



Reforma, cultura democrática y transversalidad “Implicaciones en la relación universidad-sociedad”

Reformation, Diversity, Democratic Culture and Transversality “Implications in the University-Society Relationship”

*Suleima Bustamante Uzcátegui** y *José Sánchez Carreño***

Resumen

El propósito de este estudio es analizar los procesos de: reforma, diversidad, cultura democrática y transversalidad, y sus implicaciones en la relación universidad y sociedad. Estudio que se realiza bajo la modalidad del paradigma crítico reflexivo, en tanto que el nuevo ordenamiento social hace de las universidades, entidades más complejas, de variadas funciones, de mayor consumo de recursos, diluyendo su identidad en nuevas perspectivas. Se evidencia al currículo como el eje central del proceso de reforma, centrado en valores, el cual abre la posibilidad de abordar aspectos vitales tanto individual como grupal, transferibles a la sociedad en su conjunto. La reforma implica la diversidad y la transversalidad, reflejada en la concreción de un conjunto de medidas y de acciones, que reconoce la heterogeneidad de los grupos, de los valores, de la solidaridad, la tolerancia y el respeto a lo individual. La discusión revela el compromiso de las universidades para desarrollar un profundo trabajo epistemológico de investigación y redefinición

Recibido: Marzo 2007 • Aceptado: Abril 2007

* Profa. Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Estudios doctorales en Ciencias Sociales. Directora-Editora de Revista *Laurus*, UPEL-Vicerrectorado de Docencia. Acreditada por el Programa de Promoción al Investigador. FONACIT. Nivel I.

** Doctor en Educación. Coordinador General de la Comisión Central de Currícula de la Universidad de Oriente. Acreditado por el Programa de Promoción al Investigador, FONACIT. Nivel II.

de su actuar, como mecanismo para conectar los saberes a la complejidad del tejido de una realidad impregnada por los cambios, la complementariedad y la multiculturalidad.

Palabras clave: Educación superior, cultura democrática, transversalidad, currículo.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the processes of reform, diversity, democratic culture and transversality and their implications in the university - society relationship. The study was made using a critical reflective paradigm because the new social order makes the universities into more complex organizations with varied functions and greater resource consumers, diluting their identity with new perspectives. Curriculum is the central axis of the value-centered reform process and makes it possible to address vital aspects for both individuals and groups that are transferable to society as a whole. Reform implies diversity and transversality reflected by solidifying a set of measures and actions which recognize the heterogeneity of groups, values, solidarity, tolerance and respect for the individual. The discussion reveals the commitment of universities to developing deep epistemological research and redefining their actions as mechanisms for connecting knowledge with the complex fabric of a reality impregnated by changes, complementarity and multiculturalism.

Key words: Higher education, democratic culture, transversality, curriculum.

“No es saber más, sino saber mejor”
Heidegger

Introducción

Este estudio comprende el análisis crítico-reflexivo de los aspectos reforma, diversidad, cultura democrática y transversalidad, y sus implicaciones en la relación universidad-sociedad.

Abordamos la temática destacando que la educación superior no es sólo la instrucción y la capacitación profesional orientadas, básicamente, hacia el conocimiento como fuerza productiva, es decir a los intereses económicos, sino, también y más importante todavía ”el fortalecimiento de la ciudadanía, la elevación de la dimensión espiritual, cultural, afectiva, integradora, es decir, la construcción del desarrollo de la dimensión profesional y ética del sujeto y de la humanidad” (Días Sobrinho, 2004).

La educación es una interacción intencional inherente al hombre, preserva e incrementa su patrimonio cultural. Ella debe realizarse como un proceso cons-

tractivo de intercambio y negociaciones tanto con la diversidad como con la novedad (Esté, A 2003. p. 69).

Limitar la formación de un individuo para lograr mayor eficiencia, provecho y rentabilidad es dar paso a la lógica de las empresas mercantiles y negar la función esencialmente social de las universidades, como es la construcción de sujetos autónomos, impregnados de la ética y la moral, y los valores; donde el accionar auténtico del individuo, esté basado en principios y convicciones, que responda a una conciencia individual, a un compromiso personal, a un alcance grupal, organizacional y cultural.

La tecnificación de la educación, la aplicación desmedida de los conceptos taylorianos coadyuvan con una mayor organización científica del trabajo, y de hecho, con una mayor productividad en los individuos-trabajadores, lo que, sin duda, contribuye significativamente a reducir la autonomía tanto de las personas como de las instituciones.

Estos planteamientos se hacen en atención al contexto donde estamos inmersos, en el educativo, donde se habla todo el tiempo de “cambios” y casi nadie dice no a la reforma. Se argumenta, no sin razón, que el modelo educativo universitario vive históricamente sus momentos terminales, la universidad está tambaleándose por diversas razones: culturales, epistémicas y paradigmáticas.

En este sentido nos preguntamos ¿Sobre qué marco conceptual de reforma se conciben los cambios que se demanda a las universidades? ¿La reforma implica cambios, en qué orden? En torno a estas interrogantes gira la discusión de este estudio, donde queda claro que el eje medular está constituido por el currículo, y la reforma, la diversidad, la cultura democrática y la transversalidad constituyen la plataforma para ofrecer una educación con pertinencia social.

1. Universidad y reforma

Los cambios presentes en el mundo de hoy, genera la necesidad de actuar dentro de una dinámica constante, donde la transformación esa concebida como un proceso permanente para responder a las demandas sociales, económicas y políticas. Fischel (2003) plantea que desde el punto de vista global, el siglo XXI está enmarcado en la diversidad paradigmática, tales como: a) descentralización; b) desarrollo participativo; c) personas como sujetos del desarrollo; d) gobernabilidad; e) control ciudadano; f) perspectivas de género; g) respeto a las diferencias; y h) construcción de capital social.

De modo que un proceso de transformación que persiga adecuar la universidad a los nuevos tiempos debe tomar en cuenta el valor social, cultural, colectivo e individual, los cuales estarán expresados en la necesidad de desarrollar, en el ser humano, la capacidad para aprender, crear, innovar, transferir y comunicar lo aprendido bajo concepciones que apunten hacia la construcción de sociedades más humanas, solidarias, democráticas y participativas.

No obstante, un proceso con estas características no es nada fácil de llevar a cabo. Asumirlo implica, por un lado, combatir a quienes en diferentes instancias, enarbolan la bandera de la reforma mientras que en su quehacer cotidiano son indiferentes a cualquier iniciativa “cuando no la bloquean o obstaculizan de diversas maneras, mientras no vengan de quienes hacen parte de sus grupos de adhesión” (Tellez, 2003).

Y por otro, responder a un conjunto de interrogantes tales como: ¿Desde dónde pensar la universidad? ¿Por qué queremos transformarla en otra universidad? ¿Hacia dónde queremos ir? ¿Quiénes deben liderar el proceso? ¿Cómo hacerlo? Las respuestas no están a la vuelta de la esquina y pueden llevarnos mucho tiempo debido a la variedad y complejidad, pero “si logramos identificar los obstáculos, limitaciones y resistencias del proceso habremos dado un paso hacia el logro de objetivos comunes a favor de la transformación” (Ramírez y Sánchez Carreño, 2002).

Es obvio que la universidad vista como organización, vive procesos contradictorios de renovación y conservación, de apertura de posibilidades para impulsar reformas de todo orden; sin embargo, ésta contradicción está dada por el dónde, el qué y el cómo, del conocer dónde está la universidad, hacia dónde se orientan los cambios que los diversos sectores de la sociedad sugieren en este momento.

Estas inquietudes son manifestaciones de que las universidades ocupan un espacio central en los debates contemporáneos sobre el futuro de la sociedad, del desarrollo y de la democracia, en tanto que, la competencia internacional, la ganancia y el desarrollo económico sostenido en conocimientos, son razones genéricas que aparecen frecuentemente en la justificación de los cambios que ocurren en ellas.

Si las formas del comportamiento social en las organizaciones cambian, la conducta de las instituciones académicas es afectada, indudablemente esto da origen a formas distintas de progreso en la formación del talento humano. ¿Qué se espera de los profesores universitarios ante los nuevos escenarios de las nuevas tecnologías? Se desea que este profesional asuma los procesos que involucran la ruptura disciplinar, para detectar nuevos mecanismos, y establecimientos de alianzas y asociaciones estratégicas.

Las tendencias en educación superior están enfocadas a la revisión/analítica de las estructuras y estilos de organización, del papel social y económico de las universidades modernas; entre ellas: a) la demanda social y universalización de la educación superior; b) la gestión y diversificación del financiamiento; c) la investigación y su interacción con la industria; d) el cambio organizacional y e) la pertinencia social, calidad, evaluación y acreditación (Didriksson 2000).

De modo que las nuevas relaciones universidad-sociedad demandan, a su vez, modernas condiciones para estimular su acercamiento, en términos de desarrollo, que se reflejen en mejores formas de negociación, de respeto y de confianza mutua. La universidad debe involucrarse en las profundas transformaciones que actualmente están ocurriendo en la sociedad; en el contexto global debe ser

una institución participante, con claridad de los nuevos roles y la misión que exigen los actuales tiempos, sin renunciar a lo positivo de la universidad tradicional: integridad intelectual, honestidad y dedicación en la búsqueda del conocimiento (García, 1996).

Así mismo, la apertura de espacios entre universidad, sociedad y producción, demanda una reforma de la educación superior, que propicie la innovación, la complementariedad, la inter y transdisciplinariedad, como forma de enfrentar uno de los retos más importantes para quienes tienen altas responsabilidades en la tarea de prever, proponer y organizar la futura formación para los jóvenes contingentes poblacionales del país.

En este orden, la educación transdisciplinaria se ubicó por mucho tiempo, aunque no de una manera muy clara, en el seno de las aspiraciones de los que buscan nuevos aires para la enseñanza. La noción de *integral y crítica*, como lo esperado para la formación y que tantas veces se ha repetido en cualquier propuesta programática, guarda una velada relación con esa aspiración, la cual, a pesar de los intentos infructuosos, no ha logrado salir de lo formal (Carrillo, 1997).

De manera que, reforma en el ámbito académico, es orientar la búsqueda a la revisión de las estrategias que se desde siempre han seguido las disciplinas en la programación que ejecutan, por cuanto se evidencia la pérdida de la diversidad de prácticas pedagógicas que acumula la experiencia histórica de los docentes, ante la homogeneidad que se pretende hacer de dicha labor; ésta podría ser una de las causas de la deficiente variedad de ambientes de aprendizaje, que limita la posibilidad al profesor para flexibilizar su práctica y, mucha de la sabiduría que poseen los seres humanos para desenvolverse en situaciones de diversidad y complejidad; una reforma donde se propicie la interacción disciplinar, para ampliar la visión simultánea del objeto de estudio.

Estos planteamientos son válidos para que los académicos elaboren e implementen propuestas de reconceptualización y redefinición, de los procesos del quehacer educativo, donde se otorgue un reconocimiento a la diversidad de las aproximaciones presentadas. Por supuesto, no se trata de la no exista en este momento no sea válido, sino que, hay que reconocer que inevitablemente los errores se han hecho presentes en la planificación de la educación que ha imperado en Venezuela, lo que indudablemente resulta significativo es identificar las disfunciones en las propuestas que hemos tenido y, determinar sus causas endógenas y exógenas, intentar comprender las resultantes adversas que se operaron en los receptores de la formación.

Identificamos que la educación ha pasado por un proceso de transición, sin embargo; el interés radica en darle continuidad al análisis hacia el interior de la esfera educativa, donde podamos determinar los problemas que ciertamente tienen naturaleza endógena.

También conocemos de las severas limitaciones de nuestras universidades, éticas muchas de ellas, las cuales le impiden transformarse en el centro ideológico de elaboración alterna ante la dehumanización puesta en marcha en el planeta. La

educación debe trabajar para el cambio, para la lucha por una nueva ética que rijan las relaciones entre los individuos y entre los pueblos, que no atropelle, que no pretenda homogeneizar culturas. Hay que trabajar, desde las universidades, por una ética para la solidaridad, de reconocimiento y valoración del otro; un nuevo pensamiento que legitime las diferencias y permita recuperar la identidad, que niega la validez del concepto de universalidad que se fundamenta en la homogeneidad y estandarización y que reivindica la universidad basada en la pluralidad cultural, forjada a partir de sus propias prácticas sociales y su propia ética (Serrano, citado por Fuenmayor Toro, 2003).

2. Currículo y diversidad para un contexto multicultural

Aún cuando existen algunos elementos o premisas, con los cuales están de acuerdo la mayoría de los estudiosos de esta temática (evaluación institucional como actividad continua, desconcentración de poderes del alto cogobierno universitario, mayor pertinencia social, vigencia de la estructura académico-administrativa, revalorización de la investigación, adecuación de un marco jurídico – institucional, pertinencia de los gremios, autonomía universitaria, entre otros) que, abordados de manera integral, pueden contribuir a viabilizar este complejo escenario, se considera que el currículo constituye el eje medular a través del cual se puede alcanzar una verdadera transformación en el ámbito educativo y en la sociedad que se aspira.

En consecuencia, cualquier reforma universitaria debe sustentarse en lo que Quicke (1999), ha denominado un “currículo para la vida”, es decir un currículo que, con una visión futurista, establezca contenidos, habilidades y valores que estén en estrecha relación con la multiculturalidad, ética, vida afectiva, vivencia de los derechos humanos y el desarrollo sustentable y conservación del ambiente.

En este orden, Bustamante y Pérez de M (2005.a) opinan que la realidad multicultural señala lo emergente de la transferencia del conocimiento, la necesidad de transformarlo una vez que éste es generado y contextualizado interna y externamente, en tanto contribuye a la renovación personal y organizacional; es precisamente esta dualidad, y el proceso de la interculturalidad, como intercambio planificado y necesario para el desarrollo el que puede propiciar que las universidades, sean organizaciones más competitivas e innovadoras. De allí que en su trabajo identifican elementos de análisis del proceso requerido para la formación del talento humano con referencia en la innovación, y la capacidad de respuesta al escenario global, donde predomina la elevada dependencia e interdependencia entre múltiples actores de los espacios nacionales e internacionales, caracterizados por el surgimiento de nuevos paradigmas, que modifican el tradicionalismo científico en los espacios del saber.

Desde el ámbito de la universidad, la competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes, cuyo eje de referencia son los “valores” que cada persona tiene por su pertenencia a una sociedad y a unos grupos sociales determinados. Las actitudes, entendidas como la voluntad de relativizar las pro-

pías creencias, constituyen la base de la competencia intercultural. De modo que, la preparación del currículo como respuesta para el mundo multicultural considere los aportes mutuos de una cultura a otra en los contactos, modos de pensar sentir y actuar de las personas, donde el intercambio cultural, o interculturalidad, afectaría al individuo en su proceso de formación.

Por lo tanto que hay que dirigir los esfuerzos hacia la transformación de un currículo que permita al egresado responder de manera crítica, a los desafíos históricos, sociales y culturales de la sociedad donde está inmerso.

Un currículo con las características antes señaladas debe, desde la óptica de los autores, inscribirse fundamentalmente en una pedagogía para la diversidad, en una cultura democrática y desde una perspectiva de transversalidad.

Potenciar la diversidad desde las instancias educativas constituye, una exigencia ineludible, dado que el desarrollo humano es producto de interacción permanente entre elementos orgánicos y factores sociales. Un currículo en y para la diversidad debe estar concebido “para dar respuestas que favorezcan al abordaje de la multiplicidad de culturas que determinan las diferencias sociales, personales, étnicas, religiosas y culturales; así como la selección de opciones por parte de los individuos involucrados” (Ortega y Sánchez Carreño, 2003).

En este sentido, los “trabajadores” del currículo, deberán ser profesionales de mentalidad abierta, creativa e innovadora, con capacidad para adecuar la práctica a las necesidades ideológicas y nuevas tendencias y pensamientos de la educación superior.

Así mismo la transformación en la universidad, está en los contenidos de la sustancia misma de su función educativa y esto tiene que ver con el conocimiento expresado en el currículo, disciplinas, organización académica, docencia, aprendizajes, investigación y productos que genera, y por supuesto en los valores, eje sobre el cual se estructura el diseño, la organización curricular y la integración de los saberes. Esta es una forma de crear cultura para el cambio y aceptar los procesos de ruptura de lo tradicional para dar paso a una cultura institucional para la innovación permanente.

Entonces, para formar en la diversidad requiere adoptar un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos en su conjunto. Es necesario encontrar soluciones organizativas referentes al espacio y tiempo. Se necesita de una pedagogía diferenciada en las formas de trabajar, que motive el esfuerzo para la mejora continua; puesto que la diversidad personal y cultural es consustancial al ser humano y es vista en las diferencias del sentir, pensar y convivir, constituyéndose éstas en el enriquecimiento de la esencial similitud que tiene todo individuo.

Igualmente el proceso de reforma estará centrado en buscar la superación de la tradicional perspectiva monocultural y etnocéntrica para favorecer un modelo de educación intercultural, como reflejo de integración social. Es aquí donde el currículo es el eje medular generador de cambio.

Se necesita un currículo que se caracterice por propiciar la concepción de la educación para el desarrollo integral de la persona y el principio de igualdad de oportunidades educativas, que responda de manera legítima y tolerante a la pluralidad y diversidad cultural en la que se desarrolló; por lo tanto, será aprovechado como el factor del consenso y la tolerancia, así como para la autonomía de las instituciones educativas.

A tal efecto Gimeno Sacristán (1994), plantea que los principales recursos para desarrollar el currículo se encuentran en los mismos espacios educativos y son estos: “participación social, consideración de variaciones culturales, atención a las diferencias del alumnado, autonomía de las instituciones y de los profesores, pluralidad de materiales curriculares, métodos educativos variados e itinerarios curriculares singulares”.

Por lo cual hay que garantizar un conjunto de condiciones irrenunciables las cuales deben ajustarse al contexto de cada realidad concreta: disponibilidad de tiempo para la reflexión y la participación, organización flexible y de espacios que posibiliten la integración de grupos de investigación y el compromiso de los sectores involucrados para observar la atención a la diversidad desde el propio currículo.

Esta discusión sobre la concepción de la diversidad en educación, también da espacio al concepto, de universalización, puesto que abre la posibilidad de expandir la matrícula de educación superior, y esto significa un conjunto de características (UNESCO, 1998, p. 18): a) la universalización de la educación superior supone el acceso para todos los que tienen las capacidades, la motivación (acceso y mérito) y la preparación adecuada en cualquier etapa de la vida; b) supone la utilización de formas variadas de intervención para atender las necesidades de educación para todos y a lo largo de la vida; c) supone una vocación no sólo de enseñar sino también de educar; d) supone tener una visión de monitoreo y estímulo; d) supone tener una función ética de orientación en período de crisis de valores; e) supone el desarrollo de una cultura de paz; f) supone el desarrollo de redes de solidaridad universal con otras instituciones de educación superior y con instituciones de la sociedad; g) supone desarrollar un modo de gestión basado en el doble principio de la autonomía responsable y la transparencia a la hora de rendir cuentas; h) supone tener como principio axiológico, último y aglutinados de todos los demás, trabajar por la unidad de hombres y mujeres en la diferencia y complementariedad solidarias.

Como se evidencia, este concepto de universalización actúa como principio articulador, en capacidad de respuesta al crecimiento de la demanda social, lo que implica transformar para innovar, de cambio estructural en las organizaciones, en la calidad de los contenidos, en la oferta, como una forma de acercar más a las universidades con la sociedad y su economía.

Para dar respuesta a las exigencias educativas y sociales, desde la diversidad, es fundamental disponer de un margen autónomo, de organización y un diseño curricular que facilite la integración y el respeto al principio de individualidad, es

decir; donde se utilicen estrategias de enseñanza y aprendizaje que atiendan a la peculiaridad de los educandos en general y de cada uno en particular.

En resumen, cambios del currículo desde una visión holística, bio-psico-social, interdisciplinario como un referente teórico - metodológico para la apropiación de los elementos culturales, donde se accionan los factores motivacionales, el desarrollo personal y el moral.

Desde esta perspectiva de análisis, la gestión constituye otro factor crítico del proceso de reforma en las universidades, una vez que ésta se interpreta como incorporar procedimientos para la producción de alternativas innovadoras. Implica gestionar en atención al uso racional de los recursos humanos, materiales, físicos.

Asimismo, un asunto clave a enfrentar por las universidades es cómo hacerse interesante y atractiva, en lo académico, profesional, social, político y económico en los órganos de dirección universitaria. Es decir, que la comunidad sienta que tomar un cargo de dirección significa, no sólo la toma de decisiones en lo administrativo, de resolver conflictos y asuntos gremiales, sino que es una oportunidad para desarrollar una gestión de ideas y desarrollarse como investigadores, en la medida que se le presenten situaciones a las que debe dar alternativas y soluciones.

