia Muñoz***

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo analizar la responsabilidad social como compromiso hacia la ecoeficiencia en empresas petroleras venezolanas. La metodología aplicada fue de tipo analítica - descriptiva, apoyándose en la técnica de recopilación de información documental-bibliográfica, a través de la revisión de textos impresos y electrónicos. Se concluye que las empresas petroleras venezolanas ejercen la responsabilidad social desde el compromiso de agregar valor mediante la gestión ecoeficiente como herramienta administrativa para reducir el impacto ambiental en sus procesos de trabajo, sin afectar su competitividad, es decir, convirtiendo el desarrollo de sus actividades tradicionales en acciones responsables hacia una visión ecológica transparente, a fin de garantizar la sostenibilidad no solo económica sino social, en pro del bienestar de su entorno.

Palabras clave: responsabilidad social, ecoeficiencia, empresas petroleras venezolanas.

* Postdoctora en Gerencia de las Organizaciones. Doctora en Ciencias Gerenciales. Licenciada en Administración de Empresas. Magister en Gerencia de Recursos Humanos. Docente e investigadora de la Universidad de la Guajira, Colombia. Correo electrónico: annheryspaz@hotmail.com

** Postdoctora en Gerencia de las Organizaciones. Doctora en Ciencias Gerenciales. Magister en Gerencia Recursos Humanos. Licenciada en Administración de Empresas. Decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Dr. José Gregorio Hernández. Docente titular e investigadora de Universidades Nacionales, estado Zulia, Venezuela. Correo electrónico: dioneira.miquilena@gmail.com

*** Magister en Gerencia de Recursos Humanos. Licenciada en Gerencia de Recursos Humanos. Técnico Superior en Geología e Hidrocarburos. Correo electrónico: ana.nohelia18@gmail.com

Social Responsibility: Commitment Towards Eco-Efficiency in Venezuelan Companies Oil

Abstract

This article aimed to analyze the social responsibility as a commitment towards eco-efficiency in Venezuelan oil companies. The applied methodology was descriptive-analytical type, based on the technique of gathering bibliographic-documental information, through the review of printed and electronic texts. In conclusion, Venezuelan oil companies have social responsibility towards the commitment to add value through eco-efficient management as an administrative tool to reduce the environmental impact of their work processes without affecting their competitiveness, that is to say, making the development of its traditional activities into responsible actions towards a transparent green vision, to ensure not only economic but social sustainability for the welfare of the environment.

Key words: Social responsibility, eco-efficiency, Venezuelan oil companies.

Introducción

En la actualidad, las transformaciones de las empresas petroleras venezolanas hacen que estas se adapten a las exigencias del mercado globalizado, mediante la práctica de herramientas administrativas y operativas en los procesos de trabajo, en pro de lograr el desarrollo sostenible, minimizando el impacto ambiental y mitigando efectos adversos que pudiesen colocar en riesgo la calidad del entorno, al igual que los productos y servicios ofertados, por tanto, ya no se traduce la gestión eficiente en alcanzar los indicadores económicos como elemento de competitividad para la estabilidad financiera, sino también social con el compromiso hacia las comunidades, siendo agentes de participación responsable y garantes de una visión ecoeficiente.

En tal sentido, la práctica de la responsabilidad social en las empresas petroleras venezolanas se ha convertido en una estrategia ineludible, pues facilita la construcción de la identidad con sentido ético, partiendo de valores diseminados en la estructura de su filosofía de gestión, dando así ventajas competitivas que las diferencian de otras del mismo sector. De allí, la necesidad de una responsabilidad compartida entre dichas empresas con la sociedad y viceversa, donde se privilegie la calidad de vida de todos desde un tejido social

integrador, es decir, capaz de velar por la convivencia justa, a partir de un enfoque mediador, gestor y ejecutor del bienestar, para alcanzar la prosperidad, siendo protagonistas del desarrollo sostenible a razón de la práctica de trabajos ecoeficientes.

Siguiendo el orden de ideas, la sostenibilidad se asocia a una herramienta asumida como un modelo de gestión en el cual la ecoeficiencia es vista como una cultura administrativa responsable, no solo desde el campo ambiental sino también social, al reducir los impactos causados por la actividad empresarial e incrementar el valor económico. No obstante, vale destacar que las empresas petroleras venezolanas han entendido que las acciones de responsabilidad social representan un valor agregado intangible, siendo parte de su compromiso con las comunidades del entorno para añadir valor como un elemento que acompañe a la estrategia general de ellas y no una simple filantropía, enmarcada en la obligatoriedad de dádivas, sin cubrir responsabilidades voluntarias hacia sus verdaderas necesidades.

Por tanto, la responsabilidad social y el uso eficiente de sus recursos mediante la gestión eficaz de la ecoeficiencia se focalizan como factor de éxito en lo cual se conjuga el compromiso ético de las empresas petroleras venezolanas con el entorno donde se desenvuelve. En virtud de ello, este artículo trata de analizar la responsabilidad social como compromiso hacia la ecoeficiencia en empresas petroleras venezolanas.

1. Fundamentación teórica

1.1. Responsabilidad social y ecoeficiencia, aliados en la gestión de las empresas petroleras venezolanas

El tema de la responsabilidad social empresarial (RSE) constituye un enfoque amplio de discusión en escenarios nacionales e internacionales y en diversos sectores de la economía, al considerar que, en la actualidad, han sido múltiples las iniciativas desarrolladas con el fin de promover una conducta empresarial ética responsable que vaya más allá de la simple generación de utilidades económicas, obligación legal para insertar a las organizaciones en la gestión comunitaria, como eje de transformación, partiendo de la gestión de valores que otorguen una visión de desarrollo sostenible, cónsonos a la operatividad de sus procesos de trabajo.

De acuerdo con Reyno (2006), cada vez más, los clientes y la sociedad en general esperan, e incluso exigen, que las empresas cumplan un rol importante en el desarrollo y aumento de la calidad de vida de sus trabajadores, la comunidad y el país, por ello las organizaciones deben reconocer que tanto las políticas como las prácticas corporativas socialmente responsables constituyen un imperativo comercial, y que las corporaciones líderes transforman esto en una ventaja competitiva.

Considerando los aspectos de la Comisión de las Comunidades Europeas, a través de los principios expresados en el Libro Verde emitido en el (2001), para que una empresa sea socialmente responsable implica algo más que cumplir con las obligaciones establecidas en las normativas jurídicas vigentes. En consecuencia, las organizaciones deben invertir tanto en el capital humano como en el entorno social; efectivamente, aquellas que lo realizan en tecnología y procesos respetuosos del ambiente, por lo general, ganan competitividad.

Por consiguiente, si se hace una retrospectiva a partir de la divulgación del informe Brundtland 1987, conocido también como el libro de nuestro futuro común, expuesto por la Comisión Mundial para el medio ambiente y el desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se evidencia el planteamiento de distintas visiones sobre la RSE, siendo referentes para incorporar elementos de índole ambiental en las decisiones empresariales.

Sin embargo, en la última década, los temas acerca de la responsabilidad social y el desarrollo sostenible han sido enfocados desde varias perspectivas disciplinarias, bien sea filosófica, legal, administrativa, política o geopolítica, lo que ha hecho que el debate se convierta en argumentos complejos de resolver sobre la concepción de su aplicabilidad en la gestión de las organizaciones, generando controversias entre los grupos de interés, donde mientras los acuerdos continúan, se siguen buscando opciones para alcanzar su verdadera practicidad.

De esta manera, resulta necesario el establecimiento de un supuesto vertical en las empresas petroleras, en el cual se ofrezca dirección y discernimiento sobre la práctica del quehacer de la responsabilidad social, no solo desde el ángulo de intereses públicos o privados, sino a partir de la postulación de estrategias que coadyuven a solventar las realidades del actual tejido social venezolano, concibiendo la gestión de dichas empresas desde varias vertientes, entre ellas la labor o compromiso de ir más allá de dar

respuestas a los problemas sociales, ambientales y económicos para ser socios comunitarios.

De acuerdo con Gallego y Tapia (2010), citado por Guédez (2010), la responsabilidad social empresarial representa una herramienta estratégica de competitividad, generadora de prosperidad en el entorno, actuando en redes con otras empresas y en equipo con los grupos de interés de las comunidades, gobiernos locales, regionales y nacionales. Por tanto, la practicidad en las empresas petroleras venezolanas, debe esbozarse desde una prospectiva de compromiso voluntario de todos los grupos de interés, para atender las necesidades acuciantes del entorno donde ejerce su actividad productiva.

Por otra parte, expresa Bull (2003) que la responsabilidad social implica un ámbito de acción bajo tres vertientes principales del negocio: ganancia, impacto ambiental e impacto social. En tanto, la acción estratégica de este tema no solo le compete a la empresa como eje economicista, sino requiere de una acción conjunta entre los diversos actores de la sociedad, es decir, los empleados, clientes y comunidad local.

En lo relativo al tema de la protección ambiental se ha constituido desde finales del pasado siglo en una prioridad relevante para los países, tanto desarrollados como aquellos en vías de desarrollo, donde las empresas petroleras venezolanas no se encuentran excluidas del referido compromiso socio-ambiental, por el contrario deben generarlo de adentro hacia afuera, mediante la proyección del sentido de identidad con ellas y los grupos de interés, a través de una perspectiva de integralidad e interdependencia para formar un tejido social, bajo el constructor de una cultura sana alineada a su filosofía de gestión responsable con el entorno donde actúa y su medio circundante, es decir corresponsables con el desarrollo sostenible. De acuerdo con Quintero (2007), las organizaciones están replanteándose su papel social, asumiendo que además de derechos, tienen la responsabilidad con su personal y el entorno.

En este sentido, se ha tratado de vincular la información disponible acerca de los procesos de trabajos insertos en la gestión petrolera, a fin de mantener el eco equilibrio con el desarrollo e impacto ejercido en las actividades productivas sobre su entorno. A este respecto, se destaca el aporte de Ruiz, Pelekais y Cruz (2008), quienes refieren que la crisis ambiental, actualmente, se ha venido manifestando a nivel global, teniendo su origen en el

movimiento de la vida misma, donde la naturaleza ha sido considerada en todos los tiempos como proveedora inagotable de recursos y receptora invulnerable de desechos y emisiones.