La capacidad de producción científica endógena de las universidades, incide significativamente sobre las demás funciones sustantivas de estas instituciones, en tanto que todo proceso de reforma en educación superior, debe estar orientado a la consolidación de la investigación como proceso generador del nuevo conocimiento para la transformación, de hecho, la investigación no es sólo metodológica (Díaz Quero, 2003).

Es un hecho social, cognitivo, discursivo, psicológico, organizacional. La investigación tiene muchas facetas adicionales al punto de vista epistemológico. Pero este proceso formativo de investigadores requiere resolver, en primera instancia, los aspectos organizacionales. Es imposible un investigador sin una organización a la que él se sienta adscrito y a la que él siente que pertenece. La responsabilidad de la formación de investigadores no se puede delegar en los profesores de metodología de la investigación, ni en los tutores de trabajos de grado ni a ningún otro factor de carácter individual, es una responsabilidad de las organizaciones (p. 5).

El proceso de formación y reforma para el nuevo ordenamiento social, estará fortalecido por la forma de gestionar la investigación, por la capacidad para sistematizar los procesos de la actividad cotidiana y detectar el uso de herramientas y metodologías desarrolladas a partir de la experiencia y el aprendizaje significativo, que permita la apropiación social del conocimiento y su transformación en resultados exitosos.

Así mismo, este proceso transformacional estará sujeto a un monitoreo, cuya finalidad es construir la memoria de las estructuras de investigación en estas organizaciones, puesto que todo proceso investigativo, supone la acumulación de conocimientos variables, a través del cual, la institución logra comprender cómo se llevan a cabo las actividades en la producción de conocimientos; haciendo im-

prescindible que los agentes intervinientes en el proceso, conozcan con detenimiento el porqué y el cómo se da el proceso productivo de las ideas y, la asunción de la labor investigativa como compromiso entre los grupos humanos interactivos, resultando significativo para la construcción de redes institucionales e instrumentos para acopiar, organizar, procesar, sistematizar y difundir los conocimientos Bustamante y P de M (2005b).

Es evidente que los cambios acelerados en la ciencia y la tecnología exigen un nivel más profundo, especializado y eficiente de investigación en las universidades; se necesita un individuo con capacidad de aprender rápidamente nuevas experticias y adaptarse a cambios de carrera, generados a partir de la necesaria diversidad y transversalidad en la educación.

En este sentido, corresponde a las universidades ser el ente principal de la contribución de tres factores vitales de la reforma institucional: el desarrollo científico y tecnológico, los recursos humanos y la gerencia.

3. Cultura democrática, transversalidad y valores

Cuando hablamos de cultura democrática nos inscribimos en lo que señala Guarro Pallas (2002) como “un conjunto de valores que constituyen la base de la educación integral de los ciudadanos”. Así, no sólo estamos pensando en un listado de valores más o menos estructurado, sino también en el conjunto de aprendizajes que se derivan de ellos y en sus implicaciones para la enseñanza. Un currículo centrado en valores abre la posibilidad de abordar aspectos vitales tanto individual como grupal, transferibles a la sociedad en su conjunto.

Además permite que la institución educativa se vincule con los problemas que atañen a la ciudadanía, en lugar de “eludirlos en aras de una pretendida neutralidad, que no es otra cosa que la imposición de la subjetividad de la cultura hegemónica de cada sociedad” (Guarro Pallás, 2002).

Una cultura construida alrededor de los valores democráticos facilita la incorporación de elementos (costumbres, actitudes, habilidades) menos jerarquizantes que la cultura académica actual.

Otro argumento guarda relación con los espacios que ofrecen las disciplinas de corte científico. Estos se encuentran, para los procesos de enseñanza y aprendizaje, excesivamente limitados por su propia lógica (es decir, la lógica de las disciplinas científicas) por lo tanto, ofrecen muy pocas posibilidades de apertura a los problemas que confronta la ciudadanía. Y esa conexión con “lo que acontece fuera de la universidad” es indispensable para crear una cultura democrática.

En este caso tendríamos que considerar la socialización y democratización del conocimiento; es decir, darle participación a otros sujetos, que no están en la comunidad universitaria pero que forman parte de su entorno, puesto que, debemos dejar a un lado el apego a las disciplinas para lograr un mayor acercamiento de la comunidad en la construcción del currículo, es decir, la reforma universitaria en el contexto global, es darle cabida a la interrelación de los sujetos que ha-

cen y rehacen el proceso educativo, en el ámbito de un desarrollo democrático incluyente, que permita el diálogo fértil y la libertad, para construir una nueva visión de vida, en tanto se mejora la convivencia entre los individuos para el desarrollo humano.

Todo esto abre espacio a nuevas propuestas para romper con las estructuras tradicionales que no propician el diálogo, que ocultan la realidad detrás de la llamada “democracia representativa”, que postulan la formación de un ciudadano crítico/reflexivo, que asegure la legitimidad del sistema democrático y el estado de derecho.

La cultura democrática constituye un valor en educación puesto que da apertura a las diferentes corrientes de pensamiento y a todos los sectores de la comunidad sin distinción de grupos y posiciones ideológicas y religiosas, lo cual permite la discusión crítica, analítica y constructiva, y al compromiso con la realidad histórica, cultural y social del entorno.

Cuando señalamos a Quicke con su propuesta de un “currículo para la vida”, lo asociamos, íntimamente con la educación-transversalidad, ya que ésta debe expresarse no sólo en la búsqueda de conocimientos, sino aún más en la formación integral del sujeto social.

En el contexto educativo la transversalidad desde una óptica democrática, se entiende como diálogo entre iguales, que posibilita la participación, la confrontación y las construcciones discursivas en libertad, que constituyen formas de aprendizaje como resultado de pensar de diferentes maneras.

Al respecto Curcu (2002), acota que:

“Una pedagogía transversal debe ser una pedagogía de la libertad que rompa con el autoritarismo y que enfatice en la autonomía de la persona, pero no cualquier clase de autonomía, sino aquella que sepa respetar al otro y que entienda que es imposible ser racionalmente autónomo si no se admite la autonomía de los demás” (p. 25).

Una pedagogía desde esta perspectiva no sólo debe cultivar las capacidades intelectuales, sino también, y fundamentalmente, aquellas dimensiones relacionadas con la madurez de la persona: emoción, afectividad, compromiso social y por supuesto, la atención a las individualidades de los estudiantes como persona humana.

Esto implica modificar actitudes, creencias, conceptos y comportamientos, para ello se deben conjugar una serie de factores como el enfoque, tiempo, oportunidad, orientación y apoyo requerido en el proceso de formación del individuo desde la perspectiva que privilegia al académico reflexivo.

Si se asume la transversalidad como un elemento vital para vivir en una sociedad como la nuestra, entonces, y quizás desde un punto de vista práctico, ésta se convierte en el eje alrededor del cual debe girar toda programación que tenga como norte proporcionar una formación intelectual y ética. En este sentido las áreas curriculares cobran un valor distinto; el de “ayudarnos a adquirir objetivos

de orden superior e imprescindibles para convivir en una comunidad desarrollada, responsable, autoconsciente e innovadora” (Reyzabal y Sanz, 1995).

Por supuesto, un currículo con las características que someramente, hemos venido esbozando debe, necesariamente: valorar el tiempo libre y el desarrollo espiritual, aumentar la disponibilidad para la autoformación, sin respuestas dogmáticas y prefabricadas, con nuevas lógicas, métodos y perspectivas, favorecer las bifurcaciones frente a lo que emerge como necesario, tener como sentido y como centro de acción y de atención el sujeto, los saberes, los valores y la ética ciudadana. En fin un currículo que como lo señala León (2004), debe propender al establecimiento y a la valoración de las pasarelas de comunicación a fin de promover el desarrollo abierto de una formación y de una sociedad amplia, ética, diversa, solidaria, tolerante, responsable y con sentido trascendente.

Todo esto es una confirmación de la necesaria educación en valores, y los cambios en el currículo y la transversalidad con relación a los valores, también debe tomar en cuenta las diferencias entre las disciplinas, puesto que existe diferencia entre la formación en valores de un filósofo y un ingeniero. Esto amerita una revisión para definir cuáles son los valores, que mejor responden a la época y a la disciplina, para satisfacer los requerimientos. De allí que el currículo debe responder a unos propósitos, contenidos, métodos y recursos didácticos.

Este siglo caracterizado por la multiculturalidad, la diversidad, la creatividad en un mundo globalizado y de redes informáticas debe ser para favorecer el diálogo entre culturas y no para que una domine sobre la otra. El 80% de los sitios de la Internet están en inglés, pero sólo una de cada diez personas en el mundo habla esa lengua.

De esos dos escenarios posibles, de los cuales mucho se habla, le aguardan a la humanidad, uno pesimista que sería el “choque de las civilizaciones” y el otro optimista, que implicaría un clima cada vez más consolidado de tolerancia, pluralismo y convivencia multicultural. Que prevalezca uno u otro dependerá de los valores que transmitan los sistemas educativos. Ese es el reto.

Conclusiones

En realidad este apartado más que conclusiones, es una invitación a la reflexión permanente que debemos desarrollar todos los que hacemos vida académica en las universidades, es estar consciente de la ineludible responsabilidad que nos corresponde asumir en las instituciones de educación superior de hoy, y dejar huella para el mañana.

Nuestro compromiso es el desarrollo de un profundo trabajo epistemológico de investigación y redefinición, para conectar los saberes a la complejidad del tejido de una realidad impregnada por los cambios, la diversidad y la multiculturalidad.

Esta discusión deja claro lo imperante de desarrollar la capacidad de preguntarnos continuamente, para buscar respuesta a pertinencia social de nuestra labor académica, si está presentado productos válidos para continuar en el proce-

so de comprensión de la realidad y el tipo de formación que estamos ofreciendo desde y para la universidad, en tanto la preparación de un individuo más capacitado, más sensible y más auténtico.

La universidad que necesitamos pasa por el proceso de reforma, modernización organizativa y descentralizadora, la autorregulación democrática y la búsqueda permanente de la eficiencia en las relaciones con la sociedad a la cual se debe.

Esta reflexión permite dar cuenta de la necesidad de ofrecer respuesta a las exigencias educativas y sociales, desde la diversidad y para ello es fundamental disponer de un margen de autonomía, organización y un diseño curricular que facilite la integración y el respeto al principio de individualidad, es decir; donde se utilicen estrategias de enseñanza y aprendizaje que atiendan a la peculiaridad de los educandos en general y de cada uno en particular.

Los cambios producto de la reforma en las universidades se convierte en una constante en los años por venir, se ubica como condición lógica para el ejercicio de la democracia, el crecimiento económico y la equidad social. De hecho, la cultura, los valores y el pluralismo constituyen la base del nuevo paradigma de los procesos de aprendizaje de la sociedad educadora. Esto significa el despliegue de todas las capacidades, habilidades, competencias individuales y grupales, valores y actitudes para potenciarse a sí mismo y a la institución

Finalmente diremos que las universidades responsables de educar a sus pueblos tienen la responsabilidad y el compromiso de adecuar sus sistemas educativos a la dinámica social que va generando su propia evolución política y los cambios que imponen la ciencia y la tecnología.

Referencias Bibliográficas

- Bustamante U., S. y Pérez de M., I. (2005a). Ciencia, Tecnología y Formación del Talento Humano: Una respuesta a la realidad Multicultural. Pp. 223-237. **En EDUCARE** Vol. 9 No 2 (Extraordinario). UPEL-IPB, Barquisimeto, Edo. Lara, Venezuela.
- Bustamante U., S. y Pérez de M., I. (2005b). Capacidad innovativa en organizaciones generadoras de conocimiento **En OMNIA**. Universidad del Zulia, Año 11, N° 1. Pp. 1-22.
- Carrillo, J. (1997). **Transiciones educativas**. Mimeografiado. Departamento de Técnicas Gerenciales FACES, Universidad de Carabobo.
- Curcu, A. (2002). La evaluación como espacio pedagógico para la conformación a subjetividades. Trabajo de ascenso. UDO. Cumaná
- Días, Sobrinho (2004). **Evaluación de la Educación Superior en Brasil**. En: *Evaluar para Transformar*. Caracas: Colección Respuestas N° 10 IE-SALC/UNESCO.

- Díaz Q., V. (2006). Palabras con motivo del acto de reconocimiento de los docentes investigadores acreditados en el Programa de Promoción del Investigador (PPI) UPEL- IMPM, Caracas, 12 de Junio.
- Didriksson, A. (2000). La Universidad de la Innovación. **Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro**. Colección Respuestas. Ediciones IESALC/UNESCO.- Caracas, Venezuela.
- Fischel, A. (2003). **Globalización, Educación y Desarrollo. El caso de América Latina. Foro 5**. Ponencia presentada en el Seminario Internacional. Capital Social, Ética y Desarrollo. Universidad Metropolitana, 25 y 26 de junio. Caracas, Venezuela.
- Fuenmayor T., L. (2003). Foro 4 “**Cómo enseñar ética aplicada a la empresa y al desarrollo en las universidades? Ética en las organizaciones**”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional. Capital Social, Ética y Desarrollo. Universidad Metropolitana, 25 y 26 de junio. Caracas, Venezuela.
- García, Guadilla, C. (1996). **Conocimiento, Educación Superior y América Latina**. CENDES, UCV. Editorial Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela.
- Guarro, Pallás (2002). Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar. OCTAEDRO. España
- Gimeno, Sacristán (1994). **El Currículo una reflexión sobre la práctica**. Editorial Morata. España.
- Reyzabal y Sanz (1995). **Hacia una nueva Educación Superior**. CRESALS-UNESCO.
- Sánchez Carreño, J. y Ramírez, G. (2002). La Transformación de la Educación Superior: actores y resistencias. En **Revista Universitaria 2000**. Vol. 27. N° 1-2. Caracas.
- Tellez, M. (2003). La Universidad Se Reforma ORUS. IESALC. Caracas.
- Ortega, E. y Sánchez Carreño, J. (2003). Pedagogía de la Diversidad: Elementos que la Fundamentan. En: Memorias del III Congreso Mundial de Educación Inicial. Venezuela.
- UNESCO (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, Paris.



La editorial universitaria como centro de actividad estratégica

The University Publishing House as a Strategic Activity Center

*Ebrahim Faria Reyes**

Resumen

El presente artículo aborda el análisis sobre la definición actual de la Editorial Universitaria como dependencia cuya misión central es la divulgación del conocimiento producido por los distintos actores de la Universidad a través de la investigación. Se intenta evaluar la actividad desarrollada históricamente hasta ahora a la luz de la misión impuesta, y se estudian las posibilidades que tiene EDILUZ de convertirse en un centro de actividad estratégica, que a partir de una concepción del esfuerzo editorial como negocio capacitado de producir beneficios, sea capaz de constituirse en empresa rental desde una perspectiva mercadotécnica que pueda no sólo autosustentarse sino además, servir de soporte a la misión institucional de apoyo a la producción de conocimiento y de fortalecimiento de la academia. Se revisan las fortalezas con las que cuenta la Editorial, sus debilidades, tecnológicas y gerenciales, para ingresar en el escenario de la competencia de mercado, las amenazas que éste mercado presenta a sus participantes y las oportunidades de negocio que puede aprovechar al constituirse en empresa rental

Palabras clave: Estrategia, política editorial, mercado, consumidores y competitividad.

Recibido: Marzo 2006 • Aceptado: Febrero 2007

* Licenciado en Letras Hispánicas. Licenciado en Comunicación Social, mención Publicidad y Relaciones Públicas. Escuela de Comunicación Social. Departamento de Publicidad y Relaciones Públicas. Universidad del Zulia.
E-mail: ebrafaria@hotmail.com

Abstract

The present article analyzes the current definition of a university publishing house as a dependency whose main mission is to disseminate knowledge produced through research by diverse university actors. The article evaluates this activity as it has developed historically until the present and studies the possibilities that EDILUZ has for becoming a strategic activity center, that, starting from the concept of editorial effort as a business prepared to make profits, might be able to become a profitable company from a merchandising perspective that can not only sustain itself but also serve as a support for the institutional mission of encouraging knowledge production and reinforcing academics. The publishing house's strengths are reviewed, as well as its technological and managerial weaknesses for entering the competitive market, the threats this market presents to its participants and the business opportunities that could be taken advantage of once a profitable business has been set up.

Key words: Strategy, editorial policy, market, consumers, competitiveness.

La existencia de una empresa editorial en el marco de la autonomía universitaria, financiada por el Estado y sometida a exigencias políticas, culturales y económicas, plantea una serie de retos a la administración de estas casas de estudio. El esfuerzo pasa por la imperiosa necesidad de precisar algunos escenarios para construir una estrategia exitosa para la definición de la política editorial universitaria:

1. Considerar la actividad editorial a partir de la misión que la universidad le ha asignado en consonancia con las metas y políticas de la institución. Esto implica que sus acciones como dependencia ejecutora estarán enmarcadas hacia el logro de los objetivos que la institución deriva de tal misión: la divulgación del conocimiento en apoyo a la investigación, la docencia y la extensión, colocando el énfasis en la producción del personal de la institución.

2. Evaluar la pertinencia tanto de la misión como de los propósitos establecidos, a fin de plantear la posibilidad de reformular políticas y estrategias, y establecer prioridades gerenciales relacionadas con la definición de lo editorial como negocio, siempre en consonancia con la misión y visión de la universidad.

La decisión en torno a las dos alternativas anteriores debería conducirnos a la posibilidad de diseñar planes y acciones a ejecutar por la editorial universitaria como unidad estratégica de mercado, en el marco de un microsistema que aspira satisfacer las necesidades, deseos, gustos y exigencias de un conglomerado de consumidores que, independientemente de las concepciones ideológicas e intereses que coexisten al interior de la institución, le requiere respuestas a ésta, la cual se encuentra en la obligación de satisfacerlas.

En este orden de ideas se trata de ofrecer caminos estratégicos a cada uno de los anteriores planteamientos:

En primer término, se debe considerar que hasta ahora la Editorial de la Universidad del Zulia (EDILUZ) no ha terminado de demostrar en la práctica su

función institucional, que debe estar orientada a producir respuestas efectivas a las necesidades de docencia, investigación y extensión, requerimiento fundamental de la universidad contemporánea, obligada a garantizar alternativas frente a la realidad de un mercado ávido de información, hasta ahora atendido básicamente por la oferta externa de editoriales privadas y de otras instituciones universitarias. “Los gerentes en mercadotecnia deben estudiar detalladamente los pasos en la toma de decisiones para comprender cómo se obtiene la información, cómo se forman las creencias y cuáles son los criterios que los consumidores utilizan para la selección de productos” Salomón, Michael (1997:268). Cabe acá la siguiente reflexión: ¿Puede la universidad asumir en grado satisfactorio la tarea de atender a estos consumidores?, ¿Deberá conformarse con una pequeña participación en ese mercado?, ¿Será posible desarrollar una política de alianzas estratégicas con el sector privado o con otras instituciones universitarias?

La tímida presencia que EDILUZ tiene en el mercado es derivado por la ausencia de una política editorial acertada, carente de una estrategia gerencial que se integre a la realidad del mercado local, regional y nacional. Por otra parte, la propia estructura legal universitaria le impone limitaciones como organismo dependiente de instancias superiores, cuyas decisiones muchas veces son tomadas en Consejos de Facultad y Consejo Universitario u otros departamentos que sólo apuntan a la publicación de títulos cuya factibilidad mercadotécnica no ha sido considerada, entendiéndose tal como la necesaria existencia de un mercado de compradores que justifique el esfuerzo de edición realizado, que permita satisfacer la demanda en un escenario de obtención de beneficios expresados en el retorno de la inversión e incremento del capital. Falta de autonomía que en muchos casos se manifiesta en la ausencia de decisiones estratégicas acerca de aspectos tales como:

¿Qué productos debe ofrecerse?, ¿A cuáles mercados meta se debe dirigir el esfuerzo editorial?, ¿Qué productos hasta ahora en producción deben ser excluidos de futuras ediciones?, ¿Qué oportunidades ofrece el mercado para ingresar en él?, ¿Cómo obtener recursos y de qué manera debe disponerse de ellos? ¿Cuáles deben ser las políticas de precio, distribución y promoción que garanticen competitividad, rentabilidad y crecimiento? En otras condiciones, se desarrollarían estrategias de participación con posibilidades de éxito, vías de ingreso al mercado, así como se decidiría el momento de aplicar y modificar dichas estrategias.