De allí que, en la actualidad, las empresas integrantes del mercado económico venezolano, sin escapar las adscritas al sector petrolero, aun cuando su actividad esté vinculada con la extracción y exploración de un bien natural, no escatiman esfuerzos para crear un compromiso sostenible, a fin de garantizar un ambiente saludable, siendo imperativa la conservación del capital natural, por cuanto la preservación de un hábitat sano es una necesidad del colectivo social en pro de salvaguardarlo a las generaciones posteriores. Según Guédez (2010), el compromiso sustentable contempla dos exigencias correlacionadas: la integración económica-social-ambiental e intergeneracional; la primera es la armonía entre el crecimiento económico, equidad social y preservación ambiental, mientras que la segunda implica la obligación de asegurar un planeta sano a las generaciones futuras.

Es así como surge la interrogante: ¿Cómo lograr la responsabilidad social como compromiso hacia la ecoeficiencia en empresas petroleras venezolanas? mitigando el impacto ambiental por sus operaciones de trabajo, a través del establecimiento de acciones sobre la protección del entorno, apoyadas en actividades de voluntariado al servicio del colectivo, donde los productos elaborados y sus derivados, sean ejemplo referencial del fomento de la cultura ecoeficiente y se involucre a todos los grupos de interés, aunado al compromiso no solo desde el campo económico, tecnológico sino la integración comunitaria a la orden de un bienestar social equilibrado en convivencia continua para forjar la prosperidad de la nación desde el desarrollo sostenible.

No obstante, la practicidad de la ecoeficiencia y el ecodesarrollo ante el resguardo del ambiente implica una gestión estratégica eficiente; en este sentido, por considerarse las actividades de las empresas petroleras venezolanas asociadas al principal rubro en los indicadores económicos de la nación, constantemente se evalúan los avances del mercado globalizado, para adaptarse a las exigencias que implica liderar el mercado energético a escala mundial, siendo aún insipiente el cumplimiento de directrices de gestión ambiental y el uso de tecnología limpias en sus actividades, a pesar de su consecuente diligencia, en tal caso de acciones que agreguen valor a la construcción del desarrollo sostenible.

Siguiendo el orden de ideas, para Ruíz et al (2008), el problema medioambiental y social ha de valer las miradas a largo plazo, ya que una buena inversión productiva no es aquella que resulta económicamente rentable, sino la que no arruina el sustrato ambiental sobre el que cimienta la economía.

En tanto, el hábitat venezolano requiere de una concreta manifestación del Estado; las empresas privadas y públicas, entre ellas las petroleras que representan el sistema nacional productivo, deben hacer uso de herramientas que direccionen sus trabajos a la ecoeficiencia como patrón responsable e impulsen el empleo de tecnologías verdes para llevar a cabo operaciones sanas y seguras; además de prevenir daños irreversibles al ambiente y sus correspondientes recursos, por lo que resulta inexcusable cambios del enfoque de gestión, a través del establecimiento de nuevas relaciones del hombre, la naturaleza, producción, tecnología y ambiente.

Cabe señalar que el desarrollo global sigue siendo un impacto complejo en la inclusión del binomio: tecnología y ambiente, donde estos forman alianzas para alcanzar los objetivos empresariales, por lo que a pesar de la proyección dada como herramientas de progreso, se requiere cambiar paradigmas ideológicos tanto de quienes lideran la gestión de las actividades como los colaboradores acostumbrados a cumplir con hábitos laborales bajo esquemas tradicionales. Se podría entonces inferir que el ecodesarrollo es un estilo o modelo para el progreso de cada ecosistema, donde además de los aspectos financieros considerados en el desarrollo, resulta particular los datos económicos y culturales de este, pudiendo en conjunto optimizar su aprovechamiento, evitando la degradación del ambiente y las acciones depredadoras asociadas a la naturaleza empresarial.

En virtud de ello, añade Lehni (2000) que una empresa consigue la ecoeficiencia cuando oferta productos y servicios a un precio competitivo, el cual satisface necesidades humanas incrementando su calidad de vida, mientras a lo largo de su ciclo de vida reducen progresivamente el impacto medioambiental y la intensidad del uso de recursos, al menos, hasta el nivel de capacidad de carga del planeta. Partiendo de los aspectos planteados por el autor, el ecodesarrollo constituye una postura gerencial que define una interdependencia entre el factor tanto tecnológico como ambiental, instaurando criterios de progreso viables a cualquier escala del entorno, mediante la aplicación de herramientas

apropiadas, considerando las siguientes cinco dimensiones: económica, ecológica, socio-cultural, política y técnica.

Dentro de este marco, se admite la ecoeficiencia como técnica de la planificación estratégica, en la que se articulan dos metas: por un lado, el desarrollo hacia la calidad de vida, a través del incremento en la productividad, mientras otro se centra en mantener un balance o equilibrio del ecosistema donde se desarrollan las actividades de trabajo empresarial. En este particular, las asociadas a las empresas petroleras venezolanas, constituyen un modelo administrativo vinculado al valor agregado que se deriva de las actividades generadas de los bienes y servicios ofertados, en todo caso representa un enfoque de sustentabilidad, que busca obtener niveles económicos y sociales en pro de la calidad de vida del colectivo, partiendo de ambientes humanizados pautados en principios éticos.

Según Garmendia, Salvador, Crespo y Garmendia (2010), los principios éticos y las sociedades humanas están regidas por normas que se dictan generalmente en función de determinados preceptos, que pueden estar basados en alguna religión o directamente en la ética; asimismo, los autores, destacan que, en el marco de los principios éticos ambientales, el ser humano tiene una serie de requerimientos y necesidades a las que da respuesta utilizando y modificando el ambiente donde vive. Por ello, dichos principios son de necesaria aplicación, sea cual fuera el sistema social que rijan las relaciones entre el hombre con su entorno como agente corresponsable de las acciones desarrolladas en él.

Dentro de este contexto, las empresas petroleras venezolanas son agentes de compromiso con el entorno, al establecer acciones responsables desde un escenario que permite diagnosticar, evaluar y diseñar procesos productivos, resguardando el capital natural, sin menoscabar la productividad de sus actividades de exploración y explotación de productos y servicios, permitiendo preservar un entorno sostenible. De esta forma, apuesta sus actividades hacia la ecoeficiencia como una cultura administrativa que guía las estrategias de negocio energético, propiciando ser competitivo sin dejar de impulsar innovaciones en sus actividades medulares.

Por esta razón, la ecoeficiencia ha sido aceptada en el mundo de los negocios, como aquel medio que combina elementos que interesan al desarrollo de los diversos sectores, conjugando el valor económico y el ambiente, contribuyendo al incremento de la prosperi-

dad monetaria con el uso eficiente de los recursos; además de mitigar los efectos generados por la contaminación. Por ello, sus objetivos se orientan a evaluar internamente el desempeño de la organización, sirviendo como herramienta en la toma de decisiones, lo cual requiere fijar metas, iniciar medidas y acciones enfocadas a mejorar el desempeño económico-ambiental, funcionando como base de las estrategias de comunicación interna y externa.

Por su parte, para Jollands, Lermitt y Patterson (2004), la ecoeficiencia emerge como una respuesta administrativa frente a los asuntos asociados con los desechos provenientes de los procesos productivos y/o la eficiencia con la cual los recursos ecológicos son usados para satisfacer las necesidades humanas. Para Bartolomeo, Dal Maso, De Jong, et al (2003), los dos pilares imprescindibles de la ecoeficiencia son: reducir la sobreexplotación de los recursos naturales, logrando un uso sostenible de ellos, y la disminución de la contaminación asociada a los procesos productivos. Sin embargo, el potencial de esfuerzo va más allá, busca avanzar hacia un incremento del rendimiento de los recursos naturales, incluyendo los energéticos, así como reducir los impactos ambientales a lo largo de todo el ciclo de vida de los productos y servicios.

Pues, la ecoeficiencia es una herramienta que genera oportunidad de negocio, permitiendo el desarrollo de actividades productivas en las empresas, siendo responsables con el ambiente sin dejar de ser competitivas y con ello más rentables. Adicionalmente, fomentar la innovación, el crecimiento y la competitividad, es un proceso dinámico que puede surgir a lo largo de todo el ciclo de vida del producto o servicio.

Dentro de este marco, se agrega que en las empresas petroleras venezolanas no se trata de dividir la gestión de sus actividades con la aplicación de la responsabilidad social y la ecoeficiencia en la búsqueda del desarrollo sostenible, sino por el contrario integrarlas de una manera sistémica, prospectiva e innovadora para mitigar el impacto ambiental de los procesos de trabajos derivados de la actividad energética de exploración y transformación del petróleo para la oferta y demanda de sus productos y servicios.

Para Lehni (2000), la ecoeficiencia, además de reducir los impactos ambientales causados por la producción y utilización de los bienes, también garantiza la oferta de bienes a precios competitivos, es decir, no se limita a incrementar las eficiencias en las prácticas de producción existentes, sino estimular la creatividad e innovación en las formas de actuar en todos los sectores de la

empresa, aumentando la eficiencia del sistema productivo. Refieren Verfaillie y Bidwell (2000), que la ecoeficiencia contiene siete elementos claves: reducción del consumo material, del consumo energético, de la dispersión de sustancias tóxicas, así como el incremento de la reciclabilidad, la optimización del uso de materiales renovables, prolongación del ciclo de vida y aumento de la oferta de productos o servicios.

Tomando en cuenta los aspectos señalados en párrafos precedentes, las empresas petroleras venezolanas buscan generar ventajas competitivas a través del uso de sus recursos, donde a pesar de que sus actividades principales se extraen del capital natural, constantemente emiten acciones estratégicas hacia el compromiso de preservar la calidad de vida del colectivo social y el ambiente, en el cual realiza operaciones.