Quizás sea éste un buen argumento para trabajar por la consolidación de una figura jurídica que como empresa editorial persiga niveles satisfactorios de rentabilidad y una relativa autonomía para concentrar su actividad en la planificación y ejecución de proyectos editoriales con posibilidades de éxito, desplazando a un plano complementario la función de impresión y fabricación del producto (taller de impresión). Otra solución sería crear dos unidades estratégicas independientes: 1- La **unidad editorial**, encargada de los estudios de factibilidad, diseño y ejecución de las políticas editoriales, a partir del análisis de las distintas alternativas de libros a publicar, originados en los proyectos de investigación, en los trabajos de ascenso, tesis de postgrado y material elaborado por los docentes para sus respectivas cátedras, así como la producción intelectual extramuros que demos-

trará a partir del análisis su potencial editorial y de mercado y 2- La **unidad operativa** (taller de impresión), que atendería los requerimientos de la unidad editorial y además la demanda que el mercado universitario y el regional en general manifestara. Esta unidad operativa podría mantenerse adscrita a la Dirección de la editorial, pero con una condición administrativa especial (empresa rental) que garantizaría su funcionamiento, independizada de las eventualidades originadas en la dinámica gremial universitaria y el calendario académico-administrativo.

No debe olvidarse como estrategia gerencial el cumplimiento de los siguientes pasos: segmentación del mercado que atiende o podría atender la editorial, definición de los títulos y los consumidores meta a quienes van dirigidos y evaluación de la rentabilidad de inversión en cada título, para así vislumbrar con claridad el camino a seguir y competir en el mercado con posibilidades de éxito. "...la empresa debe tener una cartera de producto-mercado que armonice dos dimensiones: el potencial de crecimiento y el potencial de beneficio". Grande, Ildefonso (1992:216).

Definidas estas líneas de acción, la Editorial Universitaria podría plantearse el diseño de estrategias en sinergia con otras dependencias para abordar mercados muy específicos con títulos rigurosamente seleccionados: coediciones con las distintas dependencias o unidades académicas de LUZ y/u otras instituciones públicas o privadas.

El apoyo a proyectos particulares aportaría a la editorial, además del beneficio económico, el fortalecimiento de su imagen institucional: edición de títulos con potencial de mercado y publicación de aquellos dirigidos a segmentos de consumidores muy reducidos, lo cual afectaría seguramente la rentabilidad del negocio: "Producto de crecimiento débil y cuota de mercado débil.", Grande, I. (1992), pero cuyo contenido es de crucial importancia para el fortalecimiento de la actividad académica universitaria y de la región, por lo cual queda justificada su publicación; este último aspecto permitiría diferenciar la editorial de una empresa puramente comercial, ya que estaría apoyándose en sus márgenes de ganancia para darle viabilidad a los proyectos sin valor mercantil, pero con un alto contenido académico. Se trata entonces de diseñar un paradigma de política editorial que sin banalizar los contenidos, permita construir un escenario de rentabilidad del negocio.

El entorno de la editorial universitaria

El entorno o medio ambiente en el cual se desempeña y para el cual debe actuar la Editorial Universitaria se puede identificar a través de dos variables: Las oportunidades de negocio y las amenazas de mercado. Faría Ebrahim (2005).

Oportunidades de negocios

Están representadas por los segmentos de consumidores potenciales, Schiffman, L. y Lazar, L. (1991), básicamente constituidos por un mercado cautivo integrado por profesores, investigadores y estudiantes de LUZ, de otros institutos de educación superior, así como los profesionales residentes en la región y el país.

La editorial universitaria como centro de actividad estratégica

Para el caso de los profesores, investigadores y estudiantes de LUZ y de los institutos de educación superior en general, sus demandas informativas y de conocimiento vienen siendo atendidas por editoriales nacionales y extranjeras. En el caso particular de los estudiantes, en un bajo porcentaje adquieren títulos nacionales y extranjeros, pero en su mayoría acuden al sistema de reproducción de textos para satisfacer sus requerimientos académicos; esta situación plantea un reto a las editoriales universitarias: producir a bajo costo, a través de economías de escala y/o apoyo institucional a fin de ofrecer un producto económico y de calidad que satisfaga las expectativas de ese segmento en particular.

Estos segmentos representan una brillante oportunidad de mercado, ya que necesitan obtener información y conocimiento de primer orden para poder desarrollar sus potencialidades académicas y fortalecerse intelectualmente a fin de cumplir con los roles asumidos, tanto en las universidades como en los otros institutos de educación superior, de igual manera en las unidades de investigación públicas o privadas. En estos términos requieren de una editorial los siguientes beneficios:

- Contenidos pertinentes a sus necesidades de información,
- Diseño y presentación gráfica atractivos,
- Precios razonables,
- Facilidades de pago, sobre todo para el segmento de estudiantes, y
- Servicios efectivos de distribución y fácil acceso al producto.

Las amenazas de mercado están representadas por un conjunto de compañías editoriales, en su gran mayoría empresas privadas, establecidas en el mercado nacional e internacional hace largo tiempo. Éstas en una audaz política de mercadeo, fortalecida por un monitoreo permanente a la producción intelectual de universidades e institutos de investigación, están abasteciendo el mercado con nuevos títulos y traducciones alrededor de los temas de mayor interés y demanda por parte de los consumidores. Además, cuentan con una serie de fortalezas a saber:

- Han desarrollado una cultura gerencial para abordar el análisis del libro como negocio asociado al conocimiento,
- Cuentan con un sólido respaldo financiero, producto de años de laboriosa gestión empresarial,
- Sus productos, cuya calidad se coloca por encima de la producción nacional por sus sistemas de control en el proceso, garantizan ventajas en la presentación del producto y contenidos de interés para un mercado de consumidores identificado,
- Poseen tecnología de punta que hace los procesos más rápidos y brindan calidad al producto,
- Su personal adquiere niveles de especialización por programas de entrenamiento, lo cual les proporciona equipos de ventas especializados y un nivel supervisor y ejecutivo preparado para definir políticas adecuadas a las situaciones de mercado,
- Poseen economías de escala, gracias a la producción masiva generada por la internacionalización de sus actividades.

Sin embargo, el incremento de los costos ocasiona altos precios del producto para el consumidor, lo cual se convierte en una debilidad para estas empresas en el escenario de competidores. No obstante, su capacidad financiera y la existencia de planes de contingencia les proveen de una alta capacidad de reacción. Algunas editoriales han enfrentado esta situación a través de ediciones populares de pequeño formato, diseños sencillos y materia prima más económica.

Cualquier estrategia de la Editorial Universitaria deberá establecer con claridad en qué áreas y en torno a cuáles segmentos competirá con estas editoriales. Es preciso por ello determinar en principio que por su misión institucional, la Editorial deberá satisfacer los requerimientos intelectuales de un conjunto de segmentos disímiles en sus intereses, con diferente potencial de mercado, lo cual obliga a la responsabilidad de atenderlos editorialmente. Por un lado está la obligación de servir como herramienta de divulgación del conocimiento universitario, actividad que en algunos casos no brinda rentabilidad, y por el otro lograr que la inversión de capital de la editorial tenga la posibilidad del retorno en términos de beneficio, como salida crucial para la supervivencia, la rentabilidad y el crecimiento.

Es preciso iniciar los estudios de mercado para identificar estas oportunidades con sus respectivas potencialidades: ¿Quiénes serían nuestros principales consumidores? ¿Quiénes constituirían nuestros mercados secundarios o menos rentables?, ¿Con qué periodicidad ejecutan sus compras y cuál es la localización geográfica de los compradores? Ello nos permitiría definir los productos punta de lanza y sus características para satisfacer los principales mercados, y luego, identificar los mercados con menos potencial, pero cuya atención es obligante por razones institucionales, podríamos definir estrategias editoriales alternativas; esto bajo un lineamiento central: la política editorial es principalmente un negocio en busca de la rentabilidad, cuyos efectos permitirían financiar aquellos productos para mercados marginales visto desde la rentabilidad, pero igualmente importantes como receptores de la actividad intelectual y producción de conocimiento.

El mercado de EDILUZ está constituido por los profesores y estudiantes de la Universidad del Zulia, los que paradójicamente ofrecen características simétricas de capacidad de compra, poder adquisitivo y tamaño del mercado, siendo el de los estudiantes el segmento más numeroso pero con menos poder adquisitivo que el primero. Debe igualmente considerarse como mercado meta a profesores y estudiantes de otras universidades e institutos de educación superior, tanto de la región Zulia como del resto del país. Al respecto, no se conocen datos estadísticos que permitan determinar la concentración de los compradores, esto es, ¿Qué porcentaje de compradores compra qué porcentaje de productos y en qué áreas del conocimiento van a estar ubicados?, los cuales serían entonces los grupos más importantes desde el punto de vista de su potencial de mercado. Será necesario igualmente precisar los hábitos de consumo de estos segmentos y sus diferentes niveles de ingreso.

La editorial universitaria como centro de actividad estratégica

Para EDILUZ existen sin embargo fortalezas significativas:

- La imagen corporativa de EDILUZ le garantiza prestigio ante la comunidad en general, lo cual justifica un intenso despliegue promocional en la universidad y la región en la búsqueda de un posicionamiento efectivo.
- EDILUZ podría desarrollar programas competitivos en sinergia con otras dependencias de la misma institución o con otras instituciones universitarias.
- Podría competir con una estructura de precios apoyada en productos de diseño económico dirigidos a algunos segmentos del público consumidor.
- Posee un mercado cautivo de consumidores (estudiantes y Profesores de la institución).
- Puede vincular su producción a las cátedras de la propia universidad.
- Está en capacidad de atender autores independientes.
- Sus productos podrían vincularse con mayor facilidad a la realidad nacional gracias a su capacidad para proyectar la investigación universitaria.
- Por la relación con las distintas Facultades y Escuelas, podría desarrollar programas de pasantías estudiantiles para el diseño y ejecución de programas de mercadeo.

Existen las siguientes debilidades:

- A nivel de la dirigencia universitaria no existe cultura gerencial en el ámbito del mercadeo editorial,
- La rigidez impuesta por la condición institucional, lo que la somete a directrices organizacionales, legales y orientaciones que le impiden asumir algunas estrategias de mercadeo propias del sector privado y le imponen limitaciones para participar exitosamente en un mercado altamente competitivo,
- Las estrategias diseñadas hasta ahora no obedecen a una orientación mercadotécnica ni se apoyan en investigaciones de campo que permitan definir políticas de precio, producto, distribución y promoción así como pronósticos de venta,
- No existe hasta ahora un posicionamiento definido ni establecido en los consumidores, como producto de la ausencia de agresivas campañas promocionales.
- No se han desarrollado canales de comunicación con las distintas Escuelas y Centros de Investigación para promover publicaciones, así como las distintas instituciones y entidades del mercado externo. Para ello es preciso inicialmente definir una política de publicaciones que implique la participación de las dependencias mencionadas, estableciendo sus responsabilidades y delimitando su participación tanto en el aporte financiero como en la toma de decisiones en el carácter de las publicaciones.

- El estar adscrito a una legalidad institucional le ha impuesto una relación laboral muy particular: el desarrollo de la actividad editorial en todas sus etapas, se ve entorpecido por las eventualidades de un gremialismo con una cultura sindical arraigada por años, de la cual depende. Esto se convierte en un obstáculo para la buena marcha y el perfeccionamiento de los procesos productivos y administrativos, ocasionando atrasos y distrayendo el esfuerzo hacia la solución de conflictos desvinculados de lo estrictamente editorial.
- Por estar sometida su actividad al calendario administrativo de la institución los procesos en general se ven interrumpidos, lo cual impide atender de manera eficaz el mercado externo y retarda el logro de las metas internas.
- Las imposiciones organizacionales y administrativas, provenientes con frecuencia de una gerencia que posee escasa cultura editorial, le impiden crecer a un ritmo adecuado como empresa, por lo que el flujo de caja es muy bajo.
- El bajo nivel del flujo de caja impide adquirir en el corto plazo activos tecnológicos de punta que debieran sustituir los viejos equipos en la búsqueda de una mayor productividad y una posición competitiva importante en el mercado, para poder atender exitosamente los requerimientos de los consumidores.

Se presentan en la actualidad las siguientes barreras de entrada al negocio:

- El alto costo de las tecnologías de punta que permitirían altos niveles de productividad y economías de escala.
- Las limitaciones de orden legal e institucional para asumir EDILUZ con criterio y planificación empresarial.
- Además de las barreras de salida:
- El alto costo de la tecnología, aún en obsolescencia, hace difícil comercializarla en cualquier época.
- En el momento en que la institución universitaria decida transformar la actual estructura organizativa desde el punto de vista administrativo y laboral, encontrará la resistencia por parte de los sectores laborales.

Conclusiones y Recomendaciones

- La Universidad debe decidir entre dos escenarios para una política editorial: dar cumplimiento a la misión que le establece la ley sin otros parámetros para evaluar la actividad editorial o asumir esta actividad como rumbo estratégico de doble vía para satisfacer las necesidades de información del mercado universitario a través de una estrategia gerencial que retribuya un beneficio económico por medio del retorno de la inversión que pueda generar un crecimiento sostenido como empresa.
- Hasta ahora la política editorial de la universidad no ha satisfecho las expectativas y necesidades del mercado universitario, mientras otras

La editorial universitaria como centro de actividad estratégica

editoriales públicas y privadas se encargan de sacar provecho de esta oportunidad.

- La universidad debe asumir una política editorial que sea capaz de responder a interrogantes cruciales sobre aspectos mercadotécnicos acerca del espacio que le corresponde atender: viabilidad y potencial comercial de los títulos a publicar, selección del mercado meta para el desarrollo de estrategias concretas que satisfagan necesidades lectoras, selección de los títulos y clasificación de los mismos según su potencial de mercado, oportunidades que ofrece el mercado, estrategias para la obtención de recursos, decisiones sobre precio, distribución y promoción de los productos. Kotler, P. y Cox, K. (1975).
- La universidad debe precisar la estructura organizacional de la editorial, bien como unidad de doble propósito: definición y ejecución de políticas editoriales y atención a las necesidades de reproducción de material impreso para el mercado universitario y regional; o decidir la separación en dos unidades de negocios: 1- Editorial y 2- Imprenta. En cualquier decisión que defina su estructura organizacional, deberá concebir tanto la unidad editorial (que se encargará de decidir, concebir, diseñar y financiar los productos a editar), como el área de taller (imprenta), a través de una figura administrativa y jurídica que la desvincule de la intermediación sindical, de la rigidez de los horarios y del calendario administrativo de la institución (empresa rental).
- Entre las estrategias editoriales a seguir puede estar presente la figura de los convenios o asociaciones estratégicas con otras dependencias de LUZ o instituciones del entorno.
- El apoyo central a proyectos que vislumbren un retorno de la inversión y obtención del beneficio, crea un espacio propicio para el apoyo a ediciones con alto contenido académico que pudieran ofrecer poca o ninguna rentabilidad.
- La editorial universitaria debe reconocer su principal oportunidad de mercado en el público constituido por investigadores. Docentes y estudiantes internos y externos, para lo cual debe definir una estrategia de segmentación del mercado.
- La editorial universitaria posee un conjunto de fortalezas tales como: imagen corporativa, oportunidad de asociaciones estratégicas, posibilidad de una estructura de precios competitivos, mercado cautivo, existen canales para vincularse a las cátedras y posibilidad de acceso a la investigación universitaria.
- Las debilidades de la editorial estarían concentradas en: ausencia de cultura gerencial-editorial, rigidez institucional y limitaciones para ingresar al mercado, falta de orientación mercadotécnica para las políticas editoriales, ausencia de posicionamiento en el mercado, poca comunicación con las estructuras académicas de la universidad, con las cuales debería operar académica y financieramente.

- Es necesario incrementar el flujo de caja a fin de acceder a tecnologías de punta, para lograr productividad y economías de escala.
- Las barreras de entrada son el alto costo de las tecnologías de punta y las limitaciones de orden legal e institucional.
- Las barreras de salida lo constituyen la dificultad para liquidar los activos fijos y la resistencia laboral a los cambios administrativos.

Referencias Bibliográficas

- Faria, Ebrahim (2005). **Investigación de mercado**. Editorial de la universidad del Zulia. Maracaibo.
- Grande, Ildfonso. (1992). **Dirección de Marketing**. Mc-Graw-Hill Editores. España. 1ra edición.
- Kotler, Phillip y COX, Keith (1975). **Estudios de mercadotecnia**. Editorial Diana. México. 1ra edición.
- Schiffman, Leon y Lazar, Leslie (1991). **Comportamiento del consumidor**. Prentice-Hall Hispanoamericana s.a. Méjico.
- Solomon, Michael (1997). **Comportamiento del consumidor**. Prentice-Hall Hispanoamericana s.a. Méjico.



Equipos estratégicos: Una alternativa para las empresas del siglo XXI

Strategic Teams: An Alternative for XXI Century Enterprises

Francisco Batlle y Keila Gómez***

Resumen

En este artículo se analiza la evolución de los grupos de trabajo a equipos estratégicos como respuesta a la necesidad de permear el pensamiento estratégico en todos los niveles de la organización; se caracteriza el equipo en atención a sus valores, misión y la sinergia resultante de un liderazgo compartido y resonante. Se concluye, luego del análisis de los diferentes tipos de equipos, con la propuesta de los equipos autodirigidos como una alternativa para las empresas del siglo XXI.

Palabras clave: Equipos estratégicos, Valores, Misión, Sinergia, Autodirección.

Abstract

This article analyzes the evolution of working groups into strategic teams as an answer to the need for having strategic thinking permeate all levels of an organization. The team is characterized by attention to its values, its mission and

Recibido: Agosto 2006 • Aceptado: Marzo 2007

- * Licenciado en Educación Integral (UNICA, 1998). Asesor Metodológico y Auxiliar de Investigación (CEE, FCES, LUZ, 1999). Magister Scientiarum en Docencia para Educación Superior (UNERMB, 2004). Participante del Doctorado en Ciencias Gerenciales (URBE, Actual). Coordinador del Programa de Estudios Avanzados Continuos del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (URBE). E-mail: francisco.batlle@urbe.edu
- ** Licenciada en Administración de Empresas (URBE, 1995). Magister Scientiarum en Gerencia Tributaria (URBE, 2003). Tutor de Contenido en la Maestría de Gerencia Tributaria (URBE). Participante del Doctorado en Ciencias Gerenciales (URBE, Actual).

the synergy resulting from shared, resounding leadership. After analyzing the different kinds of teams, conclusions propose self-directed teams as an alternative for XXI century enterprises.

Key words: Strategic teams, values, mission, synergy, self-direction.

La dificultad más grande no se encuentra en persuadir a la gente a aceptar nuevas ideas, sino en persuadirla a abandonar las antiguas.
John Maynard Keynes

1. Evolucionando de grupos de trabajo a equipos estratégicos

Para que una organización desarrolle estándares de competitividad debe definir una estrategia asertiva que le permita abordar los cambios vertiginosos del mercado actual y los constantes saltos cuánticos que se producen a nivel de tecnología, entre otras variables. Una herramienta que cada día cobra mayor importancia para tal fin es, precisamente, el pensamiento estratégico.

Para Correa (2005), el pensamiento estratégico tiene como objetivo buscar la capacidad de anticipación de los acontecimientos, visualizar un destino y construirlo, y alcanzar el futuro que se considera más conveniente para una empresa. Sin embargo, autores como Morrisey (1996) y Thompson y Strickland (1996) coinciden al ubicar el pensamiento estratégico en los niveles más altos de la estructura organizativa, adjudicándole un carácter estático que no se corresponde con los objetivos antes citados: el pensamiento estratégico supera al pensamiento científico porque lo integra y lo utiliza como una herramienta de prospección.

Apoyando esta tesis, Correa (2005) sostiene que el pensamiento estratégico es vincular, y dialéctico porque va desde la acción al concepto y viceversa, para marcar el rumbo, el sentido, la dirección que se quiere tomar acorde con la visión prefijada. Si se integra lo anterior con los estos niveles donde se desarrolla la estrategia, se puede inferir que el pensamiento estratégico debe permear los tres niveles, manteniendo un flujo dinámico en la estrategia que garantice el logro de objetivos y metas que de ella se desprendan:

1. Nivel estratégico: pensamiento estratégico intuitivo, se generan los conceptos que permiten la toma de las decisiones más importantes en forma de estrategias que embarcarán a los demás niveles en la persecución de los objetivos y metas. Se definen: visión, misión y valores.

2. Nivel operacional: pensamiento estratégico de transición entre el concepto y la acción, entre lo intuitivo y lo analítico; se diseñan los planes operativos. Está formado por grupos de gerentes que se mueven en el campo operativo y poseen el lenguaje bilingüe del nivel estratégico y del nivel táctico. Son el nexo entre ambos niveles y los responsables de traducir la visión, la misión y los valores del nivel estratégico al lenguaje del nivel táctico.

3. Nivel táctico: pensamiento estratégico de la acción, está dominado por el pensamiento algorítmico donde prevalecen las consideraciones técnicas y su aplicación a problemas concretos. Es utilizado por equipos de trabajo estratégicos quienes usan como herramienta el pensamiento científico y analítico, buscando la aplicación en la técnica.

En este orden de ideas, toda organización que busque posicionarse en el mercado y desarrollar ventajas competitivas, debe emigrar de estructuras organizativas verticales a otras que tiendan a la horizontalidad; evolucionando de grupos de trabajo aislados o contingentes a equipos estratégicos que, en diferentes niveles, garanticen la permanencia en el tiempo y espacio de esas estrategias diferenciadoras.

De esta forma, Robbins (1999: 240) define al grupo de trabajo como un conjunto integrado por “dos o más individuos que interactúan y son interdependientes, que se juntan para lograr objetivos particulares”. Por su parte, Rodríguez (1998:17) lo define como “un conjunto de individuos en relación relativamente estrecha con conciencia de *nosotros*, disposición de aportar esfuerzos para la consecución de determinados objetivos comunes y aceptación de ciertas normas como obligatorias para todos los miembros”.

En consecuencia, ambos autores coinciden en considerar como características primordiales de un grupo de trabajo, las siguientes: consecución de propósitos comunes, acuerdo de normas y valores compartidos y aceptados, y la idea de interdependencia en el desarrollo de las actividades.

Sin embargo, como se dijo anteriormente, se requiere de una fuerza que aglutine estas características y que permita pernear el pensamiento estratégico en todos los niveles de la estructura organizativa, coadyuvando el logro de los objetivos planificados de una manera eficiente y efectiva, comprometiendo y alineando a sus miembros con la misión, visión, valores, políticas y estrategias de la organización.

Por otra parte, frecuentemente se distorsiona el concepto de equipo cuando se cree que es simplemente distribuir las tareas a un grupo de personas. Se dificulta, entonces, precisar la distinción que existe entre equipo y grupo; pero, de acuerdo con Rodríguez (1998:18), las dos palabras se prestan para designar “diversos grados de organización: el equipo es bastante organizado... El grupo, al contrario, puede tener una textura más floja”.

Sobre este tema, Cortese (2005) señala que un equipo es un conjunto de personas que se necesitan mutuamente para actuar; agrega que todos los equipos son grupos, pero no todos los grupos son equipos. Por ende, la noción de equipo implica el aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada persona en su interacción con las demás. Cuando un equipo logra mayor alineamiento, surge una dirección común y las energías individuales se armonizan; hay menos desperdicio de energía; surge una resonancia o sinergia.

En este sentido, Kreitner y Kinicki (1999) afirman que un grupo de trabajo se convierte en equipo cuando: el liderazgo se convierte en una actividad compartida, la responsabilidad se desplaza del ámbito estrictamente individual a un ám-

bito a la vez individual y colectivo, el grupo desarrolla su propia finalidad o misión, la solución de problemas constituye una norma de vida y no una actividad a tiempo parcial, y cuando la eficacia se mide por los resultados y productos colectivos del grupo.

Se concluye, entonces, que un equipo estratégico es aquel que, a través del pensamiento estratégico, busca adelantarse al logro de futuros posibles y donde las personas que lo integran, con conocimientos y habilidades complementarias, comparten un propósito, metas de desempeño y enfoques comunes, además de sentirse mutua e individualmente responsables.

2. Características de los equipos estratégicos

Un equipo se presenta como un modelo de participación de los hombres en el trabajo de alta eficiencia, de óptima creatividad y generador de elevada moral y profunda satisfacción entre sus integrantes. En este sentido Surdo (1998:14) señala que se necesitan conocimientos y habilidades para desarrollar estos equipos, “cuestionando y desaprendiendo viejos esquemas y modelos mentales en función de sus características”. Entre ellas destacan los valores, la misión y la sinergia.

Dentro de este sentido, para abordar el estudio de los valores de un equipo estratégico es pertinente partir de las definiciones más modernas en el campo de las ciencias que tienen por objeto el estudio del comportamiento del ser humano.

En este alcance, Siliceo, Casares y González (1999:51), argumentan que los valores simbolizan los paradigmas ideales que han de regir el comportamiento de los individuos a través de elementos de juicios que persiguen la realización de la justicia, del bien común y de la seguridad. Como se advierte, los valores:

Son aquellas concepciones prácticas (y normativas) heredadas o, si es el caso, innovadas por las generaciones presentes, en las cuales la sabiduría colectiva descubre que se juegan los aspectos fundamentales de su sobrevivencia física y de su desarrollo humano, de su seguridad presente y de su voluntad de trascender al tiempo mediante sus sucesores. En este sentido se puede decir que toda la cultura es un valor pero no todo en la cultura forma parte de su escala de valores. Los valores sólo identifican y reproducen actitudes y concepciones que se encuentran en los cimientos mismos de la dinámica cultural y de la vida social.

Partiendo de este criterio, se infiere que los valores que fundamentan el proceso evolutivo del ser humano son estables y permanentes y, generalmente influyen en las actitudes y comportamientos del hombre una vez que se adhieren a él. Los valores son dogmas que permiten determinar conducta de los individuos.

En consecuencia, los equipos estratégicos deben estar orientados a la asunción de una posición ecléctica, en cuanto a sus valores, ya que sus actividades no sólo están dirigidas a la supervivencia y al crecimiento organizacional, sino que éstas corresponden al compromiso sustancial de asumir la estabilidad y adaptabi-

lidad al cambio, cuando sea necesario; por cuanto una organización inestable se extinguirá, así como una organización estricta e inalterable ante el cambio.

A su vez, tiene que existir una correspondencia entre los valores organizacionales y los valores del equipo estratégico como modelo que ha de garantizar la permeabilidad del pensamiento estratégico en todos los niveles de la organización. Es importante destacar que los valores dictaminan la función social y cultural que los integrantes de un equipo deben ejercer en la organización.

Al respecto, Cornejo (1998:125) plantea: “se puede concluir que se ha equivocado el camino, que hoy son tiempos de retomar el rumbo correcto, pues la experiencia señala que el origen de los conflictos del pasado y del presente es uno solo: carencia o ausencia de valores”. De ahí que la definición de valores acordados con la participación de todo el capital humano y alineados con los organizacionales, es el punto de partida de la conformación de equipos de trabajo estratégicamente cohesionados.

Al respecto, Surdo (1998) señala que la dignidad, la consideración hacia los demás, la tolerancia y la responsabilidad son los valores en los cuales se funda el trabajo en equipo. Los cuales están fundamentados en una pluralidad de elementos que intervienen en el comportamiento y en la actividad de la organización.

En otro orden de ideas, Morrisey (citado por Guerrero; 2001:135), plantea que “el pensamiento estratégico más que un proceso intuitivo, de planeación a largo plazo, consiste en el establecimiento de valores, misión y visión sobre los cuales se fundamenta el presente y futuro de la empresa”. Con base en lo antes indicado, otra de las características en las cuales se basan los equipos estratégicos, es la denominada misión.

Según Cornejo (1998), misión, en el sentido pragmático de las empresas, implica cuatro elementos básicos: (a) *una obligación social*, de cumplir con lo establecido por la propia sociedad; (b) *una responsabilidad social*, de entregar un producto o servicio que beneficie y no dañe a la comunidad; (c) *una sensibilidad social*, que implica participar en promover el bienestar social; y (d) *una función social*, de satisfacer una necesidad o deseo humano específico.

A la vez, según Villasmil (2000) la misión define el amplio rol que tiene el equipo para satisfacer sus necesidades. Al mismo tiempo, describe su área de acción y la actividad concreta que realiza. La misión organizacional debe ser conocida y compartida por todos los equipos estratégicos y éstos, a su vez, deben establecer su misión particular alineada con la primera.

De esta forma, la misión es vista como un proceso dinámico que puede experimentar cambios y adecuarse a los nuevos requerimientos del mercado y, por ende, de la organización. Debe contener una definición clara del alcance actual y futuro de la organización, de su actividad (pensamiento estratégico), expresada en una amplia descripción de los servicios o productos que ofrece; en función de los otros grupos de interés y del ámbito geográfico. También debe incluir las vías previstas para conseguir una posición de liderazgo en el sector en el cual se desempeña o una ventaja competitiva sostenible que satisfaga a sus grupos de interés.

Por otra parte, una de las principales características de los equipos estratégicos debe ser la sinergia, es decir, que todos los esfuerzos de los miembros del equipo fluyan en el mismo sentido, lo que no se logra con una simple distribución de tareas. La sinergia busca que el esfuerzo en conjunto dé un resultado mayor a la suma individual de los esfuerzos. Para ello se fundamenta en el proceso de toma de decisiones por consenso y no por mayoría.

El consenso exige que todo miembro del equipo esté dispuesto a apoyar la decisión tomada por el mismo, aún y cuando ésta no sea la decisión preferida por él, más aún, tiene la responsabilidad de fortalecer la debilidad que percibe en la decisión tomada. El consenso consiste en buscar una opción que pueda ser aceptable para todos. La responsabilidad sobre el logro de los objetivos es compartida por los miembros del equipo y no descansa únicamente en el líder como sucede cuando no se trabaja en equipo. La responsabilidad no se limita a las tareas asignadas al individuo sino que se extiende hasta las asignadas a sus compañeros de equipo.

En relación a este contexto Cortese (2005) refiere que la sinergia es la característica más potente de un equipo de trabajo; este fenómeno permite que haya la mayor unión de fuerzas en la solución de cada problema. Por lo tanto, la sinergia es la suma de energías individuales que se multiplica progresivamente, reflejándose sobre la totalidad del grupo. Los miembros de un equipo estratégico tienen sus roles bien definidos, aunque esto no los limita en su posibilidad de ayudar a los miembros del equipo en otras actividades. Los equipos estratégicos no dependen de la brillantez de uno de sus miembros sino de la radiación lumínica del esfuerzo en conjunto, de lo que se desprende que el compromiso es para con el equipo y el objetivo trazado, y no a título individual. Es a través de la conjugación de estas tres características que una organización puede alcanzar sus metas y lograr sus objetivos como reflejo del compromiso asumido por quienes laboran en ella.

Finalmente, Cortese (2005) puntualiza que los equipos de trabajo deben aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una mente sola. Tal sentimiento puede formularse con una frase como: *'Ninguno de nosotros es más inteligente que todos nosotros'*. Al mismo tiempo el espíritu del equipo, al enfrentar cada cuestión o desafío, debe sustentarse en la siguiente frase: *'Todos nosotros contra el problema, y no los unos contra los otros'*. La relación de un equipo estratégico es completa; y la cual requiere un pacto, por lo tanto descansa sobre un compromiso compartido con una visión, una misión, unos valores que coadyuven al logro de los objetivos, las metas y los procesos de la organización, previendo futuros posibles a través de un pensamiento estratégico que fluya en toda la estructura organizativa.

3. La autodirección: una propuesta de equipos estratégicos

Los equipos estratégicos se crean para fines diversos que los enfrentan, a su vez, a diferentes desafíos. Las organizaciones pueden afrontar esos retos si están conscientes de las diferencias que existen entre los distintos equipos. En este sen-

Equipos estratégicos: una alternativa para las empresas del siglo XXI

tido, Sundstrom *et al* (1990), citados por Kreitner y Kinicki (1999) plantean cuatro tipos generales de equipos estratégicos:

1. Equipos Asesores: su creación se debe a la necesidad de ampliar la base de información para la toma de decisiones de la gestión. Los círculos de calidad constituyen un ejemplo de este tipo de equipos cuyo nivel de especialización técnica, por lo general, es bajo.

2. Equipos de Producción: asumen la responsabilidad por la realización de las operaciones diarias. El nivel mínimo de capacitación que se requiere para llevar a cabo las tareas rutinarias justifica el bajo grado de especialización técnica que suelen tener estos equipos. Sin embargo, requieren un alto grado de coordinación al producirse un flujo continuo de trabajo entre un equipo y otro.

3. Equipos de Proyectos: los proyectos demandan una solución creativa de problemas por lo cual suele ser necesario crear equipos de trabajo altamente especializados que requieren, asimismo, alto grado de coordinación entre los equipos que operan el proyecto.

4. Equipos de Acción: es aquel que ofrece niveles máximos de rendimiento ante demandas inmediatas, combinando un alto grado de especialización y de coordinación. Un ejemplo de ello puede ser un equipo de béisbol o el equipo de cirugía de un hospital.

Por su parte, Bounds y Woods (2000), plantean la existencia de tres tipos de equipos estratégicos:

1. Equipos de Mejora del Proceso: consisten en un pequeño grupo de empleados que opera temporalmente y tiene a su cargo analizar y mejorar la forma en que opera algún proceso. Generalmente tiene miembros de distintas áreas funcionales que se reúnen para trabajar en un proyecto o tarea común, por tal razón se les denomina también equipos interfuncionales. Estos equipos normalmente están integrados de 4 a 12 miembros que se reúnen con regularidad para alcanzar dos metas: (a) hacer el proceso más eficiente (usar menos recursos, tomar menos tiempo, reducir costos) y (b) mejorar la calidad.

2. Equipos de Proyectos: pequeño grupo de empleados, que por lo común opera de manera temporal, y su tarea consiste en diseñar o desarrollar políticas, procedimientos, productos o servicios para la organización. Pueden integrarse con miembros de distintas áreas funcionales o de una sola, dependiendo del proyecto a desarrollar. Con frecuencia los supervisores son miembros de equipos de proyecto. Sin embargo, este tipo de equipos es temporal ya que existen hasta que el proyecto termine.

3. Equipos Funcionales: es un grupo permanente de empleados de línea que trabajan juntos en un mismo departamento o área funcional para generar algún resultado. Las compañías han encontrado que dar a los trabajadores más autonomía para administrarse en equipos rinde resultados positivos para el negocio.

A su vez, Robbins (1999) señala que las tres formas más comunes de equipo presentes en una organización son las siguientes:

1. Equipos de Solución de Problemas: en este tipo de equipo, los miembros comparten ideas y ofrecen sugerencias sobre la forma de mejorar los procesos y los métodos de trabajo. Sin embargo, pocas veces tienen la autoridad para poner en práctica unilateralmente, cualquiera de las acciones sugeridas. Un ejemplo de ellos son los círculos de calidad.

2. Equipos Autodirigidos: son aquellos integrados por un conjunto de personas que se hallan mutuamente disponibles y que cuentan con habilidades complementarias; además comparten propósitos y objetivos motivadores comunes, acordados y significativos. Los miembros trabajan como verdaderos socios para mejorar sus operaciones, resolver problemas del día a día, planificar y controlar su trabajo, fijar márgenes de calidad, entre otras tareas. La responsabilidad y el compromiso refieren no sólo a la tarea, sino al aprendizaje en el desafío de dirigirse a sí mismos.

3. Equipos Interfuncionales: pueden ser equiparados con los llamados equipos de proyecto. Son un medio eficaz para permitir a la gente de diversas áreas dentro de una organización intercambiar información, desarrollar nuevas ideas y solucionar problemas, y así como coordinar proyectos complejos. En sus etapas iniciales de desarrollo a menudo consumen mucho tiempo, mientras sus miembros aprenden a trabajar en la diversidad y la complejidad.

Por otra parte, según afirman Thompson y Strickland (2001:25) “los gerentes deben pensar estratégicamente en la posición de su compañía y en el impacto de las condiciones cambiantes. Deben supervisar muy de cerca la situación externa, lo suficiente para saber qué clase de cambios estratégicos deben iniciar”. En este sentido, apoyado en las exigencias que los tiempos actuales demandan, el pensamiento estratégico más allá de ser tarea de los gerentes y altos ejecutivos, forma parte del día a día del equipo de trabajo, quien encuentra en él una de las herramientas más eficaces para la consecución de sus propósitos.

Asimismo, cualquiera que sea la función encomendada al equipo de trabajo, la aplicación de estrategias aportará valor agregado. En este orden, la estrategia, definida por Thompson y Strickland (2001:45) es el “plan de acción para que la compañía avance hacia una posición de negocios atractiva y desarrolle una ventaja competitiva sustentable”. En concordancia, Morrissey (1996:19) la considera de vital importancia en la conformación de los equipos de trabajo como en la integración de sus miembros: “La participación y la interacción en un empeño de pensamiento estratégico puede ser uno de los procesos más poderosos para generar un sentido de unidad y apoyo mutuo en su equipo administrativo”.

A su vez, las organizaciones del siglo XXI desarrollan estructuras horizontales de modo que el liderazgo posmoderno se distribuye entre los diferentes niveles de la organización, el líder reconoce la necesidad de la existencia de valores compartidos sustentables en el tiempo, por tanto se aboca a las personas, promoviendo así el surgimiento de nuevos líderes, persuade a su equipo, su actividad re-

viste constante innovación, flexibilidad y adaptabilidad al cambio, reconoce la era del conocimiento.

En este sentido, Matamala (2005) considera que en que las empresas del futuro serán independientes de las decisiones de líderes individuales sino que, por el contrario, dependerán de equipos inteligentes quienes, a través del empowerment, llevarán el liderazgo a todos los niveles de la organización.

Cabe destacar que el futuro al cual hace referencia el autor, es el presente. Agrega el precitado autor que un verdadero líder inspira a sus seguidores a través de un compromiso cierto sustentado en una visión y unos valores compartidos. Por ende, el liderazgo se regirá en función de las competencias de cada miembro y será compartido en atención a las necesidades de la organización. En consecuencia, se rompe con el paradigma de circunscribir el liderazgo y el pensamiento estratégico a la alta gerencia corporativa.

De allí la importancia de la conformación de equipos estratégicos con la visión, por una parte, de internalizar la estrategia, y por la otra, llevarla a cabo con excelencia, de manera que asegure la satisfacción y el éxito de la organización, tanto a nivel interno como externo (clientes y ventaja competitiva). En tal sentido, Thompson y Strickland (2001), consideran que un gran número de organizaciones insertan a sus equipos de trabajo en la creación de estrategias porque están involucrados directamente y para aprovechar sus ideas y habilidades, generando compromiso con su puesta en práctica.

En este orden, retomando los valores indispensables para la conformación de los equipos estratégicos, además de los mencionados: *ética, dignidad, tolerancia, responsabilidad, espíritu emprendedor*, se perfilan: *compromiso y calidad*.

Por otra parte, en opinión de exponentes de la doctrina, los equipos estartégicos, además de conservar los valores compartidos de la organización, teniendo como norte para el esfuerzo sinérgico, su misión y visión; requieren de ciertas habilidades y competencias. En concordancia, Robbins, S. (1999:290), considera que un equipo estratégico para desempeñarse eficazmente requiere gente con diferentes habilidades: experiencia técnica, para la solución de problemas y de toma de decisiones; y, por último, habilidades interpersonales.

Al respecto, Kreitner y Kinicki (1997:370), reconocen como aspectos imprescindibles para lograr el trabajo efectivo en equipo, la *cooperación*, la *confianza* y la *cohesión*. En este sentido afirman que la *cooperación* surge cuando los esfuerzos individuales se integran sistemáticamente para lograr un objetivo colectivo. La *confianza* es la fe recíproca en las intenciones y en la conducta de otra persona. La *cohesión* es el proceso mediante el cual surge un cierto sentido de “nosotros” que trasciende las diferencias y motivaciones individuales, bien sea por su bienestar respecto a la compañía de los miembros del grupo o por la necesidad de éstos para el logro de los objetivos.

Desde otra perspectiva, Donnelly, Gibson e Ivancevich (1997:354), explican que los equipos de trabajo se desarrollan en dos dimensiones: “las relaciones entre los integrantes y las tareas y actividades dirigidas a la solución de problemas. El desarrollo de grupos de trabajo está directamente relacionado con el aprendizaje de cómo trabajar juntos, aceptarse y tener confianza mutua”. Así mismo, Rosales (2001:27) destaca la importancia del conocimiento y el aprendizaje para el equipo, puntualizando que se debe potenciar el mismo en los equipos estratégicos a través de la construcción de conocimiento y un ambiente que alimente la experiencia organizacional.