1.2. Factores de responsabilidad social un compromiso compartido en empresas petroleras venezolanas

Con respecto a los factores de la responsabilidad social, Guédez (2008) comparte una serie de consideraciones, al establecer una hoja de ruta del compromiso que tienen las empresas en materia de sostenibilidad y en el desarrollo de su reputación como parte de una estrategia de negocios viables y exitosos, permitiendo ubicar las reflexiones acerca de las variables empresa- responsabilidad, reputación y sostenibilidad, insistiendo que ellas nacen y prosperan por la sociedad, en la sociedad y para la sociedad, donde no pueden ser responsables o irresponsables sin el entorno, pues, además de generar riqueza, deben favorecer el enriquecimiento social.

Partiendo de la premisa documental expuesta, se puede comprender que la responsabilidad social ha de tener una referencia inexcusable en el mundo de los negocios, sin escapar el rol de las empresas petroleras como principal rubro de la cesta económica venezolana donde la globalización, los cambios tecnológicos y las nuevas formas de organización del trabajo y su concepción general, establecen esquemas en pro del progreso. tanto de los colaboradores como el colectivo externo, a fin de lograr el bienestar, sin degradar su calidad de vida y el ambiente que lo circunda, estando conscientes que la práctica de la gestión de la responsabilidad socio- ambiental contribuye al desarrollo sostenible e incrementa la competitividad. Según Triomphe (2002), la responsabilidad social debe incluir una gestión socialmente respon-

sable, beneficiosa no sólo para las empresas sino para los asalariados y colectividad pública.

Por su parte, De la Cuesta (2002) destaca que la responsabilidad ambiental es la obligación que mantiene cualquier empresa en cuidar y preservar tanto el entorno como la naturaleza en su conjunto. En virtud de ello, para las organizaciones que obran en su modelo de negocio sobre la base de la responsabilidad social supone un esfuerzo sobre ventajas competitivas, convirtiéndose en un elemento diferenciador en el mercado donde participa. En consecuencia, las empresas petroleras deben integrarla en el plan estratégico como herramienta de apoyo ético para garantizar la transparencia en la práctica responsable enfocada a un desarrollo sustentable, de tal forma que sea vista como enlace en sus estrategias corporativas, aunado al trabajo de mano con las comunidades, a fin de proveerlas de mejoras constantes y la apertura de oportunidades de diálogo con diversos grupos de interés.

Para Paz, Paz y Paz (2011), las empresas que obran en su modelo de negocio responsable promueven un compromiso compartido desde la gestión de la responsabilidad social y ambiental, el cual supone ventajas competitivas en el mercado donde participan. En consecuencia, deben presentarse en el plan estratégico como herramientas de apoyo administrativo y operativo para garantizar la práctica responsable hacia un desarrollo sustentable.

En este sentido, el plan de la responsabilidad social, aunado a la práctica de la ecoeficiencia, hace a las empresas petroleras venezolanas merecedoras de ventajas competitivas, además de caracterizarse como responsables; asimismo, privilegian la actuación a través del compromiso socio-ambiental compartido, es decir, incluyen los grupos de interés ante las relaciones laborales, protección y respeto de los derechos humanos, circunscribiendo en ello a los empleados, y contratistas; además, todas las personas que forman parte del desarrollo de las operaciones petroleras, bien sean administrativas como operativas, entre ellos clientes, proveedores, propiciar patrones estratégicos para promover un ambiente sostenible.

Para Schmidheiny (2001), uno de los empresarios más influyentes en el mundo en esta materia, los criterios de sustentabilidad y responsabilidad social deben estar entre los principios fundamentales para guiar a las empresas, contribuyendo en mejorar constantemente el desarrollo de las sociedades, que les han brindado oportunidades para crecer, siendo la razón por la cual las organizaciones

deben incorporar, voluntaria y estratégicamente, los referidos criterios como factores para el éxito de sus negocios, ya que tendrían problemas de viabilidad en el corto y mediano plazo, pues será la misma sociedad la que les impedirá seguir operando.

De acuerdo con Garmendia et al (2010), la sustentabilidad representa un principio ético basado en la equidad entre las generaciones actuales y futuras. Asimismo, para Gilmar (1989), citado por Ruiz et al (2008), es la capacidad de una sociedad o ecosistema para continuar financiando en un futuro indefinido, así forzar su propia declinación por agotamiento de recursos claves. Si bien es cierto, partiendo de los aspectos conceptuales planteados, la sustentabilidad busca establecer críticas de aplicación de equidad en la sociedad actual y preservar la futura, de forma tal de no comprometer el desarrollo y la calidad de vida, con ello satisfacer sus necesidades.

Al respecto, Guédez (2008) asegura que hay una serie de condiciones para crear valor a través de la responsabilidad social, entre ellas: debe ser voluntaria y libre, alineada con la estrategia del negocio, constante, observable, transparente, por último, replicable y aplicable a otros entornos. Esta conexión que establecen las empresas con la sociedad es lo que permite construir reputación a través de la relación entre ellas con sus diversos grupos de interés y el mercado. Sobre este particular, agrega el autor citado que las empresas socialmente responsables comprenden su entorno, sintiéndose a gusto por ser parte de él, por ello están conscientes que sus acciones se corresponden a su carácter social y también por su propia conveniencia comercial. Por consiguiente, la valoración que la sociedad hace de ellas no es espontánea, pues resulta de responder comprensivamente ante las gestiones llevadas a cabo de su actividad comercial.

Por esta razón, los planes de responsabilidad social deben estar alineados a la estrategia empresarial, por lo que otorgan competitividad con base al desempeño transparente de sus acciones, considerando a tal efecto aspectos que explican su significado y aplicabilidad en los escenarios de trabajo reflejado en la voluntariedad, identidad y sostenibilidad, asimismo, la relación con los grupos de interés

1.3. Estrategias de la ecoeficiencia: sentido de responsabilidad en empresas petroleras

La reducción en impactos ecológicos representa un incremento en la productividad empresarial, constituyendo un patrón de eficiencia y eficacia que promueve el alcance de ventajas com-

petitivas. En virtud de ello, puede entenderse la ecoeficiencia como la relación entre el valor del producto o servicio elaborado por una empresa con la suma de los impactos ambientales a lo largo de su ciclo de vida.

Por consiguiente, es producir más con menos, entonces una gestión ecoeficiente de los procesos de producción o de los servicios aumenta la competitividad, pues trae consigo aspectos tales como: reducción del despilfarro de los recursos mediante la mejora continua, disminuye el volumen y toxicidad de los residuos generados, controla el consumo de energía y las emisiones contaminantes, minimiza los riesgos de incumplimiento de las leyes, favorece las relaciones con la administración competente, estando sujeta al desarrollo sostenible, al optimizar tres objetivos: crecimiento económico, equidad social y valor ecológico.

Por su parte, Leal (2005) considera que la ecoeficiencia es capaz de moverse en campos de la protección del ambiente, pues toma en cuenta el control de la contaminación, los problemas y la responsabilidad de los sectores, logrando aportes a la calidad de vida de la población. El mismo autor apunta a las regulaciones y controles sin buscar costos adicionales para la empresa. Por su parte, González (2013) la define como la necesidad de instrumentos y herramientas que permitan dirigirse hacia la sostenibilidad en términos de objetivos a cumplir en una organización o institución, dejando claro que es esa búsqueda constante de modificar los procesos en favor del ambiente y con la afinidad en lo concerniente a tareas ecoeficientes.

1.4. Principios, elementos y características de la ecoeficiencia como herramienta administrativa en la gestión empresarial petrolera

La ecoeficiencia como herramienta administrativa no suele aplicar la totalidad de sus principios en las áreas de trabajo donde engrana el sistema productivo, sin embargo, suele atribuirse a un marco referencial al momento de conjugar el desarrollo de sus actividades, teniendo inherencia hacia un sentido de responsabilidad social y aporte al desarrollo sostenible, ya que su gestión trasciende a todas las áreas funcionales, incluyendo la cadena de valor, entre ellos: proveedores, contratistas y maquiladores, entre otros. Uno de los puntos concluyentes de la ecoeficiencia se traduce en la minimización de los recursos energéticos en las diferentes áreas que componen la producción.

Para Constanza, Cumberlan, Daly, Goodland y Norgaard (1999), existen técnicas de ecoeficiencia que pueden ser aplicadas en las empresas, estas son: cambios en la materia prima, tecnología, procesos, orden y limpieza, mantenimiento de equipo y reutilización. Además, infieren que reducir el consumo de bienes y servicios favorece la reciclabilidad de los materiales, maximizar el uso sostenible de recursos renovables, conseguir productos más duraderos, minimizar la dispersión de sustancias tóxicas, controlar el consumo de energía de los productos/servicios e incrementar las prestaciones de estos.

2. Metodología

El desarrollo del presente artículo se suscribe desde el campo metodológico como una investigación analítica, descriptiva, apoyada en la técnica bibliográfica, donde se revisaron y consultaron fuentes doctrinales y científicas, disponibles en fuentes físicas y electrónicas, relacionadas con el tema estudiado sobre la responsabilidad social y la ecoeficiencia.

A manera de conclusión

Las tendencias modernas sobre regulación ambiental apuntan hacia la armonización entre el uso y la protección de los ecosistemas, asimismo, los recursos naturales como condición para soportar las necesidades de sustento, además de forjar el desarrollo y progreso de la sociedad. En este sentido, las empresas petroleras venezolanas han comenzado a identificar beneficios prácticos al incorporar criterios de responsabilidad social y cuidado ambiental en sus procesos de producción, buscando con ello no solo proveer de prosperidad y bienestar a las comunidades desde su gestión, sino aplicar acciones en pro de la edificación de espacios sostenibles.