En síntesis, partiendo de los fundamentos de Morrisey (1996:3) al considerar que el pensamiento estratégico se basa en la determinación de direcciones futuras a través de “la coordinación de mentes creativas dentro de una perspectiva común que le permita a un negocio avanzar hacia el futuro de una manera satisfactoria para todos”; y analizando la clasificación de los equipos planteadas por los autores citados, se infiere que los equipos autodirigidos, también llamados de alto desempeño, son los que se ajustan a las premisas del pensamiento estratégico ya que su complementariedad de habilidades y destrezas; su organización en torno a los valores antes descritos, a la misión y a la visión organizacionales, así como sus funciones para la solución de problemas; garantizan la capacidad de anticipación y visualización de futuros posibles necesarias como ventajas competitivas y diferenciadoras de la organización.

Asimismo, los equipos autodirigidos se ajustan a la tendencia de achatar la estructura organizativa de las empresas, se pueden conformar en los diferentes niveles de esta estructura y momentos de la estrategia: estratégico, operacional y táctico; y no son excluyentes de las diferentes tipologías estudiadas, es decir, pueden formarse equipos autodirigidos de proyectos, interfuncionales, de solución de problemas, asesores y de producción, entre otros. En adición, Matamala (2005) afirma que la información por sí misma no brinda poder alguno, éste se adquiere mediante el uso de la misma; de ahí, la pertinencia de brindar información oportuna que permita a los equipos autodirigidos tomar decisiones acertadas.

Es importante destacar, que partiendo de los criterios anteriormente expuestos, el establecimiento de un proceso estratégico, dentro de una estructura organizativa establece que las organizaciones como entidades sociales, deben enfatizar y canalizar sus logros, a través de una vía que coadyuve a la transformación y adaptación, que intervenga en la concepción de los equipos estratégicos como un estado de cognición, de actitud, de forma de conducta y de cultura organizacional que sus miembros han de ir alcanzando e incorporando, a su existencia, paralelamente al establecimiento de un nuevo paradigma con un reciente discernimiento y propósito que permitirá dirigir a la organización hacia niveles de alta exigencia.

En este sentido, Hicks y Bone (1997:6) afirman que en un equipo autodirigido “los empleados se adiestran para usar sus habilidades diariamente para programar, asignar trabajos y coordinar con otros grupos (y algunas veces con los clientes y proveedores), fijar metas, evaluar la ejecución de los trabajos y encargarse de cuestiones de disciplina”. Asimismo, Robbins (1999: 288) señala que

entre las funciones que desarrollan los equipos autodirigidos se incluyen “la planeación y la programación del trabajo, el control colectivo sobre el ritmo de trabajo, la toma de decisiones operativas y ejecutar acciones sobre los problemas”. Cabe destacar que los equipos de trabajo completamente autodirigidos incluso seleccionan a sus propios miembros y hacen que éstos evalúen el desempeño de cada uno. Se evidencia la forma cómo los equipos autodirigidos deben autoadministrarse abordando desde los procesos de planificación y toma de decisiones hasta aquellos que generen una cuantificación y cualificación de su desempeño.

La mayoría de los problemas que se presentan en la industria y que necesitan solución, son problemas abiertos, lo cual hace que sean imposibles las soluciones perfectas e inmediatas. Un equipo autodirigido debe buscar la mejor solución a través del consenso de sus integrantes, producto de un diálogo franco y abierto; tomando conciencia que pueden cometer equivocaciones pero con la disposición y celeridad para corregirlos. Hicks y Bone (1997: 73) afirman que los equipos autodirigidos “aprenden de sus errores y no vuelven a caer en ellos”.

En suma, las organizaciones posmodernas, exitosas, que caminan delante de los acontecimientos, deben apoyarse en el uso de equipos estratégicos quienes llevan intrínsecos los valores compartidos, así como la visión de la organización, en función de los cuales persiguen un futuro alcanzable, mediante habilidades y competencias, creatividad, iniciativa, experiencia y aprendizaje global; todo ello con el fin de desarrollar estrategias que produzcan calidad y competitividad a la organización a partir de su fuerza impulsora, el capital intelectual en pleno uso del pensamiento estratégico.

Referencias Bibliográficas

- Bounds, G. y Woods, J. (2000). **Supervisión**. México: Mc Graw-Hill.
- Chiavenato, I. (2002). **Administración en los Nuevos Tiempos**. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Cornejo, M. (1998). **El Poder Transformador. Los secretos de los Líderes de Excelencia**. México: Grad.
- Correa, H. (2005). **Historia y Pensamiento Estratégico**. Universidad Abierta Interamericana. Disponible: <http://www.vaneduc.edu.ar/uai/comuni/conexion/conexion-6/pensamiento-estrategico.htm>. [Consulta: 2005, julio 28].
- Cortese, A. (2005). “Trabajo en Equipo: Descubriendo el Talento Colectivo”. **Liderazgo y Mercadeo** 2 (4). Argentina.
- Donnelly, J.; Gibson, J. e Ivancevich, J. (1997). **Fundamentos de Dirección y de Administración de Empresas**. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Fisher, N. (1993). **Campos de la Intervención en Psicología Social**. Madrid: Prentice Hall.

- Guerrero, F. (2001). "La Formulación de la Misión Corporativa. Pensamiento Estratégico". Ensayos. **Revista Colección de Gerencia 1 (1)**, URBE. Maracaibo: El Gato Azul.
- Hicks, R. y Bone, D. (1997). **Grupos de Trabajo Autodirigidos**. México: Granica.
- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1999). **Comportamiento de las Organizaciones**. Madrid: Mc Graw Hill.
- Mas, R. (1994). **Competencia y Dinámica de Grupos Estratégicos: Aplicación al Sector Bancario**. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com>. Consulta: 2005, julio 11.
- Matamala, R. (2005). **Hacia una Nueva Concepción de las Organizaciones, de la Gestión Humana y de La Educación**. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com>. Consulta: 2005, julio 13.
- Robbins, S. (1999). **Comportamiento Organizacional**. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, M. (1998). **Integración de Equipos**. México: El Manual Moderno.
- Rosales, M. (2001). "Planeación Estratégica, Cultura y Valores. Pensamiento Estratégico". Ensayos. **Revista Colección de Gerencia 1 (1)**, URBE. Maracaibo: El Gato Azul.
- Siliceo, A., Casares, D. y González, J. (1999). **Liderazgo, Valores y Cultura Organizacional**. México: McGraw-Hill.
- Stoner, J., Freeman, R. y Gilbert, D. (1996). **Administración**. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Surdo, E. (1998). **La magia del Trabajo en Equipo**. Buenos Aires: Granica.
- Thompson, A. y Strickland, A. (2001). **Administración Estratégica**. México: McGraw Hill.
- Villasmil, M. (2000). **Taller sobre Misión**. Material Mimeografiado. Maracaibo: UNERMB.



Evaluación de la Comprensión de un texto argumentativo mediante un modelo estratégico

Evaluating Comprehension of an Argumentative Text Using a Strategic Model

Ángel Delgado*, Gloria Fuenmayor de Vilchez** y Donaldo García***

Resumen

Los objetivos de la investigación fueron: determinar los niveles de comprensión de un texto argumentativo, medir el rendimiento de los procesos inferenciales e identificar los procedimientos estratégicos frecuentemente utilizado por estudiantes del ciclo diversificado. La muestra estuvo conformada por cincuenta alumnos. Los resultados obtenidos demuestran bajo nivel de comprensión lectora, pues el 88% de la población se ubicó en un rango de puntuación entre 0 y 7 puntos. Los niveles de acertividad en los tres componentes estructurales fueron: microestructura (56%), macroestructura (13.60%) y superestructura (14,66%), mientras que los procedimientos estratégicos más utilizados fueron “lexía restringida” y “conocimiento extratextual no pertinente”.

Palabras clave: Comprensión de textos, modelos estratégicos, procesos inferenciales, texto argumentativo.

Recibido: Enero 2007 • Aceptado: Febrero 2007

* Profesor agregado de la Universidad Católica Cecilio Acosta, Director de la Revista de Artes y Humanidades UNICA, Premio Programa de Promoción al Investigados (PPI) nivel I. E-mail: Adelgado95@hotmail.com

** Profesora asociada de la Universidad del Zulia, Premio Programa de Promoción al Investigados (PPI) nivel Candidato. E-mail: gloria_fuenmayor@hotmail.com

*** Becario Académico de la Universidad del Zulia, Premio Programa de Promoción al Investigados (PPI) nivel I. E-mail: dgarcia_ferrer@hotmail.com

Abstract

The aims of this study were: to determine comprehension levels for an argumentative text in order to measure the performance of inferential processes and to identify strategic procedures frequently used by high school students (in the diversified cycle). The sample consisted of fifty students. Results showed a low level of reading comprehension, since 88% of the population was between 0 and 7 on the point range. Correctness levels in the three structural components were: microstructure (56%), macrostructure (13.60%), and superstructure (14.66%), while the most used strategic procedures were “restricted vocabulary” and “irrelevant extra-textual knowledge”.

Key words: Text comprehension, strategic models, inferential processes, argumentative text.

Introducción

El acto de comprensión ha sido catalogado por mucho tiempo como un “proceso más pasivo que hablar” (Marina, 1998:148); sin embargo, al intentar comprender una frase, el proceso pasa de mero acto lingüístico gramatical a un acto cognitivo, pues el sujeto lector deberá establecer una red de relaciones entre todos los elementos y su mundo referencial y experiencial; sólo así se logrará comprender el texto.

La presente investigación pretende:

- Determinar los niveles de comprensión de un texto argumentativo en los alumnos del 1^{er} año del Ciclo Diversificado.
- Medir el rendimiento de los procesos inferenciales que utiliza el lector para comprender un texto argumentativo.
- Identificar los procedimientos estratégicos frecuentemente utilizado por los participantes al momento de inferir información explícita e implícita del texto.

Bases teóricas

Un concepto clave para ésta investigación es el de comprensión. En esta oportunidad se adoptará el planteado por Peronard y Gómez (1985, 1991) quienes determinan que:

El acto de comprender un texto escrito exige del individuo lector una participación dinámica y activa en la que se considere al texto como un problema cuya resolución no debe enfrentarse pasivamente. [...] sino que debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para inferir relaciones entre dos o más proposiciones textuales aportando su conocimiento extratextual cuando sea requerido” (Parodi S., G., 1997,122).

*Evaluación de la Comprensión de un texto argumentativo mediante
un modelo estratégico*

Esta concepción rechaza la postura de Carney (1990, cp. Parodi S., G. 1997) quien concibe la comprensión como un proceso en el que el lector identifica los significados del texto y los almacena en su memoria; y se acerca más a la planteada por Van Dijk y Kintsch (1983 c.p. Parodi S., G. 1997) y Peronard (1990) que la consideran como un proceso estratégico “que conduce al establecimiento de relaciones entre la información obtenida a partir del texto y el conjunto de conocimientos lingüísticos y factuales de los que el lector disponga” (Parodi S., G. 1997:122).

Esta postura adoptada obliga a conceptualizar el término estrategia; siguiendo a Parodi (1991, 1999) quien la define como “habilidades adquiridas que se desarrollarían por medio de la práctica y serían seleccionadas voluntariamente por el sujeto comprendedor, de acuerdo con los requerimientos, entre otros, de la tarea enfrentada” (Parodi, 1997:122). Es decir, el proceso de comprensión es un acto individual y activo que requiere de un esfuerzo consciente del sujeto y que responde a un plan predeterminado en función de sus intenciones y propósitos. Igualmente, el autor asume que:

Las estrategias, a diferencia de las reglas, son procedimientos cognitivos de índole personal, que permiten al lector utilizar sus propios conocimientos y la información del texto de manera flexible. Las reglas, por el contrario, se consideran estándares normativos de naturaleza algorítmica, normalmente inconsciente, altamente rígida y jerarquizada. Las estrategias son concebidas como heurísticas de procesamiento cognitivo, es decir, son definidas como rutinas de acciones, procedimientos o conjuntos de acciones ordenados y dirigidas a la consecución de una meta (Parodi, G. 1999:48).

Parodi, Peronard y Nuñez (1997), han agrupado las estrategias usadas por los lectores con base en dos factores primordiales para la construcción de la coherencia textual: la información del texto mismo y el conocimiento previo del lector. Las estrategias relacionadas con la primera son denominadas estrategias de comprensión literal, mientras que las otras, las denomina estrategias inferenciales. Todorov y Ducrot (1972) definen la inferencia como una relación semántica entre los enunciados de un texto y las abstracciones de los textos donde ocurre; es decir, se establece una relación de equilibrio entre la información aportada por el texto y el conocimiento previo del lector. En la Tabla 1 se discriminan las diferentes estrategias según la propuesta realizada por Parodi, Peronard y Nuñez (1991).

Para finalizar es importante destacar que el modelo de procesamiento estratégico del discurso propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983, c.p Parodi S., G. 1999) determina tres componentes estructurales básicos. Este modelo no es lineal o secuencial, sino que está orientado a la complejidad que postula un tipo de procesamiento eminentemente interactivo en el que se procede desde la comprensión de la palabra hasta el entendimiento de oraciones complejas. Con lo cual

Tabla 1
Clasificación de las estrategias

Estrategias	Procedimiento Estratégico	Definición
Comprensión literal.	Copia literal restringida (CLR).	El lector transfiere información requerida en forma concisa y directa.
	Copia literal contextualizada (CLC).	El lector basándose en la información textual pertinente elabora una respuesta adecuada al contexto.
	Conocimiento previo adecuado (CPA).	El participante elabora una respuesta adecuada en la que se agrega información extratextual pertinente.
	Copia literal no pertinente (CLnP).	El sujeto entrega información literal que no responde a la pregunta planteada.
	Conocimiento previo inadecuado (CPI).	El lector responde adecuadamente pero agrega información extratextual. Contradictoria, lo que produce una respuesta incoherente.
Inferenciales	Inferencia relacionada completa (IRC).	El lector realiza una inferencia a partir del texto y de los conocimientos previos que tenga del tema, y elabora una respuesta que se ajusta a la pregunta en cuestión.
	Inferencia relacionada parcial (IRP).	La respuesta aportada por el participante solo contiene parte de la información textual.
	Conocimiento extratextual pertinente (CEP).	El sujeto responde basándose en conocimiento extratextual pertinente.
	Conocimiento extratextual no pertinente (CEnP).	En este caso, a diferencia de la anterior, la información extratextual no tiene relación con la pregunta emitida.
	Léxica restringida (LE).	Esta estrategia muestra una evidente falta de comprensión. El lector motivado por una(s) palabra(s) de la pregunta vuelve al texto y copia parte de la oración que contiene dicha palabra, en otro caso, sólo copia parte del texto que no tiene relación con la pregunta.

Delgado, Fuenmayor de Vílchez y García (2005).

Tomado y adaptado de la clasificación propuesta por Parodi, Peronard y Nuñez (1991)

se quiere decir – apunta Parodi– que en vez de operar en un modelo estructuralista tradicional de procesamiento, se propone un modelo estratégico de comprensión del texto.

En esta noción de modelo estratégico la comprensión se puede definir en términos de propiedades, de planes globales, de representaciones cognitivas, de secuencias de acciones en relación con sus respectivas metas. Agrega, que ellas deben entenderse como el resultado de un proceso mental que recurre a una variada gama de saberes y que tiene como objetivo resolver un problema determinado. En efecto, Van Dijk y Kintsch proponen el uso de estrategias dentro del paradigma de la resolución de problemas.

Marco metodológico

Esta investigación se enmarca dentro de una metodología exploratoria – descriptiva en un ambiente de aula natural. La muestra estuvo conformada por cincuenta alumnos que cursan el primer año de Ciclo Diversificado, mención ciencias, en la ciudad de Maracaibo.

Para lograr los objetivos planteados en la investigación se aplicó una prueba de comprensión lectora diseñada por Parodi, et al (1999) la cual está constituida por dos partes fundamentales: un texto escrito y 13 preguntas. El texto es de tipo argumentativo, con una longitud de 8 párrafos; su tema y estructura lingüística se adaptan al nivel académico de los alumnos. Las 13 preguntas eran abiertas de tipo inferencial, que permitían que el lector una vez terminado el proceso, elaborase una respuesta coherente. Las mismas se agruparon en función de los tres componentes estructurales básicos propuestos por Van Dijk y Kintsch (1983). Además cada una de ellas evaluaba un tipo de inferencia particular. La Tabla 2 muestra la clasificación del tipo de pregunta, de acuerdo a los parámetros establecidos por Parodi *et al.* (1999).

Para evaluar las respuestas aportadas por los participantes se siguieron las pautas de corrección de tipo analítico diseñada por los autores del instrumento antes mencionado, basadas en una escala de tres valores que van a depender del grado de complejidad de la tarea propuesta. El puntaje menor (desacierto) se le asignó a aquellas respuestas incorrectas. El puntaje medio (acierto parcial) fue para los casos en que el participante no alcanzó los procesos inferenciales. El máximo puntaje se le otorgó a las respuestas en las cuales se había realizado una inferencia completa y la producción realizada por el participante era coherente. El puntaje máximo de la prueba fue de 24 puntos. En la Tabla 3 se muestra las pautas de corrección.

Una vez procesados y tabulados los datos se aplicó los procedimientos estadísticos de porcentajes de frecuencias y de media aritmética.

Tabla 2
Clasificación de la Preguntas

Componente estructural básico	Nivel	Tipo de inferencia	Ítems
Microestructural	Léxico	Inferencia aposicional cercana posterior.	2
		Inferencia aposicional cercana anterior, con conector.	7
Macroestructural	Causal	Inferencia causal cercana posterior, sin conector.	1,6,11
	Causal Transpárrafo	Inferencia causal transpárrafo cercana posterior, sin conector.	4,9,12
	Temático	Inferencia de relación macroestructural	3
Superestructural		Inferencia de tesis argumentativa.	13
		Inferencia de argumentos que apagan la tesis.	5
		Inferencia de conclusión argumentativa	10

Tabla 3
Pautas de corrección

Componente Estructural	Nº de Ítems	Rango de Puntaje			Total Máximo
		Acierto	Parcial acierto	Desacierto	
Microestructura	5	1	0.5	0	5
Macroestructura	5	2	1	0	10
Superestructura	3	3	1.5	0	9
Puntuación Total de la Prueba					24

Presentación y análisis de los resultados

Los resultados obtenidos demuestran el bajo nivel de comprensión que poseen los alumnos. De los 50 participantes, 44 (88% de la población) se ubicaron en un rango de puntuación entre 0 y 7 puntos, alcanzando un promedio aritmético de 3,09 sólo 2 (4%) superaron la barrera de los 15 puntos. En el Cuadro 1 se muestran los resultados.

Cuadro 1
Niveles de logros de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora

Nivel	Rango (ptos)	Frec.	%	Promedio
Bajo	0-7,0	44	88,00	3,09
Medio	7,1-15,0	4	8,00	8,75
Alto	15,1-24,0	2	4,00	16,75
Totales		50	100%	4,09

Todo esto nos permite confirmar que aunque los programas de castellano y literatura contemplan el desarrollo de destrezas lectoras, la labor no se está realizando. Pareciera que todavía la escuela venezolana maneja la lectura bajo “el enfoque tradicional basado en la teoría del proceso de transferencia de información (Carney, 1990) que concibe la lectura comprensiva como un proceso en el que el lector debe identificar los significados del texto y almacenarlo en la memoria” (Parodi, 1991:122) y no le permite desarrollar estrategias cognitivas que le facilitará el desmontaje de los textos.

El instrumento aplicado permitió evaluar la comprensión lectora en cada uno de los tres componentes estructurales básicos propuestos por van Dijk y Kintsch (1983) en su modelo de procesamiento estratégico del discurso.

En el componente microestructural se evaluaron los niveles léxicos y causal. Para su evaluación, se recurrió a dos tipos de inferencias: la inferencia aposicional cercana posterior y la inferencia aposicional cercana anterior, con conector. Ambos ítemes exigían que el participante determinara el significado de ambas lexías a partir del texto. La información estaba organizada en una estructura aposicional. La primera, inmediatamente después de la lexía; mientras que la segunda estaba antes, unida por un conector. Los resultados favorecieron a la primera inferencia (ítem N° 2) que logró un total de aciertos del 78%, frente a la segunda, que sólo alcanzó un porcentaje del 35% (Cuadro 2).

Cuadro 2
**Rendimiento de las inferencias evaluadas en el nivel léxico
 y causal de la microestructura**

Inferencia evaluada	Ítems	Frecuencia absoluta		Aciertos totales		Aciertos parciales		Desaciertos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inferencia apositional cercana posterior (nivel léxico)	2	50	100	39	78.00	0	0.00	11	22.00
Inferencia apositional cercana anterior con conector (nivel léxico)	7	50	100	19	38.00	16	32.00	15	30.00
Inferencia causal cercana anterior, sin conector (nivel causal)	1	50	100	0	0.00	20	40.00	30	60.00
Inferencia causal cercana anterior, sin conector (nivel causal)	6	50	100	25	50.00	2	4.00	23	46.00
Inferencia causal cercana anterior, sin conector (nivel causal)	11	50	100	11	22.00	8	16.00	31	62.00
Rendimiento en la microestructura		250	100	94	37.60	46	18.40	110	44.00

Los resultados del nivel causal sirven para sustentar lo antes enunciado, pues en el instrumento había tres preguntas que requerían que el lector efectuase “una inferencia de tipo relacionadora entre información explícitamente planteada en el texto, pero no explícitamente ligada por medio de conectores de causa-efecto” (Parodi, 1999:147). Los logros de aciertos fueron: 40% para el Ítem N° 1, 54% para el N° 6 y 38% para el N° 11. Todos los resultados nos permiten afirmar que el participante se ve incapacitado de establecer relaciones causa-efecto dentro del mismo párrafo, ya que aunque en algunos resultados los logros superan al 50%, estos incluyen puntajes de los rangos acierto total y acierto parcial que en algunos casos el último superar numéricamente al primero (Ítems N° 1 0% frente a 40%; Ítems N° 6 50%, 4% y Ítems N° 11 22%, 16%).

Evaluación de la Comprensión de un texto argumentativo mediante un modelo estratégico

El componente macroestructura mostró resultados bastante deficientes, pues sólo logró alcanzar un 13,60% de acierto (incluyendo los aciertos totales y parciales). En éste componente se evaluaron dos niveles: el causal transpárrafo y el temático, cuyo comportamiento fue similar para ambos (Cuadro 3).

Cuadro 3
Rendimiento de las inferencias evaluadas en el nivel causal transpárrafo y el temático de la macroestructura

Inferencia evaluada	Ítems	Frecuencia	Aciertos totales	Aciertos parciales	Desaciertos
Inferencia causal transpárrafo, sin conector-nivel causal transpárrafo.	4	50	100	2 4,00	4 8,00 44 88,00
Inferencia causal transpárrafo, sin conector-nivel causal transpárrafo.	9	50	100	3 6,00	3 6,00 44 88,00
Inferencia causal transpárrafo, sin conector-nivel causal transpárrafo.	12	50	100	2 4,00	0 0,00 48 96,00
Inferencia de relación microestructural (Nivel temático).	3	50	100	6 12,00	8 16,00 36 72,00
Inferencia de idea tópico.	8	50	100	3 6,00	3 6,00 44 88,00
Rendimiento en la macroestructura		250	100	16 6,40	18 7,20 216 86,40

En nivel causal-transpárrafo se evaluó a través de las preguntas 4, 9 y 12, en las cuales se utilizó la inferencia causal-transpárrafo sin conector. Ésta estrategia exigía que el participante estableciera “nexos entre componentes informacionales relevantes para la coherencia macroestructural, es decir, distantes entre la estructura textual” (Parodi, 1999:148). Los logros alcanzados fueron del 12% para los ítems N° 4 y 9 y un 4% para el 12. Todo esto permite afirmar que no hay una comprensión del texto, pues no se lograron establecer relaciones semánticas entre los párrafos, lo cual lleva a afirmar que el lector no logra asir los significados del texto.

El segundo nivel (temático) se midió por medio de los ítemes 3 y 8. El primero evaluaba la capacidad de establecer relaciones entre el título y el contenido del texto (inferencia de relación macroestructural) y el segundo se refería al tema (inferencia tópico). Ambas estrategias exigían establecer relaciones de tipo global, las cuales suelen ser complejas de evaluar, ya que “el tema de un texto no necesariamente está explícito en él y, muchas veces, el lector debe construirlo. Además es posible que el lector realice diversos procesos de jerarquización de la información macroestructural” (Parodi, 1999:148). Los resultados para ambas estrategias siguieron el mismo comportamiento que en las del nivel casual-transparento, para la primera pregunta (Nº 3) el porcentaje de acierto fue del 28% y para la número 8 se alcanzó un valor del 12%.

Indudablemente es razonable que la segunda presentara más dificultades, pues la identificación del tema exige una mayor globalización de la información por parte del participante. Los resultados permiten afirmar que aunque dentro de los objetivos de los programas de castellano y literatura se encuentran los procesos de inferencia, el docente no le ofrece al estudiante ninguna estrategia para alcanzar los significados globales del texto. Es importante acotar que en algunas pruebas los participantes asociaban tema con título.

El componente supraestructural presentó un comportamiento similar al macroestructural. Dicho componente exigía que el lector identificara y reconstruyera una tipología textual específica, en este caso el argumentativo. Para evaluarla se utilizaron tres preguntas: el nº 13, 5 y 10. La número 13 requería identificar la tesis argumentativa (inferencia de tesis argumentativa); en la pregunta nº 5 se precisaba los argumentos que apoyaban la tesis y, por último, se evaluaba las conclusiones a las que llegaba el autor. Los resultados fueron desalentadores: las preguntas 13 y 5 alcanzaron valores de 10% y 2% respectivamente, mientras que la nº 10 sus logros fueron de 16% (Cuadro 4). Es importante acotar que prácticamente ninguna obtuvo logros totales sino parciales, lo que indica que los participantes no están acostumbrado a manejar textos argumentativos. Esto coincide con las conclusiones a las que llega Parodi (1999) donde plantea el privilegio en la educación básica chilena del texto narrativo sobre el de divulgación científica.

La investigación tuvo como propósito determinar los procesos estratégicos frecuentemente utilizados por los estudiantes venezolanos. No es de asombrar que hubiera una preeminencia de las estrategias de comprensión literal la cual obtuvo un porcentaje del 18,21% frente a un 7,84% de las estrategias inferenciales (Cuadro 5). Lo crítico es que prevalece las estrategias que ofrezcan respuestas acertadas, los valores más altos los obtuvieron las estrategias “Léxicas restringidas” (LR), 30,77% y “Conocimiento extratextual no pertinente” (CEnP), 22,46%; lo que demuestra una falta de comprensión del texto leído.

El uso de éstas estrategias por parte de los estudiantes permite concluir que la escuela venezolana enfatiza la “comprensión literal en desmedro de las habilidades de mayor exigencias, como sería la capacidad inferencial” (Parodi: 1997:203), con lo cual se puede decir que día a día se forman estudiantes expertos en repetir textualmente información, pero incapaces de comprender un texto

Evaluación de la Comprensión de un texto argumentativo mediante un modelo estratégico

Cuadro 4
Rendimiento de las inferencias evaluadas en la supraestructura

Inferencia Evaluada	Ítems	Frecuencia Absoluta		Aciertos Totales		Aciertos Parciales		Desaciertos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
		Inferencia de tesis argumentativa	13	50	100	1	2.00	4	8.00
Inferencia de argumentos que apoyan la tesis	5	50	100	0	0.00	1	2.00	49	98.00
Inferencia de conclusión argumentativa	10	50	100	0	0.00	6	32.00	34	68.00
Rendimiento en la supraestructura		250	100	1	0.60	11	14.00	128	85.40

Cuadro 5
Estrategias utilizadas por los estudiantes para la comprensión de textos

Estrategias	Microestructura				Macroestructura				Superestructura		Totales	
	Nivel Léxico		Nivel Causal		Nivel Causal Transpárrafo		Temático		F	%	F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%				
CLR	53	53.00	41	27.33	0	0.00	0	0.00	0	0.00	94	14.46
CLC	19	19.00	6	4.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	25	3.85
CPA	0	0.00	3	2.00	0	0.00	2	1.34	2	1.34	7	1.08
CEP	0	0.00	5	3.33	4	2.67	4	6.0	9	6.00	22	3.38
IRP	0	0.00	4	2.67	4	2.67	5	7.34	11	7.34	24	3.69
IRC	2	2.00	8	5.33	7	4.67	9	0.66	1	0.66	27	4.15
CPA	5	5.00	6	4.00	0	0.00	0	3.34	5	3.34	16	2.46
CLnP	4	4.00	2	1.34	0	0.00	0	0.66	1	0.66	7	1.08
CEnP	0	0.00	27	18.00	37	24.6	35	31.33	47	31.33	146	22.46
LR	13	13.00	40	26.67	37	44.6	36	29.33	44	29.33	200	30.77
Ausencia	4	4.00	8	5.33	31	20.7	9	20.00	30	20.00	82	12.62
Totales	100	100	150	100	150	100	100	100	150	100	650	100

Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten afirmar:

1. En el Ciclo Básico y en Media, Diversificado y Profesional se sigue manejando la lectura bajo el enfoque tradicional basado en la teoría del proceso de transferencia de información (Carney 1990) el cual no permite desarrollar estrategias cognitivas que faciliten en el desmontaje de textos.

2. La escuela venezolana privilegia el uso de textos narrativos sobre los demás órdenes discursivos. Esto impide a los estudiantes desarrollar diversidad de estrategias que le permitan la comprensión y producción de textos, con lo cual se garantizaría mejores resultados en su vida universitaria.

Recomendaciones

1. Reestructurar los procesos de evaluación que inciten a los estudiantes a utilizar desarrollos estratégicos inferenciales y se eviten la copia literal, bien sea restringida o contextualizada.

2. Establecer acciones conjuntas entre todos los profesores de la escuela Básica, Media, Diversificada y Profesional que permiten el fomento de la lectura comprensiva. Para estos se debería instituir la lectura y discusión de distintos textos, íntimamente relacionados con cada cátedra, lo que le daría la oportunidad a nuestros estudiantes de ver la importancia que tiene la lectura y desarrollar estrategias para la comprensión de casi todos los tipos de textos, con lo cual se garantizaría lectores críticos y libres.

Referencias Bibliográficas

- Ducrot, O. y Todorov, T. (1972). **Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje**. Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires.
- Marina, J. (1998). **La Selva del Lenguaje**. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Parodi, S., G. (1999). **Reflexiones entre lectura y escritura: Una Perspectiva Cognitiva Discursiva**. Ediciones Universitarias de Valparaíso S.A., Valparaíso.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, S.G. y Nuñez, P. (1997). **Comprensión de Textos Escritos: de la teoría a la sala de clase**. Editorial Andrés Bello, Valparaíso.
- Van Dijk, T. (1978). **La Ciencia del Texto, un Enfoque Interdisciplinario**. Ediciones Paidós, Barcelona.



La identidad y la negociación de conflictos en las organizaciones complejas. Caso: Universidad privada

Identity and Conflict Negotiation in Complex Organizations. Case: Private University

*Blanca Labrador**

Resumen

Actualmente el hombre vive en un mundo donde las normas y los límites que éstas brindaban como protección frente a múltiples situaciones están difusas. Hoy todo parece ser posible. Todo es o no es, depende de los acuerdos que las partes logren alcanzar, la complejidad está presente y se vislumbra a través de la incertidumbre y el caos por lo cual es difícil acertar en el pensar por no conocer (fuerza compleja) la identidad. Sin embargo la sociedad actual es negociadora. Se negocia y se es negociado y en esa dinámica se contribuye a la viabilidad o no de la vida y por ende de las empresas. El presente artículo tiene como finalidad, relacionar los conceptos de identidad, conflicto y negociación vistos desde la óptica laboral, para ofrecer al lector, de manera sencilla, una fórmula adecuada de trabajar el conflicto y lograr así el éxito organizacional. De esta forma se plantea como una investigación descriptiva y campo, cuyo diseño es transversal.

Palabras clave: Identidad, Conflicto y Negociación, pactos éticos.

Recibido: Septiembre 2007 • Aceptado: Mayo 2007

* Doctora en Ciencias Gerenciales. Magister en gerencia de Mercadeo. Comunicadora Social co Formación en Investigación, Capacitación Docente para Educación Superior. Investigadora activa. Ex-directora de la Escuela de Ciencias Administrativa delñ Cunibe. Ex-subdirectora Académica del Cunibe. Directora de Postgrado de la UJGH, Profesora de Post-grado en el IUTM. Tutora de Trabajos de grados para los Post-grados de Mercadeo en URBE e IUTm. Consultora Gerencial. Actualmente cursante del Doctorado en Ciencias de la Educación. E-mail: blanca304@hotmail.com

Abstract

Currently, man is living in a world where norms and the limits they offer as protection against many situations are diffuse. Today, anything seems possible. Everything is or is not depending on the agreements parties reach; complexity is present and is glimpsed through uncertainty and chaos, which makes it difficult to be sure in one's thinking due to not knowing (complex force) identity. Nevertheless, current society is negotiating. It negotiates and is negotiated and through this dynamic it contributes to the viability of life or lack of the same and therefore, of businesses. The purpose of this article is to relate the concepts of identity, conflict and negotiation seen from the labor viewpoint, in order to offer the reader, in a simple manner, an adequate formula for working on conflict and thereby achieving organizational success. The study presents descriptive, field research with a transversal design.

Key words: Identity, conflict and negotiation, ethical pacts.

Introducción

El ser humano vive en un mundo conflictivo (Morin, 1990) donde las intolerancias y los fundamentalismos son cada vez más crudos y agresivos (y en muchas oportunidades legitimados por los medios de comunicación que encuentran en estos conflictos una razón y expansión de su negocio). Esta confrontación (alimentada por un exceso de información que acaba generando caos), entre fuerzas ortodoxas en sus principios e imaginarios, tienen un punto de encuentro en la guerra armada o legal y en la negociación, la cual que si bien es cierto no alcanza a dirimir y cancelar la totalidad del conflicto (pues al momento de negociar son otros los actores y las variables marginales que aparecen obedeciendo a nuevos intereses o a posturas que no estuvieron presentes en la mesa de negociación), al menos lo atenúan permitiendo una reorganización de las fuerzas y un debate posterior más civilizado, es decir, acorde con una normatividad que permita una mejor visualización y entendimiento del nuevo conflicto, los cuales no son mera reacción frente a una actualidad sino raíces incompletas (bases resquebrajadas) de la identidad.

En América Latina, salvo notables excepciones históricas, la negociación de conflictos es un fenómeno reciente, para Fried (2000) el conflicto se ha presentado en los distintos ámbitos -familiar, educativo, laboral, entre otros- ya que enfrentan procesos de cambio social y cultural que los llevan a una complejidad creciente. En tal contexto, los conflictos entre personas, sistemas o subsistemas de sistemas complejos (organizaciones complejas) pueden percibirse como un aspecto indeseable o como una oportunidad de cambio (Lanz, 2001).

En el presente artículo se analizan los problemas laborales internos y el manejo de los mismos, para dar un breve esbozo sobre lo que se evidencia en las variables conflicto, negociación e identidad. Ésta última se busca en la generación de nación común y tiempo pasado idéntico, donde los paradigmas se demuestran como funcionales, es factor de conflicto y de negociación (Arranz, 1997). Es fac-

tor de conflicto, porque la realidad es una apreciación pactada entre un colectivo que comparte puntos de vista y valores comunes para legitimar creencias y posibilidades de desarrollo.

En este sentido, casi todos los científicos y teóricos en materia de comunicación, sicología y sociología entre otras materias coinciden en señalar que la mayoría de las personas trabajan con base en una motivación fundamental: satisfacer una serie de necesidades (Casado, 1999), estas afirmaciones conservan tres fundamentos:

1. Cada uno de los miembros que integran una organización tienen necesidades elementales y perfectamente identificadas en orden de importancia. Es vital para cada persona cumplir sus necesidades en el orden que él considere justo.
2. Hay que considerar que una necesidad satisfecha elimina todo factor motivacional. Sólo cuando las necesidades no han sido superadas se puede motivar a continuar con ciertos comportamientos.
3. Respetar y resguardar una identidad.

De esta manera Fromm (2003) plantea que “esta necesidad de un sentimiento de identidad es tan vital e imperativa, que el hombre no podría estar sano si no encontrara algún modo de satisfacerla”. Según lo que él expone, la identidad es una necesidad afectiva (“sentimiento”), cognitiva (“conciencia de sí mismo y del vecino como personas diferentes”) y activa (el ser humano tiene que “tomar decisiones” haciendo uso de su libertad y voluntad). Se puede afirmar, entonces, que la identidad tiene que ver con la historia de vida, que será influida por el concepto de mundo que se maneja y por el concepto de mundo que predomina en la época y lugar en que se vive. Por lo tanto, hay en este concepto un cruce individuo-grupo-sociedad, por un lado, y de la historia personal con la historia social, por otro.

Dentro de este marco la identidad es, redefiniéndola, el pacto que el hombre hace con sus creencias, con el entorno y con el colectivo donde se encuentra con sus idénticos (Maliandi, 1994). Es decir, con lo que le es común, por esto se habla de comunidad. Es un ejercicio de seguridad al pensar, actuar e imaginar para ser debidamente aceptado. Y también de trascender dentro de la escala de reconocimiento que se haya elaborado entre sus idénticos.

En este sentido, una escala limitada para que no se desordene y que, citando a Arranz (1997), estaría cifrada en la riqueza (logros materiales, economía), los honores (logros políticos) y el placer (permisiones como pago a acciones bien ejecutadas), y en lo que hay de permitido y prohibido en estos tres conceptos. La identidad se da en la comunión con los principios morales (de costumbres) y en la defensa contra todo aquello que atente contra esa moralidad.

El concepto de identidad se utiliza como un concepto genérico que atañe a acontecimientos sociales diversos. Numerosos conflictos se reagrupan bajo la categoría de conflictos de identidad (Arranz, 1997). La cual es considerada, por tanto, como la faceta más importante de ciertas luchas tanto pacíficas como violentas, cabe resaltar que la misma se distingue a través de tres niveles de identidad.

des: el individuo, el grupo y la comunidad. Son tres niveles de amplitud pero, al mismo tiempo, tres tipos cualitativos diferentes: la identidad individual concierne a cada persona en sí misma, la identidad de grupo se define por las relaciones interpersonales reales, mientras que la identidad comunitaria, en principio trasciende en el tiempo y en el espacio a los individuos y a los grupos existentes.

Identidad individual

La identidad indica la manera por la cual uno difiere de los demás, pero también aquello que nos une al resto, es comparativa, ciertos rasgos de la identidad son atribuidos desde el nacimiento y no pueden ser modificados (lugar y fecha de nacimiento, por ejemplo), algunos aspectos son dados desde el nacimiento y no son modificables más que tras difíciles gestiones (nombre, sexo, nacionalidad), ciertos aspectos pueden ser cambiados deliberadamente (lugar de residencia, estado civil), y otros son modificados al margen de la propia voluntad, es evidente que el concepto de identidad no se refiere a homogeneidad o permanencia. Al contrario, es el campo de tensión entre “permanecer el mismo a través del tiempo” y “cambiar en el decurso del tiempo” lo que constituye el significado de la identidad de una persona (Doom, 1995).

Identidad de grupos

Un grupo es un conjunto de individuos. Se podría decir que es el conjunto de relaciones interpersonales. A nivel de grupo también se manifiestan los mecanismos de la identidad. Alport (1953) acota la existencia de los “grupos” y los “grupos en sí”. Haciendo una relación acerca de donde el primero es un conjunto bastante inestable y ocasional, al menos, dos individuos que se encuentran en interacción el uno con el otro. Para el autor, el segundo grupo forma una nueva entidad en la que el conjunto es claramente mayor que la suma de los componentes. Por otro lado existen los grupos ligados a las tareas, los cuales se proponen lograr un objetivo que posea cierta formalidad, lo que se traduce en una serie de actividades que conducen a la elaboración de un producto final determinado (tarea) (Casado, 1999).

Identidad comunitaria

Una comunidad es más vasta, y al mismo tiempo, diferente que los otros dos niveles: la comunidad los trasciende en el tiempo y en el espacio, y ni los individuos ni los grupos pueden entrar en relación directa con una comunidad. No obstante el nivel comunitario es muy evidente (Muñoz, 1987).

La identidad comunitaria es dinámica en el sentido que a veces es la pertenencia a una comunidad específica la que pesa más, otras veces es la pertenencia a una comunidad diferente. Por ejemplo, S. Maliandi (1996) habla de desplazamiento (*displacement*) continuo en el que clase, sexo, raza, nacionalidad y civilización entran en competencia como identidad dominante en diversas situaciones. Además, cada comunidad conoce una dinámica intrínseca que puede hallarse en su propia historia.

Identidad organizacional

El concepto de identidad organizacional no es completamente nuevo. Los teóricos y consultores de la psicoanalítica organizacional no tienen siempre la misma concepción sobre la misma aún cuando estudien el mismo fenómeno (Alien y otros, 1998). Ésta representa el medio por el cual los grupos de trabajo se orientan a sí mismos hacia la organización y mediante la cual los individuos adquieren su propio sentido de seguridad e identidad como miembros.