Al respecto, el hallazgo del potencial sinérgico entre eficiencia ambiental y eficiencia económica, denominado ecoeficiencia, ha incentivado a las empresas petroleras venezolanas tanto a desarrollar como adoptar, de manera voluntaria, mecanismos hacia el compromiso por el manejo y verificación de su desempeño ambiental. Este principio de regulación o autorregulación, ha aportado un enfoque al diseño de políticas ambientales, principalmente, porque no descansa en la capacidad del Estado para imponer y verificar el cumplimiento del marco legal, sino se erige al-

rededor de expectativas de mejoría, tanto técnica como económica, hacia la búsqueda de la aceptación de clientes y consumidores. Vale acotar que el objetivo principal que destaca la práctica de la ecoeficiencia es la optimización en el uso de materia y energía para llevar a cabo una actividad o producir un bien, es decir, hacer más con menos recursos.

A este carácter se añade que el objetivo de la ecoeficiencia en las empresas petroleras venezolanas suscribe en la aplicación en los procesos de trabajo no solo operativos sino también administrativos, buscando conjugar el compromiso responsable como herramienta para promover la generación de una cultura ambiental que apunte a la proyección de la sostenibilidad, pero además proporcione calidad de vida al colectivo social y contribuya en la reputación e imagen, traduciéndose sus resultados en el incremento de los indicadores económicos, pero también hacia la práctica ecoeficiente.

En tanto, las empresas socialmente responsables, en particular las del sector petrolero venezolano, asumen sus directrices bajo la premisa de compromiso social, el cual se traduce en la toma de decisiones de los directivos, en la difusión de políticas socio-ambientales y la ejecución de programas, en conjunto con los colaboradores destinados a generar la practicidad de la ecoeficiencia como herramienta de gestión eficiente.

Por tanto, la responsabilidad social y la ecoeficiencia representan las premisas de transformación de la cultura sostenible en las empresas petroleras venezolanas, incorporado de forma voluntaria valores éticos en sus acciones, a fin de no depender del cumplimiento obligatorio de reglamentos y normas, sino actuar con probidad, responsabilizándose por sus decisiones, respetando el ambiente y trabajando para que sus operaciones no conlleven a un impacto al capital natural.

Por otra parte, las empresas petroleras venezolanas se integran a la comunidad de la que forman parte, haciéndose responsables de sus acciones y trabajando en pro de contribuir con el desarrollo, aunado a propiciar la sostenibilidad.

Referencias bibliográficas

- Bartolomeo, M.; Dal Maso, D. y De Jong, P. et al. (2003). Eco-efficient producer services - what are they, how do they benefit customers and the environment and how likely are they to develop and be extensively utilized? *Journal of Cleaner Production*. Vol. 11, pp.829-837.
- Bull, B. (2003). Corporate social responsibility: The norwegian experience. Documento preparado para la iniciativa sobre ética y desarrollo. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Comisión de las comunidades europeas, Bruselas (2001). *Libro verde: fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas* [en línea] Bruselas, Bélgica, http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/soc-dial/csr/greenpaper_es.pdf [consulta: Junio 2012].
- Constanza, R.; Cumberlan, J.; Daly, H.; Goodland, R. y Norgaard, R. (1999). *Una Introducción a la Economía Ecológica*. México: Editorial Continental, S.A.
- De la Cuesta, M. (2002). *La Responsabilidad Social Corporativa: Una Aplicación a España*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Garmendia, A.; Salvador, A.; Crespo, C. y Garmendia, L. (2010). *Evaluación de impacto ambiental*. España: Editorial Pearson Educación.
- González, F. (2013). *Ecoeficiencia: propuesta de diseño para el mejoramiento ambiental*. México: Editorial universitaria de la Universidad de Guadalajara.
- Guédez, V. (2008). *Ser confiable. Responsabilidad social y reputación empresarial*. Caracas, Venezuela: Editorial Planeta.
- Guédez, V. (2010). *Responsabilidad Social Empresarial*. Visiones Complementarias hacia un modelo social. Venezuela. Edición especial 60 años de Venancham.
- Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Conferencia de Las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987). *Nuestro Futuro Común*. Disponible en <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agreed.htm>. A/Res/42/186 del 11 de diciembre de 1987 (Resumen 1) A/Res/42/187 del 11 de diciembre de 1987 (Resumen 2), Consultado en Marzo, 31 de 2015.
- Jollands, N.; Lermitt, J. y Patterson, M. (2004). Aggregate eco-efficiency indices for New Zealand-a principal components analysis. *Journal of Environmental Management*. Nueva Zalandia.
- Lehni, M. (2000). *Eco-efficiency: creating more value with less impact*. World Business Council on Sustainable Development (WBCSD), 2000, p.36.
- Leal, J. (2005). *Ecoeficiencia: Marco de Análisis, Indicadores y Experiencias*. División de Desarrollo Sostenible y Asentamientos Humanos de la Co-

- misión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Paz, A.; Paz, E. y Paz, J. (2011). Responsabilidad social: un desafío u obligación ante la gestión ambiental en empresas carboníferas. *III Jornadas Científicas Internas de la Universidad Dr. José Gregorio Hernández*. Maracaibo, Venezuela, 23 y 24 de noviembre de 2011. ISBN: 978-980-7437-00-4. Depósito legal: lfx06120116001965.
- Quintero, C. (2007). Un vistazo diferente a la Responsabilidad Social Empresarial. Realidad una *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. El Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. Vol.113, Julio-Septiembre 2007. p.345.
- Reyno, M. (2006). *Responsabilidad Social Empresarial (RSE) como ventaja competitiva*. Chile: Universidad Técnica Federico Santa María.
- Ruiz, A.; Pelekais, C. y Cruz, A. (2008). *El desarrollo bajo un sistema de gestión ambiental*. Maracaibo, Venezuela: Ediciones Astro Data.
- Schmidheiny, S. (2001). *Changing Course: A Global Business Perspective on Development and the Environment* (Cambridge, MA: The MIT Press). Harvard Business School Press.
- Triomphe, C. (2002). *¿Socialmente Responsable? En la Responsabilidad social compartida y los Códigos de conducta*. Barcelona, España: Fundación Paul Solidariata Catalunya.
- Verfaillie, H.A y Bidwell, R. (2000). *Measuring eco-efficiency: a guide to report company performance*. Geneva: World Business Council on Sustainable Development (WBCSD), 2000, p.40.



Ergonomía en los espacios de trabajo de las organizaciones

Sofía Sánchez*
Douglas Romero**

Resumen

El objetivo de esta investigación se centró en estudiar la ergonomía en los espacios de trabajo de las organizaciones. Se fundamentó en una contrastación teórica sobre la relevancia de la aplicación de los conocimientos aportados por esta ciencia en la organización y sus colaboradores, con base en los postulados de: Llana (2007), Ramírez (2008), González (2007), Mateo (2006), entre otros. El tipo de investigación fue documental bibliográfica. Se concluyó que la ergonomía debe ser aplicada para mejorar las condiciones de trabajo y obtener un resultado notorio en su personal: mayor seguridad, salud laboral, confort y un mejor rendimiento en el desarrollo de las actividades diarias, a fin de lograr el éxito al aumentar su productividad; además de proponer métodos de evaluación de riesgos disergonómicos.

Palabras clave: ergonomía, espacio de trabajo, organizaciones.

* Doctora en Ciencias Gerenciales. Magíster en Docencia para la Educación Superior. Especialista en Metodología de la Investigación. Licenciada en Administración. Profesora emérita de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Correo electrónico: urdane-ta.s@gmail.com

** Postdoctorado en Gerencia de las Organizaciones. Doctor en Ciencias Gerenciales. Magíster en Agriculture Economy. Economista. Profesor emérito de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia (LUZ). Investigador adscrito al Instituto de Investigaciones Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de LUZ. Individuo de Número de la Academia de Ciencias Económicas del estado Zulia. Correo electrónico: douglas2550@gmail.com

Ergonomics in the Organization Working Spaces

Abstract

The aim of this research is to study ergonomics in the organization working spaces. It was based on Mondelo (2001), Estrada (2000), Llaneza (2007), Ramirez (2008), Gonzalez (2007), and Mateo (2006), among others. It was based on a theoretical discussion about the importance of the knowledge application provided by this science to the organization and its employees. The research was bibliographic documental type. The research concluded that ergonomics must be applied to improve working conditions, and getting for the employees important results: more security, labor health, comfort, and therefore, a greater performance from their daily activities, and so on the success in the organization productivity, besides the proposing of evaluation methods of non-ergonomic risks.

Key words: ergonomics, working space, organizations.

Introducción

El trabajo representa una de las actividades necesarias del hombre para su supervivencia. Por ello, desde la época de la prehistoria, inventó herramientas y máquinas, a fin de desarrollar sus labores que, según sus requerimientos, han sufrido una serie de cambios y adaptaciones. Hoy en día, con la incorporación y aceleración de la tecnología, es más notoria su eficiencia, al mismo tiempo, en muchos casos, se incrementan los problemas relacionados con la salud física y mental de los trabajadores. No obstante, por desconocimiento o por restarle importancia, la gerencia no hace una revisión de las situaciones antes mencionadas.

La ergonomía, derivada del vocablo griego *ergon*: trabajo y *nomos*: ley, se traduce como leyes del trabajo, surge como una ciencia conformada por un conjunto de saberes de otras disciplinas para diseñar los espacios de trabajo, herramientas y tareas, con el propósito de adaptarlos a las características físicas del colaborador; en este sentido, con la ergonomía se pretende adecuar el trabajo al hombre, y no este al trabajo.

Algunos autores coinciden en señalar que los primeros estudios sobre la ergonomía como ciencia aparecieron durante la segunda guerra mundial y el período de la postguerra, donde los errores humanos fueron justificados por inadecuados diseños de los equipos militares y no pensar en las capacidades y limitacio-

nes humanas. A partir de ese momento, se consideró el diseño como el aspecto más relevante al demostrarse que la eficiencia, rendimiento y productividad del hombre está condicionado al tipo de máquina.