La identidad organizacional es la base inconsciente de la cultura organizacional (Arranz, 1997). Específicamente es la totalidad de los patrones repetitivos del comportamiento individual y de relaciones interpersonales, todos juntos reflejan el significado no reconocido de la vida organizacional. Si bien la identidad organizacional está influenciada por el pensamiento consciente: la forma en que se relacionan los individuos en el trabajo está en principio motivada por pensamientos y sentimientos inconscientes. Su nacimiento depende de la transferencia de emociones que se da bajo la estructura organizacional.

Esta identidad organizacional difiere, bruscamente de la cultura organizacional por el papel importante del fenómeno de transferencia. La naturaleza de las conexiones o desconexiones emocionales es el equilibrio de la vida organizacional y la esencia de la identidad organizacional. Lo central de esta subestructura emocional es especialmente crucial cuando hay una demanda de cambio y desarrollo organizacional. El cambio depende de la buena voluntad de los miembros de la organización para asumir la responsabilidad por sus acciones y abandonar el status quo (Klineberg, 1965).

Dinámicas de identidad y de conflicto

Es probable que cada individuo, grupo, comunidad y organización aprecien o vivan los conflictos de manera diferente. La complejidad de cada nivel será responsable de esta diferenciación. Para ser duradera y eficaz la resolución de conflictos debe tener en cuenta una multitud de factores (Maliandi, 1994). Por ejemplo, se plantean a las partes en conflicto las siguientes interrogantes: ¿Qué significado se le da al conflicto? ¿Quiénes son los interlocutores legítimos? ¿Cuáles son los resultados que cada parte espera de una resolución? ¿Cuáles son las opiniones comunes o las disidentes? ¿De qué manera se ve la agresión? ¿Qué se entiende por paz?. Las respuestas a estas cuestiones cambian según el tiempo y el contexto. Además, algunos factores materiales entran en juego.

El conflicto organizacional

Se entiende por conflicto la ruptura que se da entre la identidad del hombre y su entorno real, legal e imaginario (Baruch, 1996). También el enfrentamiento entre las condiciones legales y las condiciones de justicia. Regularmente el conflicto es sinónimo de disgusto, agresión y negativismo. La palabra conflicto se emplea dentro de un ancho o margen: se puede hablar de un conflicto armado

mundial, o renuncias laborales por un conflicto de trabajo. Incluso, se llama conflicto a un rechazo físico – emocional entre dos o más personas (Black, 1993).

Los sinónimos que ofrecen varios diccionarios para la palabra conflicto son: choque, lucha, antagonismo, apuro y angustia del ánimo.

Hay que tener siempre presente que una particularidad del conflicto en cualquier organización humana es que se le considera inevitable. Algunos teóricos que se identifican con el término competitividad sugieren que un conflicto es, en menor o mayor escala, algo beneficioso para las organizaciones, ya que siempre es motivo de planteamientos genuinos de resolución, superación y confianza.

No todas las personas coinciden en sus sentimientos, ilusiones, formas de trabajo, entre otras cosas, y esto puede generar algunos malestares e inconformidad entre las demás personas. Ese es, precisamente, el foco natural de los conflictos, los cuales no siempre pueden asociarse con el término destrucción.

El gasto de energía física y mental que se realiza para promover conflictos así como para generar soluciones, puede causar una pérdida general de motivación o la interrupción periódica y total de labores. En ese preciso momento se podrá considerar el conflicto como un fenómeno totalmente nocivo. Otra consecuencia de un conflicto largo o no solucionado puede ser el conformismo o la falta de calidad.

En este sentido, todo conflicto divide a la organización en dos sectores: el que gana y el que pierde. También este tipo de comportamientos producirán un marcado cambio en los sentimientos hacia la organización y sus funciones. Puede presentarse el caso de existir una falta de coordinación grupal y pérdida de la interdependencia por acusaciones agresivas de falta de productividad entre las diversas áreas que la integran. Aunado a lo anterior debe considerarse nuevamente la presencia de los rumores y la carencia de veracidad en la información recibida y transmitida (Berlo, 2002).

Bajo tal dinámica, la organización pierde paulatinamente sus objetivos comunes y tiende a convertirse en un centro de competitividad negativa interna, y todos los esfuerzos se generan para buscar quién es el mejor y el peor.

Kriesburg (1989), señala que existen cuatro condiciones para la existencia de un conflicto: a.- las partes en conflicto se ven como entidades separadas la una de la otra; b.- al menos una de las partes se siente agraviada; c.- al menos una de las partes tiene como finalidad realizar cambios en la otra parte a fin de satisfacer sus agravios; d.- la parte agraviada posee convicción de que el cambio deseado por la otra parte es posible. Estas cuatro condiciones son intrínsecas a todo conflicto y, además, están relacionadas entre sí.

Hasta ahora se han mencionado los puntos negativos de un conflicto, pero el conflicto según K.W. Thomas (1992), puede influir positivamente en una organización.

El conflicto como tal, desde su formación, motiva un fuerte movimiento de energía en desplazamiento de presiones, recopilación de ideas, presentación de planes y soluciones, entre muchas otras cosas.

La creatividad, el entusiasmo y el esfuerzo son partes inseparables de un conflicto. Muchos afirman que un conflicto da madurez y criterio. Por otra parte, la presencia misma del conflicto genera dudas y afirmaciones positivas como:

¿Es posible aprovechar el conflicto para mejorar la situación general de todos los miembros que integran la organización? ¿Qué tipo de clase o grupo dentro de la organización participa del conflicto? ¿De qué medios dispone y qué influencia ejerce? ¿Qué resultantes positivas en el manejo del conflicto se pueden obtener en diferentes períodos de tiempo? ¿Qué tan actualizadas se encuentran las normas y políticas internas de la organización que pueden ser la causa del conflicto? ¿Qué tipo de medios y sistemas de comunicación son aplicables al conflicto y qué otros procedimientos de información y comunicación funcionan?

Dinámicas de identidad y escala de conflicto

Kriesburg (1989) y Doom (1995), coincidentalmente manifiestan que cada conflicto conoce fases típicas, en el curso de las cuales una fase latente puede evolucionar hacia el enfrentamiento violento, el cual puede ser seguido de una desaceleración. Un tipo de conflicto que devuelve al núcleo del objeto de la dinámica es el denominado intratable, este tipo de conflicto recorre fases específicas en las que las configuraciones de la identidad desempeñan un papel considerable.

En los conflictos intratables, las fuerzas convergen de la identidad (es decir, dogmatismo, fundamentalismo, exclusivismo) son mucho más fuertes que las tendencias o formas contingentes, lo que explica por qué las relaciones posibles con la otra parte son extremadamente limitadas. La escala adquiere formas típicas: el otro es identificado como una amenaza para nuestra identidad. Además las propuestas son cada vez más deformadas, mientras que el propio discurso narrativo va cavando más hondo la fosa entre las dos partes. Por último, la escala se ve reforzada por construcciones cada vez más rígidas e impenetrables, eliminando toda forma de interrelación o de negociación. El otro se ha convertido en enemigo, en lugar de ser un posible compañero. Finalmente, el enfrentamiento resulta inevitable.

Implicaciones para la negociación

La negociación es concebida como los pactos temporales entre las identidades y las instituciones (Casado, 1999).

En primera instancia, un conflicto se visualiza a través de actores (agentes del conflicto), factores (causas del conflicto), situaciones (realidades del conflicto) y escenarios (espacios en conflicto). Y de un mapa histórico que detecte las raíces de la actitud conflictiva, porque los conflictos no aparecen por generación espontánea sino que tienen un soporte en la historia de las partes que asumen la negociación. Las causas, aunque a veces se las hace aparecer como coyunturales,

tienen un referente pasado: historia de los actores, un inconsciente colectivo, una moralidad que se representa y otra que fue representada (memoria e incertidumbre), unos pactos éticos y unas rupturas habidas en él, un lenguaje utilizado como definición del mundo, su valoración en el yo, el tú y el él. Estas constantes de análisis también tocan a la situación y el escenario.

Un conflicto antes que visualizarlo como un problema, es necesario verlo como la resultante de unos hechos sucedidos, de un espacio vital violentado y de un pacto ético roto. De lo contrario, será imposible negociar en términos de tolerancia, entendiendo por tolerancia en la negociación aquella actitud (virtud, porque con base en ella se obtienen logros) que no asume verdades absolutas (Baruch, 1996).

Las verdades absolutas (que filosóficamente no lo son porque estarían negando la posibilidad de avanzar en el conocimiento), han sido siempre factor de enfrentamiento entre los hombres. La verdad, se debe entender como un hilo conductor de la moralidad de un colectivo, como un pacto de realidad subjetiva que permite funcionar como motor de costumbres y variables de progreso. Ahora, esta verdad se comparte con base en la tolerancia y al ser compartida se negocia para que las partes en conflicto se nutran de ella (de la verdad mía y la del otro). En base a este presupuesto (la verdad compartida), se crearían las verdades normativas, éstas dan una solución al conflicto porque permiten acceder a una realidad común.

Las verdades normativas harían parte de un pacto ético para una moral que vaya en beneficio de todos (y los que ellos representan en términos de espacio y tiempo) los que se han sentado a negociar y a compartir manejos políticos y ejercicio del poder como soporte de Estado. Toda negociación, entonces se fundamenta en un nuevo orden nacido del pacto y no de la destrucción del otro (ya la historia nos habla de los fracasos de la paz de la victoria, donde los vencedores acaban siendo asimilados de manera - las más de las veces brutal- por los vencidos).

La inteligencia no es exceso de información sino buen manejo de la información (convirtiéndola en conocimiento para la solución de problemas) y comprobación de ésta. Bertrand Russell citado por Baruch (1996), en *El Conocimiento Humano*, determina que la idea de progreso se fundamenta en el conocimiento positivo, en aquel que se sacude el empirismo a través de la comprobación de causas y efectos para que las situaciones erradas no vuelvan a producirse.

A lo largo del tiempo histórico, se ha asistido al esquema ensayo error y en la actualidad, dada la información acumulada, se podrá ya determinar las causas y razones que llevan al conflicto en el hombre. Se tiene memoria e imaginación. Y esto es lo que se requiere en una mesa de negociación. Memoria, para determinar orígenes y desarrollo del conflicto, también de los pactos éticos y las instituciones que hacen posible una moral. Imaginación, para creer en la eticidad del otro. Eticidad que se dará si se cumplen los pactos.

Sin embargo, Alien y otros, (1998) plantea cinco pasos para el proceso de negociación:

1. Preparación y planeación
2. Definición de las reglas del juego
3. Aclaración y justificación
4. Regateo y solución del problema
5. Cierre e implantación

Por otro lado el autor establece ciertas habilidades como lo son:

1. Comience con una apertura positiva: los estudios sobre negociación muestran que las concesiones tienden a ser recíprocas y a llevar a acuerdos.
2. Concéntrese en los problemas, no en las personalidades: cuando las negociaciones se vuelvan difíciles, evite la tendencia de atacar a su oponente.
3. Preste atención a las ofertas iniciales
4. Enfatique las soluciones ganar – ganar: los negociadores inexpertos con frecuencia suponen que su ganancia debe venir a expensas de la otra parte.
5. Cree un clima franco y de confianza: los negociadores habilidosos son mejores escuchas, formulan más preguntas, centran sus argumentos de manera más directa, están menos a la defensiva, en otras palabras son mejores en la creación del clima franco y de confianza que se necesita para alcanzar un acuerdo integrador.

Metodología

El presente artículo se presenta bajo un tipo de investigación descriptiva de campo, cuyo diseño es transversal, y “No Experimental”. La población de esta investigación está constituida por las siguientes unidades:

a) Personal Directivo de la universidad Dr. José Gregorio Hernández, personal administrativo y personal docente de la Facultad de Ingeniería.

Como se muestra en los siguientes Cuadros 1, 2 y 3.

Las poblaciones son consideradas como accesibles, en este sentido se realizó un censo poblacional para las tres. El proceso de recolección de datos en este estudio se realizó utilizando para ello la técnica de observación mediante encuesta, utilizando la modalidad de cuestionario.

Cuadro 1
Personal Directivo UJGH

Cargo	Nº
Decanos	3
Directores	6
Director de Posgrado	1
Coordinadores	8
Coordinadores Docentes	6
Total	24

Fuente: Recursos Humanos Académicos UJGH (2007).

Cuadro 2
Personal Administrativo

Cargo	Nº
Asistentes	22
Secretarias	12
Total	32

Fuente: Recursos Humanos Administrativos (2007).

Cuadro 3
Personal Docente

Cargo	Nº
Nivel I	29
Nivel II	18
Nivel III	10
Nivel IV	2
Nivel V	0
Total	59

Fuente: Recursos Humanos Académicos (2007).

Conclusiones

Las conclusiones a las que se llegó una vez culminado el artículo fueron las siguientes:

En las universidades privadas toda negociación apunta a mejorar las condiciones del individuo y del entorno y a sostenerlas. Se vigila de manera rigurosa que los pactos no se rompan, incluso se amonesta, no reprimiendo sino ajustándose a unas normas impuestas por las universidades, es decir, adaptándose a la movilidad y vitalidad de la cultura organizacional. A la libertad que para el bien común ejerce el individuo que accede todo el tiempo al conocimiento, el tolerante que se reconoce en el otro en la construcción de la verdad.

Por otro lado en todo el personal (docente, administrativo y directivo) se verificó que la identidad va cambiando y supone alteridad. No se puede reconocer una identidad, si a la vez no se reconoce una condición de ser otro que se presenta como su antagonista.

También se observó que si el otro no confirma la identidad, se transforma en una amenaza y es frecuente que se intente evitar el contacto con aquellos que amenazan, que ponen en riesgo la identidad, la autoimagen y autoestima.

En síntesis la identidad organizacional es un marco para interpretar los sentimientos y experiencias organizacionales basadas en relaciones propias y de otros. Es una teoría que guía el accionar de los miembros de una organización que desean indagar en las relaciones propias y de los demás en el análisis sobre las organizaciones. Su premisa principal es que el modelo para entender las acciones inconscientes de los adultos en las organizaciones puede hallarse en las dinámicas propias y de los demás en la infancia.

Referencias Bibliográficas

- Alien; Katheen; Richard R., Block; Beck, Jhon; Olson, Robin (1998). **Administración de Recursos Humanos**. Editorial Thomson.
- Alpont, Gordon y Postman, Leo (1953). **La Psicología del Rumor**. Editorial Opsiqué Buenos Aires.
- Arranz, Juan Carlos (1997). **Gestión de la Identidad Empresarial**. Gestión 2000. Barcelona.
- Baruch, Robert (1996). **La Promesa de la Mediación: Cómo Afrontar el Conflicto Mediante la Revalorización y el Reconocimiento Business/ Mediation**
- Berlo, David K. (2002). **El Proceso de la Comunicación**. Ediciones Ateneo. B. Aires.
- Black, P.; Avruch, K. (1993). **Cultura, Poder y Negociación Internacional EEUU**. Ediciones Millenium
- Casado, Demetrio (1999). **Organización, Conflicto y Estrategias de Negociación**. Ediciones Marova.

Blanca Labrador

Telos Vol. 9, No. 2 (2007) 255 - 266

- Castells, Manuel (1998). **La era de la información**. Economía, Sociedad y Cultura (tres volúmenes) Alianza. Madrid.
- Doom, R. y Vlassenroodt (1995). **Early Warning and Conflict Prevention**. Ediciones ABOS.
- Fried, Dora (2000). **Nuevos Paradigmas en la Resolución de Conflictos**. Editorial Granica.
- Homs Quiroga, Ricardo (1998). **La comunicación en la Empresa**. Grupo Editorial Iberoamérica.
- Kriesburg, L. (1989). **Teoría Social del Conflicto**. Toward Constructive Stuggle.
- K.W., Thomas (1992). **Los Procesos del Conflicto y la Negociación en la Organización**. Fondo Cultural Económica México.
- Klineberg, Otto (1965). **Psicología Social**. Fondo Cultural Económica México.
- Lanz, Rigoberto (2001). **Organizaciones Transcomplejas**. Imposmo/ Conicit.
- Maliandi, Ricardo (1994). **Investigaciones Éticas y Antropológicas**. Editorial Biblos.
- Maliandi, Ricardo (1996). **Estructura Social y conflicto Política en América Latina**. Editorial Biblos 1999.
- Morin, Edgar (1990). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Gedisa, Barcelona.
- Muñoz, Charlita (1987). **Desarrollo de la Comunidad**. Ediciones Centauro.



Vinculación universidad-sector productivo a través del proceso de transferencia tecnológica

University-Productive Sector Connections Through the Process of Technological Transfer

Verónica V. González R. *, Caterina Clemenza** y Juliana Ferrer***

Resumen

La presente investigación tiene como propósito fundamental, determinar la vinculación Universidad - sector productivo a través del fortalecimiento de la transferencia tecnológica entre las universidades públicas y el sector productivo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo (COL) del estado Zulia (Venezuela). Siendo una investigación de tipo descriptiva, de campo, requirió de dos universos de estudios, el primero relacionado con las universidades públicas de la COL y el segundo relacionado con las empresas manufactureras de bienes de capital del sector petrolero de la COL. La metodología desarrollada se fundamentó en la revisión bibliográfica y en la técnica de observación mediante encuestas, aplicando el cuestionario como instrumento de investigación dirigido a los dos universos, los cuales tienen validez de contenido y de constructo de acuerdo a los resultados del método Alfa de Cronbach. Para el análisis estadístico se utilizó el cálculo de frecuencias (Fr) y porcentajes (%) de las respuestas. Los resultados obtenidos evidencian débil transferencia tecnológica entre las universidades y el sector productivo de la COL.

Palabras clave: Transferencia tecnológica, sector productivo, universidad, vinculación, negociación, comercialización.

Recibido: Diciembre 2006 • Aceptado: Mayo 2007

* Magíster en Gerencia de Empresas Profesora de la Universidad del Zulia.
E-mail: vegoran@yahoo.com

** Doctora en Ciencias Gerenciales. Profesora-Investigadora Titular adscrita al Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia. E-mail: caterinaclemenza@yahoo.es

*** Doctora en Ciencias Gerenciales. Profesora-Investigadora Titular adscrita al Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia. E-mail: julianaferrer55@yahoo.es

Abstract

The fundamental purpose of this study is to determine the connection between the university and the productive sector by reinforcing technological transfer between public universities and the productive sector on the Eastern Coast of Lake Maracaibo (ECL – COL, acronym in Spanish) in Zulia (Venezuela). Since this was a descriptive, field- type investigation, it required two universes for study, the first related to public universities on the COL and the second, related to companies that manufacture capital goods for the oil sector on the COL. The methodology developed was based in a bibliographic review and observation using surveys, applying questionnaires as research instruments directed to the two universes, which had validity in both content and construct according to results using the Cronbach Alpha method. For statistical analysis, calculations of the frequency (Fr) and percentages (%) of the questions were used. The results showed weak technological transfer between the universities and the productive sector on the COL.

Key words: Technological transfer, productive sector, university, connection, negotiation, commercialization.

1. Introducción

El desarrollo que ha experimentado la ciencia y la tecnología en los países altamente industrializados ha sido impresionante, han desarrollado su tecnología utilizando como elemento fundamental los descubrimientos científicos dirigidos hacia la resolución de problemas concretos. Estos países, han fortalecido su aparato productivo realizando cuantiosas inversiones en Investigación y Desarrollo (I y D) sobre todo en el área industrial.

En los países latinoamericanos, existe un proceso evolutivo hacia la economía basada en el conocimiento entre las organizaciones y entes que realizan actividades de investigación científica y tecnológica y el sector productivo, existiendo una motivación tanto universitaria como del sector productivo en la búsqueda de una interacción entre ambos sectores involucrados (Solleiro 1990).

Diversos estudios destacan que en el caso venezolano las universidades y el sector productivo, se demuestra que no existe una relación dinámica entre la oferta y la demanda en las actividades de investigación y desarrollo (I-D) tecnológico a fin de lograr un mejor intercambio entre las universidades y empresas, esta relación entre ambos entes está caracterizada por Paredes, (1997): Carencia de estructuras especializadas para mantener una vinculación explícita y formal; universidad – sector productivo coinciden en el convenio como mecanismo táctico de vinculación entre ambas partes; relación de interdependencia y complementariedad.

Es importante realizar estudios que a partir de la comprensión del proceso innovativo en firmas o sectores particulares, expliquen la importancia relativa del aporte de la universidad como un componente más de los conocimiento genéricos y específicos que participan en el mismo. Este enfoque podría permitir supe-

rar la frustración que en algunos ámbitos universitarios surgen cuando no hay relaciones entre las universidades y las empresas.