En América Latina no se ha observado interés por la aplicación de la ergonomía en los espacios de trabajo de las organizaciones; aparece directamente ligada al desarrollo académico de las carreras de diseño industrial, siendo países como México, Colombia y Venezuela donde se ha mostrado poca atención en cuanto al avance de dicha ciencia. Específicamente, en Venezuela muchos gerentes y colaboradores hasta desconocen el término, aun cuando existe una normativa legal que regula la relación patrón –trabajador, beneficiando ambas partes, tales como: Constitución Bolivariana de la República de Venezuela, Instituto Nacional de Prevención, Salud y Seguridad Laborales (INPSASEL), Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (LOPCYMAT), Normas COVENIN, Normas ISO, OIT, entre otros.

Este escenario obliga a las organizaciones a crear ambientes de trabajo según principios ergonómicos que beneficien a todos los agentes involucrados en la tarea laboral, logrados a través de la utilización de métodos de evaluación de factores de riesgos disergonómicos en las áreas laborales. Por tal motivo, en esta investigación se hizo una revisión teórica del objeto y campo de la ergonomía, diseño del lugar de trabajo, espacio de trabajo horizontal, medio ambiente de trabajo y sus elementos, métodos de evaluación de factores de riesgos disergonómicos y, finalmente, se plantea la metodología para analizar los riesgos disergonómicos.

1. Fundamentación teórica

1.1. Objeto y campo de la ergonomía

La ergonomía concreta su especificidad en la tensión existente entre dos objetivos; según lo señala Falzon (2009): el primero centrado en las organizaciones y su funcionamiento lo cual puede observarse en diferentes resultados, tales como: eficacia, productividad, fiabilidad, calidad, durabilidad, entre otros, y el segundo, en las personas, expresado en aspectos como: seguridad, salud, confort, facilidad de uso, satisfacción, interés del trabajo, placer, entre otros.

En este sentido, es importante destacar que la presencia de la ergonomía en los espacios laborales es fundamental y cumple

un rol destacado, por cuanto aporta beneficios tanto para el colaborador como para las organizaciones. Siguiendo el orden de ideas, es pertinente el aporte de Estrada (2000), quien coincide con lo expresado anteriormente, al afirmar que esta ciencia tiene como finalidad brindar bienestar y prolongar la vida humana, por medio del estudio del desempeño del hombre en diferentes situaciones de trabajo, y ante distintos niveles de presión.

Por su parte, Llano (2000) define la ergonomía como una disciplina de amplia magnitud, al abarcar las distintas condiciones laborales que influyen tanto en la comodidad como en la salud del trabajador, analizando factores como: iluminación, ruido, temperatura, vibraciones, diseño del lugar en el que labora, herramientas, máquinas, asientos, calzados, puestos de trabajo, turnos, pausas, horarios de comida y descanso, entre otros.

Desde esta perspectiva, la dimensión del campo de la ergonomía es muy amplia al abarcar todos los elementos relacionados directamente con el trabajador para realizar su labor, incluyendo el área o espacio de trabajo y las condiciones en las cuales se desenvuelve. Por tanto, uno de los principales campos que comprende es la antropometría, que según Mondelo, Gregory y Blasco (2001), es una disciplina que describe las diferencias cuantitativas de las medidas del cuerpo humano, estudia las dimensiones tomando como referencia distintas estructuras anatómicas, y sirve de herramienta a la ergonomía como objeto de adaptar el entorno a las personas.

Al analizar la antropometría es imperativo resaltar la opinión de González (2007), quien al referirse a esta afirma, no sólo aborda el estudio de las dimensiones físicas del cuerpo humano, sino que a través de ella se estudian otros elementos como: dimensiones, peso, volumen, centro de gravedad, momentos de inercia, entre otros; el conocimiento de las medidas antropométricas del colectivo para desarrollar una determinada actividad es un elemento fundamental para el diseño de los sistemas de trabajo.

Además, de acuerdo con Llaneza (2007), la biomecánica evalúa la efectividad de la aplicación de las fuerzas en el cuerpo humano, con el fin de diseñar un ambiente externo que origine fuerzas, presiones y momentos tolerables para evitar enfermedades vasculares o neuromusculares; también se tiene la ergonomía cognitiva, la cual se interesa en los procesos mentales, tales como: percepción, memoria, razonamiento, y respuesta motora, en la medida que estas afectan las interacciones entre los se-

res humanos y los otros componentes de un sistema como persona, ambiente y máquina; y la ergonomía ambiental que estudia los elementos del ambiente que interactúan con el ser humano tales como: el térmico, las radiaciones, el ruido, las vibraciones, entre otros.

1.2. Diseño del lugar de trabajo

Es importante tomar en cuenta el diseño del lugar de trabajo, por cuanto permitirá el mejor manejo de equipos de oficina, así como lo describe Ramírez (2005), es la distribución en la planta hombre, máquina y elementos de control; de esta manera se encontrarán ubicados en forma apropiada, teniendo en consideración la facilidad de uso de los medios, la velocidad en las operaciones de las máquinas y la presión del trabajo.

Entre los aspectos que deben plantearse, a juicio del mencionado autor, figuran: la colocación hombre-máquina, las necesidades de privacidad-territorio, las diversas posturas del trabajador, espacio entre equipos, colocación de andamios-escaleras y consideraciones de comunicación que obedezcan a requerimientos antropométricos, biomecánicos referentes a la visibilidad, audición y mantenimiento. Por lo tanto, el factor humano tiene que ver con el diseño del lugar de trabajo; normalmente existe una interacción entre trabajadores porque en función de la seguridad, bienestar y comodidad del trabajador se diseñan las áreas laborales.

Es pertinente realizar el análisis de los siguientes campos: en primer lugar, es necesario establecer que el diseño del lugar de trabajo se refiere al bosquejo general del área laboral, mientras que el diseño del espacio de trabajo se refiere al sitio que rodea al usuario en su entorno inmediato. Lo ideal es que sea una labor vinculada, interdisciplinaria, una parte importante del diseño del lugar de trabajo y el acomodo de los componentes dentro del espacio físico.

Sin embargo, al diseñar se debe considerar la estética y el estilo, además de los factores que generan comodidad y seguridad en el usuario, así como la cercanía del equipo que utilizará, la facilidad de manejo, la separación entre los objetos para no cometer errores, el equilibrio de trabajo entre las extremidades para evitar sobrecargas y facilitar los recursos, permitiendo el trabajo sin dificultad. Esta idea es coincidente con Mondelo, Gregori y Barrau (2000), quienes afirman que al momento de diseñar un puesto de

trabajo, no sólo se analicen las funciones y el período de tiempo demandante por las mismas; para este autor, es conveniente considerar todos los factores como las características biométricas del hombre, sus desplazamientos, movimientos articulados y la economía de los mismos, lo cual facilitará el diseño o reestructuración de espacios óptimos que le permitan el incremento del desempeño laboral.

1.3. Espacio de trabajo horizontal

Antes de hacer referencia al espacio de trabajo horizontal, es oportuno mencionar el aporte de Taylor, Eastery y Hegney (2006), quienes explican que la aplicación de datos antropométricos a una diversidad de escenarios de trabajo, con el fin de definir requisitos óptimos de uso, representa varios retos; pero a pesar de ello, se enfrentan para asegurar la armonía entre los operadores y los componentes de los sistemas de trabajo, por lo cual se hace necesario cuantificar el tamaño, forma y disposición de los elementos que intervienen con el propósito de optimizar el diseño del espacio de trabajo.

Es pertinente reflexionar acerca del espacio de trabajo horizontal, el cual es definido por Águila (2010), como la disciplina de todos los materiales, herramientas y equipos que deben ser colocados en la superficie de trabajo. Siendo estos:

- Área 1: Hasta 40 cm. Área de trabajo habitual.
- Área 2: De 40-60 cm. Actividades cortas, tal como recogida de material.
- Área 3: De 60-90 cm. Actividades que se realizan con poca frecuencia, cuando el área 2 está prácticamente llena.

Otra de las indicaciones que señala Águila (2010) son: altura de trabajo, espacio para las piernas, campo visual, superficie-volumen-espacio, asiento, mesa, y herramientas.

– Otros equipamientos.

Altura de trabajo:

- Regla del codo

Nivel del codo = altura del codo con brazo en posición relajada.

- Trabajo que exige una alta precisión visual: 10-12 cm sobre el nivel del codo.
- Trabajo que exige apoyo manual: 5-7 cm sobre el nivel del codo.

- Trabajo que exige poder mover libremente las manos: ligeramente por debajo del nivel del codo.
 - Manejo de materiales pesados: 10-30 cm por debajo del nivel del codo. Si el trabajo incluye diferentes demandas (por ejemplo, mantenimiento o tareas combinadas diferentes) la altura de trabajo se determina por la tarea más exigente.
 - Espacio para las piernas:
 - Trabajo sentado: Anchura recomendada: 60 cm. Profundidad recomendada: 45 cm a nivel de rodillas y 60 cm a nivel del suelo.
 - Trabajo de pie. Espacio para el pie mínimo: 15 cm de profundidad y altura. Espacio libre en la parte posterior: 90 cm.
 - Campo visual:
 - La distancia visual debe ser proporcional al tamaño del objeto de trabajo. Trabajos con demanda especial: 12-25 cm. Trabajos con exigencia visual (costura, dibujo): 25-35 cm. Trabajo normal (lectura, trabajo con torno): 35-50 cm. Trabajo con escasa demanda: 50 cm.
 - Ángulo de visión: los objetos que tengan que ser observados más frecuentemente, deben situarse de frente del trabajador (en el medio desde el nivel horizontal de la visa) varía entre 15° y 45°, dependiendo de la postura de trabajo. 15° posición de inclinación hacia atrás y 45° posición de inclinación hacia delante.
 - Superficie-Volumen-Espacio: según el RD 486/1997 del 14 de abril de lugares de trabajo, las dimensiones mínimas de los locales de trabajo serán las siguientes: 3 m de altura desde el piso al techo. 2,5 en locales comerciales, de servicio, oficinas y despachos. 2m² de superficie libre / trabajador. 10 m³ no ocupados por el trabajador.
 - Asiento: un asiento que deba usarse continuamente debe tener: asiento de altura regulable, relleno delgado y permanente, apoyo de la espalda ajustable. Un asiento que deba ser usado por distintas personas debe ser fácilmente regulable. Para el trabajo en posición de pie debe usarse un taburete o un soporte alto.
 - Mesa: movilidad en el entorno de trabajo. Distancia entre la mesa y la pared trasera mínima 115cm, preferible 130 cm. Entorno silla de trabajo mínima 2m² preferible 2.5 m². Definición den zonas de trabajo. Colocación del ordenador.
- Complementos: cajonera móvil, atril porta documentos, electrificación, faldón, bandejas de documentos.

Dimensiones: altura de la mesa 72 + 1.5 cm hasta 75 cm, ala auxiliar debe ser igual. Espacio libre bajo la mesa, anchura libre mínima 60 cm preferible 85 o más, entre otras recomendaciones generales.

- Herramientas: el tamaño, forma, peso y material de la superficie de las herramientas deben permitir un buen agarre y una fácil utilización.
- Otros equipamientos: incluyen instalaciones, componentes, medios de protección personal, controles y ayuda para el manejo y levantamiento de cargas, que deben evaluarse según su utilización.

Dado que las posturas y los movimientos naturales son indispensables para una labor eficaz, es conveniente que el puesto de trabajo se adapte a las dimensiones corporales del operario; sin embargo, ante la gran variedad de tallas de los individuos, diseñar un puesto de trabajo ajustado a todas las dimensiones humanas es un problema difícil de solventar. Para disponer las dimensiones esenciales de un espacio laboral, se deben tomar en cuenta los siguientes criterios: altura de trabajo, espacio para las piernas, superficie-volumen-espacio, entre otros.

Determinar la altura del puesto laboral es muy importante para la concepción de estos espacios, ya que si es demasiado alta se tendría que levantar la espalda con el consiguiente dolor en los omóplatos, si por el contrario es demasiado baja provocaría que la espalda se doble más de lo normal creando dolores en los músculos. De este modo, el espacio reservado para las piernas permitirá el confort y una buena postura del operario en situación de trabajo. Son estas las razones por las cuales los espacios de trabajo deben estar diseñados ergonómicamente, garantizando así seguridad y salud laboral a los empleados.

1.4. El medio ambiente de trabajo y sus elementos

El ambiente de trabajo influye tanto en la cantidad como en la calidad, con la que una persona pueda realizar sus tareas en su centro laboral, de ahí la importancia que representa mejorar y convertir el ambiente de trabajo en un lugar cómodo y agradable. Ramírez (2005) lo define como el resultado de elementos tales como:

- a. Progreso tecnológico: son los procedimientos nuevos en los sistemas de labor, por ejemplo, corte de metales con soplete de plasma.

- b. Diversidad de equipos que producen: ruido, exhalaciones de gas, entre otros.
- c. Métodos modernos de organización de trabajo, como uso de cadenas de fabricación en las que interviene una serie de equipos y sustancias nocivas.
- d. Disposición de plantas o distribución, adaptando el elemento físico de la fábrica a las condiciones de las actividades productivas.

Todo esto influye en el medio ambiente laboral, cuyas características condicionan la actividad del individuo en gran parte. Sin embargo, pueden presentarse incidencias como: el grado de insalubridad del medio de trabajo y contaminación por: a) Pérdida de gases en el equipo. b) Sustancias químicas y humo procedentes de los desperdicios. c) Hacinamiento de máquinas, equipos y materiales. d) Construcción sin tener en cuenta las especificaciones técnicas para la distribución. d) Construcción sin considerar las especificaciones sanitarias.

Desde este contexto, Chiavenato (2009) expone que la higiene laboral se refiere a las condiciones ambientales de trabajo que garantizan la salud física y mental, así como el estado de bienestar de las personas. Por consiguiente, la salud laboral se construye en un medio ambiente adecuado, con entornos laborales justos, en los cuales los trabajadores puedan desarrollar una actividad con dignidad, donde sea posible su participación para la mejora de las condiciones de salud y seguridad.

Elementos del ambiente de trabajo

El ambiente de trabajo es factor esencial en el rendimiento humano, este tiende a deteriorarse a medida que trasciende el tiempo, a veces a causa de la fatiga física, otras como resultado del aburrimiento y la falta de movimiento. El individuo se enfrenta en su área laboral a una serie de problemas de temperatura, humedad, ruido, vibraciones, iluminación, entre otros.

- Contaminación: según Ramírez (2005), el trabajador está en permanente contacto con la atmósfera y el ambiente, el cual puede estar contaminado por elementos perjudiciales, resultado de procesos industriales que utilizan sustancias tóxicas diversas, la atmósfera con variaciones cuantitativas de temperatura, humedad y cualitativas de acuerdo con el índice de

sustancias perjudiciales o elementos extraños, afectando su salud.

- Para González (2007), de conformidad con Mateo (2006), la contaminación generada en el propio recinto laboral tiene diferentes orígenes tales como:
 - El propio individuo
 - El trabajo realizado
 - La utilización inadecuada de productos (insecticidas, desinfectantes, productos de limpieza, abrillantadores, entre otros).
 - Los gases de combustión (presencia de fumadores, estufas, laboratorios donde se use llama).
 - La contaminación procedente de otras zonas pocas ventiladas que se difunden hacia lugares próximos y los afectan, un elemento importante pueden ser los garajes.

Estos elementos pueden definirse como perturbadores del ambiente de trabajo, considerados como los factores fundamentales de clara incidencia en el comportamiento, rendimiento y motivación del trabajador. El espacio laboral es el resultado del clima laboral, la tecnología, los medios, procedimientos, y el entorno del puesto, en el cual influye una serie de condiciones invisibles que el empleado no ve, pero percibe, siente y asimila o rechaza; estos elementos ambientales tienen que ser considerados en las organizaciones para garantizar una salud laboral de alta calidad y una excelente productividad.

1.5. Métodos de evaluación de factores de riesgos disergonómicos

Dada la cantidad de elementos ambientales presentes en el área laboral que afectan la salud del trabajador y por ende la calidad y cantidad de su desempeño, se hace necesario que toda empresa asuma con responsabilidad su participación al respecto, a través de la puesta en práctica de métodos de evaluación para reconocer los factores de riesgos disergonómicos. Al respecto, Ramírez (2008) indica que la supervisión de la actividad laboral se refiere a analizar y evaluar un conjunto de elementos integrados para realizar cualquier tarea, tanto física como mental, la interacción entre el hombre - máquina por medio de la comunicación y el raciocinio aplicado para solucionar problemas de la tarea. Partiendo de esta definición, es preciso considerar que en el área de

trabajo pueden estar presentes elementos que constituyen factores de riesgos disergonómicos, que exigen su identificación y atención inmediata por parte de la gerencia.

Asimismo, Ramírez (2008) propone una serie de pasos, permitiendo la aplicación de la ergonomía, siendo estos los siguientes:

- Análisis objetivo de la actividad con base en los principios metodológicos existentes.
- Diseño de los procedimientos para la realización óptima de dicha actividad.
- Organización y dirección de la actividad según los principios ergonómicos.
- Evaluación con criterios de eficacia, fiabilidad, satisfacción, comodidad, seguridad, eficiencia, entre otros.

De esta manera, los métodos de evaluación ergonómica ayudan a identificar y valorar los factores de riesgos presentes en los puestos de trabajo para posteriormente, con base en los resultados obtenidos, plantear opciones de rediseño que lo reduzcan y lo sitúen en niveles aceptables de exposición para el trabajador. Existen métodos generales de evaluación ergonómica como LCE (Lista de Comprobación Ergonómica), Método Mapfre, LEST, método RNUR, entre otros y métodos de evaluación específica como OWAS (Ovako Working Analysis System), RULA (Rapid Upper Limb Assessment), OCRA (Occupational Repetitive Action), JSI (Job Strain Index), REBA, Ecuación NIOSH para levantamiento de cargas, FANGER (Evaluación de la Sensación Térmica), SNOOK Y CIRIELLO (Manipulación Manual de Cargas), EPR (Evaluación Postural Rápida), entre otros.

Estos métodos de evaluación que científicamente permiten reconocer la existencia de factores de riesgos disergonómicos coinciden con lo planteado por REFA (1981), quien define la conformación del trabajo como la creación de una acción conjunta óptima, plenamente adecuada a la tarea, entre trabajadores, herramientas y objetos a elaborar, mediante una organización planificada en función de sistemas laborales, teniendo en cuenta la capacidad de rendimiento teórico y las necesidades de desarrollo o mejoramiento tecnológico, los métodos y las condiciones de trabajo, maquinarias, herramientas, medios auxiliares, así como en lograr un diseño de los objetos a elaborar acordes al proceso. Para este autor, definitivamente lo más relevante en la relación empleado-organización es la búsqueda de la satisfacción de ambas partes, a través de la creación ergonómica del puesto laboral para

adaptar el trabajo al hombre, por cuanto finalmente este se convierte en uno de los derechos humanos y uno de los principios de la ergonomía.

1.6. Metodología para analizar los riesgos disergonómicos

Partiendo de la definición de riesgo ocupacional expresada en la Norma COVENIN 2274:1997 en su primera revisión, que reza: es la probabilidad que la exposición a un agente físico, químico, biológico, psicosocial o ergonómico cause un daño a la salud o integridad del trabajador expuesto; es pertinente resaltar la necesidad de aplicar una metodología periódicamente a fin de minimizar el efecto negativo de factores disergonómicos en los trabajadores, por cuanto el bienestar del empleado constituye un derecho inalienable.

De acuerdo con ello, en la propuesta de Ramírez (2008), se observa la metodología que abarca cuatro puntos principales que conducen a la obtención de esa salud ocupacional, siendo los siguientes: selección de las principales actividades a analizar; a partir de las cuales se hará un análisis de los riesgos ergonómicos; esto con el fin de poder escoger el sistema ergonómico adecuado, y por último, se desarrollará la aplicación de la metodología específica. A continuación se describe la metodología de evaluación ergonómica a emplear:

- **Identificación y descripción de los puestos a analizar**

Se debe identificar los puestos, detallando las funciones que realiza, incluyendo la descripción del área de trabajo, los dispositivos, maquinarias, herramientas que utiliza, y todo lo pertinente para la elección de actividades a estudiar de acuerdo con la segunda etapa.

- **Selección de actividades a evaluar**

Para elegir los puestos que requieran de un análisis ergonómico, se usará una matriz con los principales riesgos disergonómicos de las actividades propias de los puestos para lograr identificar los críticos. Para esto se tienen dos fases, determinar las tareas detalladas y luego seleccionar los puestos a estudiar a partir del análisis de actividades.

- **Identificación de riesgos disergonómicos**

Al identificar los puestos de trabajo con mayor riesgo ergonómico, se procederá a profundizar el análisis hecho en la etapa 2, asimismo se debe realizar entrevistas de manera directa con el personal involucrado, con el fin de establecer las enfermedades y/o molestias músculo- esqueléticas que se les haya presentado en los últimos años. Se debe verificar la información con ayuda del servicio médico. De esta manera se validará lo descrito en la etapa 2 y se profundizará en el análisis de los peligros.

- **Selección del método ergonómico a aplicar**

Para evaluar detalladamente los factores de riesgo disergonómico, se pueden utilizar diferentes métodos. Su selección depende de las circunstancias específicas de la actividad a evaluar, debido a que cada una de ellas presenta necesidades y condiciones diferentes como factores de riesgos ergonómicos y variables presentes.

- **Aplicación de los métodos seleccionados.**

Se debe acudir al lugar y realizar las respectivas observaciones y seguimiento de las actividades y/o tareas realizadas en el puesto de trabajo. Luego realizar la aplicación de la(s) metodología(s) seleccionada(s). Para recoger los datos necesarios, se debe hacer uso de herramientas como cámara fotográfica, filmadora, para ver las posturas y movimientos a realizar en las diferentes actividades, transportadores para la medición de ángulos, entre otros. Por último, de acuerdo con la magnitud del riesgo, se realizarán las propuestas de solución para los puestos de trabajo que tienen riesgos significativos y que pueden causar lesiones músculo- esqueléticas.

Reflexiones finales

Al término de esta investigación se puede concluir entre varios aspectos, los siguientes:

- La ergonomía constituye una disciplina imprescindible en toda actividad laboral, por cuanto diseña los trabajos, herramientas y materiales, además de los espacios en los cuales desarrolla el hombre sus tareas garantizando un ambiente de salud, seguridad, confort, entre otros que se transforman en un aumento de su productividad; por lo tanto exige la mayor atención por parte de la gerencia.

- La adecuación de los espacios o lugares donde el hombre realiza su trabajo en las organizaciones, basado en los principios ergonómicos contribuye a evitar lesiones y enfermedades –físicas o psicológicas– provocadas por falta de atención a estos, lo que se traduce en factores de riesgos disergonómicos organizacionales.
- Los factores de riesgos disergonómicos en el lugar de trabajo son una parte muy importante dentro del campo de la ergonomía y merecen atención; por lo tanto, se propone la utilización de métodos de evaluación de estos riesgos en las organizaciones, que sean adecuados a la naturaleza de la labor los cuales puedan evitar efectos nocivos al hombre y a su entorno.
- Dada la necesidad de la implementación de métodos de evaluación, que identifican los riesgos disergonómicos, se sugiere adoptar conjuntamente la metodología propuesta con el fin de analizarlos hasta evitarlos, y poder conducir la organización hacia un ambiente saludable, todo ello como parte del interés de una adecuada labor gerencial.
- La necesidad de adecuar los espacios de trabajo de los hombres dentro de las organizaciones a los principios ergonómicos, trae como consecuencia el requerimiento de la formación de personal en el área de ergonomía, con conocimiento de la normativa legal al respecto que garantice la salud de sus colaboradores, aumento de su productividad, capaz de identificar y eliminar los riesgos disergonómicos oportunamente.
- Para la organización, los factores de riesgos disergonómicos deben ser considerados como aristas potenciales para mejorar su productividad y calidad, evitando que se conviertan en variables que afecten su crecimiento y lleguen a perjudicar aspectos como la salud de los trabajadores.

Referencias bibliográficas

- Águila, A. (2010). *Procedimientos de Evaluación de Riesgos Ergonómicos y Psicosociales*. www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd49/aguilasoto.
- Comisión Venezolana de Normas Industriales (COVENIN). 2274:1997. Caracas, Venezuela.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano* (3ª ed.). México: Mc Graw-Hill Interamericana de Editores.
- Estrada, J. (2000). *Ergonomía: introducción al análisis del trabajo*. Colombia: Universidad de Antioquía.

- Falzon, P. (2009). *Manual de Ergonomía*. Madrid: Modus Laborandi.
- González, D. (2007). *Ergonomía y Psicología*. Madrid, España: Editorial Fundación Confemetal.
- Llano, C. (2000). *La vertiente humana del trabajo en la empresa*. Madrid, España. Ediciones Rialp S.A.
- Llaneza, J. (2007). *Ergonomía y Psicología Aplicada* (8ª ed.). Valladolid: Lex Nova.
- Mateo, P. (2006). *Manual para el técnico en prevención de riesgos laborales*. Madrid, España: Editorial Fundación Confemetal.
- Mondelo, P.; Gregori, E. y Blasco, J. (2001). *Ergonomía 3*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Mondelo, R.; Gregori, T. y Barrau, B. (2000). *Ergonomía 1. Fundamentos*. México: Editorial Alfaomega.
- Ramírez, C. (2005). *Seguridad Industrial: Un enfoque integral* (2ª ed.). México: Editorial Limusa.
- Ramírez, C. (2008). *Ergonomía y Productividad*. México: Editorial Limusa.
- Refa (1981). *Estudio del Trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Fundación REFA.
- Taylor, G., Eastery, K. y Hegney, R. (2006). *Mejora de la salud y seguridad en el trabajo*. Madrid, España: Elsevier.



La filosofía marxista como base ideológica del totalitarismo en el pensamiento de Leszek Kolakowski

Carlos Osteicoechea*

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la perspectiva de Leszek Kolakowski en cuanto a la necesidad de abordar un hecho extensamente comprobado y comentado; es decir, la imposibilidad del marxismo de concretar históricamente lo postulado en su ideología. La metodología utilizada en este comentario, es de tipo hermenéutica, intentado plasmar las inquietudes propias en relación al tema expuesto, tomando como herramienta fundamental la obra de Kolakowski, específicamente lo establecido por él, en las principales corrientes del marxismo.

Palabras clave: filosofía marxista, totalitarismo, Estado totalitario.

Marxist Philosophy as Ideological Basis of Totalitarianism Into Leszek Kolakowski's Thinking

Abstract

This paper aims to analyze Leszek Kolakowski's perspective as for the need to approach a fact widely tested and commented, that is to say, the impossibility of Marxism to historically concrete what is postulated in its ideology. The methodology used in this commentary is of hermeneutic

* Maestría en Gerencia educativa (Universidad Rafael Urdaneta, URU). Licenciatura en Teología (UPS-ROMA). Licenciatura en Filosofía (Universidad Católica Cecilio Acosta, UNICA). Profesor de las cátedras: Lógica, Ética Aplicada y Política, Pensamiento Formal, Fundamentos de la Educación en Venezuela, Epistemología y Paradigmas de la Investigación Educativa. Correo electrónico: ciov99@hotmail.com

type, intending to present the own worries in relation to the exposed subject matter hereof, taking as a fundamental tool Kolakowski's work, specifically the established by him in the main currents of Marxism.

Key words: Marxist philosophy, totalitarianism, totalitarian state.

En un importante estudio histórico-crítico, llevado a cabo por Leszek Kolakowski, en su obra *Las principales corrientes del marxismo*, en la que el autor elabora una reflexión desde la perspectiva de la filosofía política en torno a los desarrollos históricos de la ideología marxista y utilizando argumentos esgrimidos por la filosofía, se intenta demostrar cómo los dichos desarrollos antes mencionados, han desembocado en regímenes totalitarios; producto de la imposibilidad del marxismo por concretar históricamente lo que se ha postulado a través de la ideología.

Esto se observa sobre todo en el tratamiento que Marx y los marxistas hacen de ciertos conceptos como por ejemplo el de igualdad, del cual Kolakowski hace un análisis político para determinar cómo dicho concepto dentro de la ideología marxista no sólo está erróneamente concebido, sino que además, su aplicación ha traído como resultado la justificación del estado totalitario.

Las críticas al marxismo como sistema de pensamiento se han hecho desde muy variadas perspectivas, entre ellas podemos presentar algunas de las más estudiadas como la de Popper centrada en el liberalismo clásico en la que objeta la manera cómo el materialismo dialéctico de Marx termina convirtiéndose en un historicismo y un determinismo de lo social; la de Kelsen en una orientación próxima a la socialdemocracia en la que acusa al marxismo (tomando en consideración el ejemplo soviético) del desequilibrio visible que existe entre los poderes estatales.

La de Schumpeter desde el conservadurismo, rechazando la noción de acumulación originaria propuesta por los marxistas como una contradicción autorreferente; así como la de Kolakowski desde la perspectiva de un humanismo cristiano políticamente ecléctico y cuya obra *Las principales corrientes del marxismo* es considerada como el más completo trabajo compilatorio y crítico sobre la evolución histórica de dicho pensamiento.

En su crítica Kolakowski busca desmontar ciertas afirmaciones conceptuales con el fin de explicar el nivel de error que hay en ellas y así formular una argumentación suficientemente convincente que permita la validación de la hipótesis planteada: el totalitarismo como efecto ineludible en la aplicación histórica de la ideología marxista.

En tal sentido, se muestra con manifiesta intención la necesidad de estudiar los desarrollos históricos del marxismo con el fin de elaborar dialécticamente toda una reflexión cuyo telos es comprobar la imposibilidad de la concreción de un estado marxista sin elemento alguno de totalitarismo.

En el proceso argumentativo, las principales corrientes del marxismo están focalizadas en el desarrollo de un estudio diacrónico de los productos históricos marxistas, y desde un planteamiento histórico-filosófico, se van desentrañando algunos conceptos los cuales han sido tergiversados por el marxismo con el fin de construir su aparato ideológico, haciéndolo aparentemente razonable con una lógica interna cuya validez se presenta como incuestionable.

Esta estrecha relación entre teoría (ideología marxista) y praxis (desarrollos históricos) será recurrente en el tratamiento de la discusión planteada, porque como afirma Kolakowski, dentro del marxismo es muy difícil observar la distinción entre ideología y movimientos políticos ya que existe una estrecha y manifiesta conexión entre teoría e ideología por una parte, y actitudes políticas por otra.

En el marxismo esa relación ideología-praxis histórica presenta una clara dificultad sobre todo por el hecho de que éste, en muchos aspectos, manifiesta un ineludible carácter utópico, recordando que la palabra utopía palabra acuñada en el siglo XVI por Tomás Moro significa “No-lugar”, es decir, un lugar que no existe más allá de abstracciones ideales. En fin, el carácter utópico de la ideología marxista dificulta su exitosa concreción histórica ya que lo ideal (abstracto) se coloca siempre por encima de lo real (concreto).

Al respecto, el mismo Kolakowski se pregunta si es posible evitar el dilema entre utopismo y fatalismo histórico; en otras palabras, ¿cómo se puede defender un punto de vista que no sea la proclamación arbitraria de ideales imaginarios ni la resignada aceptación de la idea de que los asuntos humanos están sometidos a un proceso histórico anónimo en el que todos participan pero que nadie es capaz de controlar?

La respuesta a esta interrogante está directamente relacionada con lo postulado en muchas de las teorías acerca de las revoluciones (teniendo en cuenta que revolución es un concepto importante dentro de la ideología marxista) y es que como afirma Ortega y Gasset en ellas siempre intenta la abstracción sublevarse

contra lo concreto: por eso es consustancial a las revoluciones el fracaso. Los problemas humanos no son, como los astronómicos o los químicos, abstractos. Son problemas de máxima concreción porque son históricos

Los problemas humanos por ser históricamente concretos precisan de soluciones que respondan a dichas concreciones y no a una idealidad (por demás a priori) que se queda en mera especulación y que en el peor de los casos se convierte en un constructo teórico que termina resultando intocable, inamovible, inalterable, en otras palabras, endiosado y es que como lo afirma Kolkowski: ninguna sociedad ha sido íntegramente engendrada por una ideología ni podría ser explicada por las ideas de quienes contribuyeron a originarla, es decir, que el hecho de pensar que una sociedad pudiera surgir alguna vez íntegramente de una utopía equivaldría a creer que las comunidades humanas son capaces de liberarse de su pasado.

Todo ello ha traído como consecuencia inobjetable el hecho de que en casi todos los desarrollos históricos del marxismo, la ideología se haya convertido en un fin en sí misma y haya convertido al hombre un medio para lograr tal fin. De tal manera que, sin importar los posibles acontecimientos en torno al hombre, había que salvar a tan grandioso esquema de realización humana al cual todo debía subordinarse, dejando como resultado según los dicho por Mauricio Rojas, el hecho de que la bondad extrema del fin se convirtiera en la maldad extrema de los medios, donde la supuesta salvación de la humanidad puede hacerse al precio de sacrificar la vida de incontables seres humanos, donde se puede amar al género humano y despreciar a los hombres realmente existentes.

¿Qué hizo que la ideología marxista planteada para la creación de un mundo nuevo en el que no existiera explotación del hombre por el hombre, se convirtiera en la maquinaria de opresión más grande que ha conocido la historia de la humanidad? La respuesta ya se ha planteado anteriormente y aquí la resumo: la manifiesta incongruencia entre los postulados teóricos marxistas y su capacidad de concreción histórica sin el advenimiento del totalitarismo; en otras palabras, lo planteado ideológicamente por Marx y lo realizado históricamente por los seguidores de la ideología marxista.

Se podrían escribir enciclopedias enteras en referencia a ejemplos históricos de lo ya expresado y entre esos innumerables ejemplos podemos citar el de la primera revolución marxista exi-

tosa, llevada a cabo por Vladímir Ilich Uliánov, mejor conocido como Lenin, quien en su intento de recreación de la Rusia postzarista, terminó convirtiéndola en el primero y más famoso de los Estados totalitarios modernos.

El destino de esta Rusia comunista, se fue presentando como una plaga en los países en los que se intentó copiar dicho modelo; terminando todos ellos en los más atroces totalitarismos ideológico-políticos en los que se superponía la necesidad de una ideológico-utópica superestructura estatal, sobre la vida de los hombres y mujeres que formaban a dichas sociedades y pueblos.

Sin embargo, es importante aludir aquí a un sentido más amplio del concepto de totalitarismo que incluye también las relaciones entre la sociedad y los individuos. El totalitarismo no es solamente la fisonomía fáctica de un Estado (presentada aquí como la manera en la cual el Estado adquiere una faz a través de su praxis histórica); por otro lado, también se manifiesta como un modelo de relacionalidad sociedad-individuo en el cual, el primero (la sociedad), termina devorando al segundo (el individuo) quien pasa a formar parte de la gran masa social o colectivo y que sólo puede comprenderse desde su actuar como masa social y no como individuo humano.

Este tipo o modelo de totalitarismo relacional no es más que un intento de realizar en la práctica la idea de una sociedad-comunidad sin divisiones ni conflictos internos, en la cual el hombre se convierte en lo que Marx llamó el “individuo total” (totalen Individuen) o “ser especie” (Gattungswesen), sin derechos personales, propiedad o intereses que lo separen del colectivo.

Aunque éstas son dos maneras de comprender al totalitarismo; ciertamente en los desarrollos históricos de la ideología marxista el modelo de relacionalidad sociedad-individuo, terminó desembocando siempre en el totalitarismo como fisonomía fáctica del Estado.

En referencia al totalitarismo que surge de la relación sociedad-individuo, debemos afirmar que éste parte de la idea marxista de la total y perfecta igualdad en la distribución de bienes, idea que es irrealizable en la práctica, pues esa perfecta igualdad sólo es posible en un régimen totalitario, en tal sentido, Kolakowski plantea que Marx estaba seguro de que el proletariado, como el Prometeo colectivo, acabaría, tras la revolución universal, con la inmemorial contradicción entre el interés del individuo y el de la especie; así lo afirma Marx cuando expone que el proletariado, derrocando por la fuerza a la burguesía, cimentará las bases de su poder.

Dicha presentación presupone ya de por sí, la muy estudiada y comentada idea marxista de la dictadura del proletariado en la que el colectivo ejerce el poder independientemente de criterios individuales y es allí donde se encuentra un primer nivel del totalitarismo y que históricamente terminó hincándose ante un segundo y más poderoso nivel a cargo del Estado.

Ahora bien, este segundo nivel, llamado por mí, fisonomía fáctica del Estado, históricamente ha sido la conclusión más patente del totalitarismo producto de la aplicación del aparato ideológico marxista, nos muestra más claramente la contradicción intrínseca presentando la noción de “perfecta igualdad” de la sociedad marxista, ya que un régimen totalitario no puede ser nunca igualitario porque ciertos bienes esenciales (como el acceso a la información, la participación en el poder, entre otros) deben restringirse a la élite política. Ningún régimen totalitario puede ser jamás igualitario debido a que necesariamente requiere de una élite política claramente autónoma, separada.

Lo anteriormente expresado se puede observar en la evolución del marxismo leninista al estalinismo en el que la autocracia personal fue el resultado natural y lógico de la idea de unidad perfecta que impulsaría como principio rector el desarrollo del Estado totalitario. En tal sentido, para alcanzar su forma definitiva, tal Estado requería de un solo líder dotado de poder ilimitado; el progreso de ese sistema consistió en la reducción gradual del foro en que podían expresarse los conflictos de intereses, ideas y tendencias políticas. Las expresiones libres en cuestiones políticas cada vez más se fueron restringiendo primero de los espacios sociales a los espacios del partido, luego a una sección del partido, más tarde al Comité Central y finalmente al Politburó.

Esta realidad ineludible de los desarrollos históricos de la ideología marxista la presenta Kolakowski, haciendo referencia a lo planteado por Trotsky como modelo de Estado Soviético y en el que describe al Estado como un permanente campo de concentración en el que dicha superestructura ejerce el poder total y absoluto sobre todos los aspectos de la vida de los ciudadanos y en particular decide cuánto, en qué y dónde trabajarán.

De allí que, la idea del Estado plenipotenciario, ha sido por un lado, necesaria para la implementación de los regímenes que tienen como base al marxismo; por otro, se ha convertido en una dura contradicción a la propia ideología marxista que tiene como base la dictadura del proletariado, es decir, las fuerzas de produc-

ción en manos de los trabajadores. Dichas fuerzas han terminado históricamente subyugadas por el Estado, y esta superestructura estatal terminó modelando una sociedad cimentada sobre la base del Estado, que terminó ocupando todos los espacios de la vida social por encima incluso de la tan divinizada colectividad.

Referencias bibliográficas

- Gadamer, H. (1994). *Verdad y método II*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Kolakowski, L. (1976). *Las principales corrientes del marxismo*. Vol. 1, 2 y 3. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Kolakowski, L. (1983). Las raíces marxistas del estalinismo. *Estudios Públicos* N° 11. Santiago de Chile.
- Marx, K. y Engels, F. (1970). *La ideología alemana*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Marx, K. y Engels, F. (2007). *El manifiesto comunista*. Valladolid: Editorial Maxtor.
- Ome 5 (1978). *Obras de Marx y Engels*, Volumen 5. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Rojas, M. (2012). *Marx, Lenin y el totalitarismo. El idealismo genocida*. Serie ensayos de la biblioteca virtual Mauricio Rojas.