Cada día la necesidad y búsqueda de oportunidades en un proceso de vinculación universidad sector productivo se centra en la acción continua de nuevas formas de cooperación que sean efectivas para ambas partes, permitiendo brindar un mejor servicio e incrementar la competitividad internacional.

Es así, como la vinculación Universidad - Sector Productivo puede adoptar diversas modalidades; donde el desarrollo y la transferencia tecnológica son oportunidades para viabilizar dicha vinculación. Se puede empezar por la prestación de servicios especializados y programas de capacitación, posteriormente, pueden hacerse algunos contratos de consultoría y asistencia técnica en áreas donde la universidad tenga un alto nivel de competencia. Finalmente, se podrá pasar a la fase superior relacionada con la investigación.

Una vinculación efectiva entre la universidad y el sector productivo involucra aspectos relativos a patentes y licenciamiento. Para ello, es necesario poseer capacidad de innovación local (universidades, institutos, empresas) para evitar de este modo la dependencia tecnológica externa. Esta capacidad debería estar asociada a recursos de alta calificación, a una infraestructura apropiada de laboratorios, a recursos financieros y a la existencia de un ambiente institucional, de creatividad y líneas de investigación y desarrollo relevante para el desarrollo nacional presente y futuro (Paredes, 1997).

El requerimiento de las universidades públicas para su vinculación con el sector productivo, propicia el impulso a la gerencia de mayores ingresos a través de la comercialización de sus bienes y servicios, de negociaciones con el sector productivo en cuanto a la creación y adaptación de conocimiento, de incremento patrimonial mediante el desarrollo inmobiliario de la ciudad universitaria.

Las organizaciones que conforman la infraestructura de apoyo científico tecnológica como las universidades, centros de desarrollo tecnológico, centros de capacitación y desarrollo de recursos humanos, deberían desempeñar un papel relevante en el aumento de la competitividad del sector productivo (específicamente de la Costa Oriental del Lago), pero no meramente como infraestructura de soporte en servicios de pruebas y análisis, o en asistencia técnica y consultoría en métodos modernos de gerencia y producción (actividades en las que han puesto el mayor énfasis), sino a través de la gestión tecnológica: actividades de transferencia y negociación de tecnología, acuerdos de asistencia técnica, contratos de “know how”, licenciamiento de marcas y patentes, entre otros.

2. Metodología

Esta investigación es de tipo descriptiva y documental, considerándose para el estudio las características observadas en las universidades públicas de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo (COL) del estado Zulia y las del sector productivo, recogiendo valiosa información sobre el estado de la transferencia de tecnologías realizada en estas universidades públicas.

El tipo de diseño fue considerado como no experimental, de campo y transeccional descriptivo. La población estuvo constituida por 30 profesores que pertenecen a la Universidad del Zulia-Costa Oriental del Lago y la Universidad Experimental Rafael María Baralt, que se desempeñan en cargos vinculados con el sector productivo y 4 empresas pertenecientes al sector petrolero fabricantes de bienes de capital para la industria petrolera, petroquímica y gasífera adscritas a la Cámara Petrolera del estado Zulia, que desarrollan sus actividades en la Costa Oriental del Lago. Debido a que ambas poblaciones son finitas y accesibles, el estudio se extendió a la totalidad de ellas. Se diseñaron dos tipos de instrumentos: uno para las universidades públicas de la COL, conformadas por 100 preguntas y el otro para las empresas, contentivo de 28 preguntas.

Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva, las cuales indicaron la tendencia predominante en la respuesta de los sujetos entrevistados, señalando las frecuencias absolutas y relativas.

3. Consideraciones generales

3.1. La transferencia de tecnología

Según Autio y Laamanen citado por Paredes (1999) abordan el concepto de transferencia de tecnología mediante un desglose del término “transferencia” basado en el origen de la palabra en latín según el cual “trans” significa pasar o cruzar el límite, mientras que “ferre” equivale en la lengua española al verbo cargar. Por lo tanto, la transferencia de tecnología es entendida como un proceso mediante el cual la tecnología es cargada a través de los límites de dos entidades que bien pueden ser países, empresas e incluso individuos, dependiendo del punto de vista del observador o investigador.

No obstante, la transferencia de tecnología posee otros elementos y atributos que van más allá de su significado etimológico los cuales le dan orientación y ubicación en un contexto determinado. De modo tal que, este proceso representa una interacción entre dos o más entidades, como se menciona anteriormente, con la existencia de objetivos e intenciones definidas, caracterizados por la posesión o no de una determinada tecnología y localizados en un territorio geográfico regido por ciertas políticas públicas y regulaciones.

Por su parte, Martínez (1994) señala que la transferencia de tecnología consiste en la transmisión de conocimientos, su absorción, adaptación, difusión y reproducción por un ente diferente al que lo ha desarrollado. Este concepto, según el autor, es posible encontrarlo materializado sólo en las actividades de transferencia en los países industrializados donde las capacidades tecnológicas de las empresas permiten la ejecución completa e integral del proceso: desde el desarrollo de la tecnología pasando por la transmisión o traspaso de los conocimientos de una entidad a otra y, por último, la habilidad de esta última en comprender la tecnología producirla, mejorarla y generar otras nuevas.

Con el propósito de sistematizar y describir la transferencia de tecnología, Samli citado por Paredes (1999) propone un modelo básico que sirve de guía para la comprensión y estudio de los componentes del proceso, aunque, naturalmente, no es aplicable a todos los casos. El mismo autor sugiere cinco elementos claves a considerar, en el proceso de transferencia de tecnología: el emisor, la tecnología, el receptor, los resultados y la evaluación.

La transferencia de tecnología puede ser definida, como el traspaso de un paquete tecnológico o parte de él, desde una unidad u organización a otra, para que esta última produzca y distribuya bienes y servicios.

3.2. Proceso de transferencia de tecnología

La transferencia de tecnología tiene lugar cuando una organización pone a disposición de otra una tecnología innovadora, ya sea a través de un contrato de licencia, la creación de una empresa conjunta, un acuerdo de fabricación y/o un acuerdo de comercialización con asistencia técnica. O bien, cuando un profesional exporta sus conocimientos hacia otro establecimiento y/o país, región, entre otros (Ávalos, 1988).

La tecnología se transmite generalmente a través de transacciones comerciales y la transferencia se formaliza en un acuerdo entre dos o más actores (empresas y/o centros) que se espera que sea beneficioso para todas.

Las empresas ante un entorno de mercado globalizado y con mayor competencia optan, cada vez más, por valorar y asumir nuevas estrategias de negocio que les lleven a una reducción de costes y mayor productividad. Algunas de éstas pasan por llevar a cabo un proceso de transferencia tecnológica. Este proceso para muchas de ellas es una novedad difícil de gestionar que las desorienta. Existen dos puntos de vista y necesidades diferentes dentro de un proceso de transferencia de tecnología, uno el del oferente de tecnología, y por tanto vendedor y otro desde el demandante de tecnología, y por lo tanto comprador. Se entiende que tanto en el caso del oferente como en el del demandante se debe tener en cuenta la estrategia de negocio que tiene la empresa con la idea de escoger el camino más adecuado para alcanzar los objetivos deseados.

Según Perón, (2004) el proceso de transferir una tecnología puede subdividirse en varias fases. Dependiendo de los interlocutores implicados, así como de la situación de las tecnologías respecto a propiedad y copias, algunas de las fases pueden ser más importantes que otras, para las subsiguientes intervenciones de política:

A. Como condición previa para cualquier transferencia, es necesario que se desarrolle la tecnología. Sin embargo, se formulan los incentivos para innovaciones y generación de tecnología, entre otros elementos, mediante condiciones normativas que rigen la transferencia real de la misma, en particular, mediante la protección de los derechos de propiedad intelectual.

B. La identificación de las necesidades y oportunidades de transferencia de tecnología se sitúan al principio de este proceso. Por lo tanto el intercambio de información al nivel adecuado es fundamental en esta etapa.

C. Se adoptan para la siguiente fase arreglos para emprender la transferencia real.

D. La adaptación de la tecnología transferida a las condiciones socioeconómicas y culturales locales se sitúa al final del procedimiento. Debe señalarse que el reconocimiento de las necesidades de adaptación y la viabilidad de la misma forman parte de la identificación de oportunidades de transferencia y, por consiguiente, cae dentro de la primera fase.

Según el Instituto Andaluz de Tecnología (2002) el proceso de transferencia tecnológica sigue unos procedimientos o fases bastante estandarizados a analizar, éstas son las siguientes: Reconocimiento del mercado tecnológico, aplicación del marketing tecnológico, protección de la tecnología, análisis económico financiero del proceso de transferencia, selección de las tecnologías, aplicación del contexto jurídico, negociación, venta y/o adquisición, elaboración del contrato y resolución de litigios.

Según Rivas (1998), los procesos de transferencia de tecnología se materializan a través de una muy variada gama de mecanismos, entre los que destacan como los más usuales los siguientes:

- Venta de máquina y equipos
- Acuerdo de licencia, mediante los cuales se autoriza el uso de tecnología de propiedad legal.
- Acuerdo de know how, mediante los cuales se autoriza el uso de conocimientos cuya propiedad no esta garantizada por patentes.
- Servicios técnicos, involucra la cesión de una gama muy variada de conocimiento que no da lugar a derechos de propiedad industrial ni incluye cláusulas de confidencialidad. Dentro de este tipo cabe mencionar: servicios de consultoría, contrato de diseño y construcción, contrato de montaje y puesta en marcha, suministro de equipos, mantenimiento, asistencia técnica, entrenamiento y control de calidad.
- Contrato de administración
- Contrato de mercadeo
- Servicio de investigación y desarrollo
- Servicio de ingeniería
- Contrato de tipo “llave en mano”, donde la empresa puede adquirir el paquete tecnológico completo, dejando en el proveedor la tarea de diseñarlo, suministra todos los elementos que lo componen.

3.3. Tipos de transferencia de tecnología

Con el fin de clasificar la transferencia de tecnología existen varias formas según el punto de vista que se analice. Entre las más comunes se encuentran:

A. Según los canales de flujo de conocimientos

En Giral y González (1980), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) los clasifica de la siguiente manera:

- La circulación de libros, publicaciones periódicas y otra información publicada.
- El desplazamiento de personas de un país a otro.
- La enseñanza y formación de profesionales.
- El intercambio de información y de personal dentro del marco de los programas de cooperación técnica.
- La contratación de expertos y los acuerdos de asesoramiento.
- La venta de maquinaria y equipo y la documentación requerida.
- Los acuerdos de concesión de licencias sobre procedimientos de fabricación, uso de marcas comerciales y patentes.
- Las inversiones extranjeras directas.

B. De acuerdo con su tendencia

La tecnología puede dividirse en dos grandes grupos, la que se orienta a la creación de nuevos productos y la orientada a mejorar la calidad de los productos y servicios ya existentes.

C. Según su procedencia

Según Martínez (2000) la transferencia de tecnología tiene cuatro modalidades características, pero sin duda ésta es la clasificación que tiene más variantes.

- Transferencia de laboratorio a planta comercial
- Transferencia de laboratorio a planta piloto
- Transferencia de empresa a empresa
- Transferencia de planta a planta

3.4. Modalidades de vinculación Universidad-Empresa

La cooperativa universidad-empresa como fenómeno nuevo, algunos autores así la han categorizado, por Waissbluth (1994):

- Sistema de disseminación de información y bases de datos sobre capacidades de investigación.
- Contratos de desarrollo y/o licenciamiento de tecnología.
- Grandes proyectos cooperativos universidad - industrial.

- Centro coadministrados entre la universidad y la industria.
- Incubadoras de Empresas.
- Parques científico y tecnológico.
- Financiamiento corporativo basado en grants, (subvención), premios, becas y cátedra para profesores.
- Programa cooperativos de educación.
- Programa de afiliación industrial que proporcionan una “ventana” de acceso a estudiantes, profesores y nuevos conocimientos en forma rápida.
- Intercambio de personal.
- Conferencia y seminarios.
- Consultoría individual de profesores.
- Acceso cooperativo a la infraestructura universitaria.
- Participación mutua en cuerpos directivos.
- Oficinas universitarias de enlace con la industria.
- Compañía total o parcialmente manejadas por universidades.
- Sistemas de Educación que facilitan la estancia de estudios en la industria.
- Comités conjuntos de carácter institucional, regional o nacional para fijar políticas de interacción universidad-empresa.
- Mecanismo gubernamentales y privadas de financiamiento al riesgo tecnológico basados en préstamos, capital aventura y/o subsidio de diversas combinaciones.

Asimismo, según expresa Solleiro (1990) entre las modalidades y estructuras organizacionales para la cooperación existe un catálogo de posibles interacciones entre la universidad y la industria, que a continuación se mencionan:

- Apoyo técnico y presentación de servicios por parte de la Universidad.
- Provisión de información técnica especializada y servicios de “alerta”.
- Cooperación en la información de recursos humanos.
- Apoyo financiero a estudiantes que realizan investigación relacionada con la industria.
- Educación continúa.
- Intercambios de personal. (Estancias y periodos sabáticos).
- Organización conjunta de seminarios, conferencias, coloquios.
- Contactos personales: participación en consejos asesores, intercambio de publicaciones.
- Consultoría especializada.
- Programas de contratación de recién egresados.

- Apoyo al establecimiento de cátedras y seminarios especiales.
- Estímulo y premio a investigaciones, profesores y estudiantes.
- Acceso a instalaciones especiales.
- Apoyo a investigaciones básica.
- Desarrollo tecnológico conjunto.
- Transferencia de tecnología.

3.5. Mecanismos tradicionales de vinculación

Estos mecanismos tradicionales comienzan con la prestación de servicios de asesoría y asistencias técnica. La asesoría de los profesores universitarios al sector productivo es muy frecuente. Otra oportunidad es los servicios técnicos respectivos (realización de pruebas, ensayos de materias, control de calidad), contratos de investigación tecnológica y acuerdo sobre licencia de tecnología entre la universidad y la industria.

Además de instrumentos tradicionales antes señalados cabe mencionar:

- Las prácticas y pasantías estudiantiles en las empresas a nivel de pre-grado.
- Las políticas del sector productivo para atraer los futuros profesionales
- Estadía de personal del sector productivo en las universidades o profesores invitados a los centros productivos de las empresas.
- Preguntas de capacitación diseñados para grupos empresariales.
- Contratos de desarrollo tecnológicos y acuerdos de licencias de tecnología.
- La educación continúa como el caso de detalles, seminarios, cursos intensivos.
- Asesorías y consultorías.
- Proyectos de investigación y desarrollo y de innovación tecnológica.

3.6. Mecanismos complejos de vinculación

Los mecanismos tradicionales anteriormente mencionados pueden evolucionar hacia formas o modalidades más complejas como:

A. Parques tecnológicos

Considerando la definición del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) los Parques Tecnológicos son un conjunto de empresas caracterizadas por lo siguiente: están suficientemente cerca entre si como para interactuar efectivamente, son empresas que realizan una actividad sustancial de investigación y desarrollo, están suficientemente cerca de una institución que posee una infraestructura de apoyo con recursos humanos e investigadores como para interactuar positivamente con el parque, deben tener una infraestructura urbana e industrial

para soportarlos, existencia de una tradición de colaboración entre la infraestructura universitaria y la industrial. (Infante, 1990)

B. Grupos de empresas de base tecnológicas

Como Empresas de Base Tecnológica se entiende el surgimiento en una región de empresas originadas por la iniciativa de investigadores que desarrollan nuevas empresas caracterizadas por: Tener en su cuerpo de colaboradores la presencia de investigadores de alta capacidad tecnológica, el valor de la tecnología agregada a los productos es mayor que el costo de la materia prima incorporada, e invierten constantemente en investigaciones y desarrollo, buscando la innovación tecnológica en sus líneas de productos (Dos Santos, 1990)

C. Incubadoras de empresas

Las incubadoras de empresas son entidades que tratan de proporcionar un ambiente en el cual las pequeñas empresas creadas o en fase de creación obtienen facilidades que les permiten superar las etapas iniciales de las negociaciones.

Los principales servicios que se ofrecen a las incubadoras de empresas están el apoyo secretarial, acceso a directorios, equipos de oficina, servicios contables, asesoría legal, apoyo bibliográfico, computación, acceso a investigadores y estudiantes de postgrado.

D. Centros de investigación de excelencia

Su objetivo es explorar cuestiones asociadas a las empresas, considerando que la mayoría de los costos directos serán pagados por la industria.

4. Resultados de la Investigación

Como se demostró en la bibliografía revisada, no ha existido una relación dinámica entre la oferta y la demanda de tecnología entre las universidades y el sector productivo, es por ello que se tomó en cuenta el punto de vista de ambos sectores para determinar los lineamientos estratégicos que permitan fortalecer la transferencia de tecnología entre ambos.

4.1. Resultados del instrumento dirigido a las Universidades Públicas de la COL

En este segmento se presentan las principales tendencias obtenidas a partir de la aplicación del cuestionario, dirigido a los profesores de las universidades públicas de la Costa Oriental del Lago (COL), donde se pretende diagnosticar la situación tanto interna como externa de las universidades, además de identificar las modalidades y mecanismos de vinculación además, caracterizar las acciones gerenciales de negociación y comercialización relacionadas a la transferencia de tecnología.

Los profesores entrevistados aportaron como fortalezas más relevantes del sector universitario, que poseen personal capacitado con formación académico en las distintas áreas gerenciales, aumento de profesores investigadores y acreditados

*Vinculación universidad-sector productivo a través
del proceso de transferencia tecnológica*

al PPI, proyectos de investigación en varias áreas del conocimiento, relaciones sólidas con alcaldías y empresas del sector productivo de la región, apoyo presupuestario del Estado y a través de convenios, capacidad de generar recursos a través de programas autofinanciados, lo cual les puede permitir desarrollar nuevas tecnologías para suministrarlas y mejorar la transferencia de la misma hacia el sector productivo de la COL.

Para este estudio se obtuvieron como debilidades de mayor peso de las universidades la ausencia de políticas y estrategias de comercialización y negociación, la insuficiencia y retraso en el presupuesto asignado, las innumerables investigaciones pero con escasez de aplicación, las decisiones gerenciales se ven afectadas por trámites burocráticos e influencias sindicales y partidistas, la falta de políticas e incentivos para la investigación y el desarrollo, los pocos laboratorios con equipos y materiales adecuados para realizar investigación, y la carencia de medios para divulgar los resultados de las investigaciones; todo esto afectado de manera negativa a la transferencia de tecnología entre las universidades y el sector productivo de la COL.

Los mismos entrevistados que determinaron las fortalezas y debilidades de las universidades públicas de la COL, coincidieron en que las oportunidades más resaltantes son la posibilidad de relacionarse con el sector productivo (petrolero) por su cercanía, disposición del Estado y sus Ministerios para prestar financiamiento a investigaciones en diferentes áreas científico – tecnológicas, real necesidad por parte del sector productivo de vincularse en la universidad, posibilidad de desarrollar líneas de investigación con áreas de aplicabilidad en los diversos sectores y posibilidad de establecer convenios con otros organismos institucionales.

En cuanto al aspecto negativo, David, (1994) define las amenazas del entorno como hechos que son potencialmente dañinos para la posición competitiva, presente o futura de una organización, especialmente los factores sociales, políticos, económicos y la competencia entre otros; sobre el particular, las universidades presentan como amenaza los cambios en las políticas educativas por parte del gobierno (nueva Ley de Universidades), la falta de sinceración del Estado en cuanto al bajo presupuesto que se le asignan a las mismas, la baja disposición de las empresas para colaborar financieramente con las casas de estudio, el proceso de inflación y de divisas que afecta la compra de suministros, equipos y material bibliográfico y la presencia de conflictos gremiales que paralizan las actividades.

Se puede apreciar, en la Tabla 1 que de todas las modalidades existentes para vincular la universidad con el sector productivo los encuestados manifiestan que se realizan con mayor intensidad, son los contratos de desarrollo y/o licenciamiento de tecnología, proyectos cooperativos entre la universidad y el sector productivo y las conferencias y seminarios entre universidad – empresa. Entonces se puede decir que entre las universidades públicas de la COL y el sector productivo petrolero, existe una vinculación formal, la cual es definida por Solleiro, (1993) como todo aquello que se realiza mediante contratos de asesoría, consultoría, investigación u otras maneras contractuales que son formalizadas por escrito y reciben el pago de una compensación (tangibles o intangibles).

Tabla 1
Tipos de modalidades de vinculación

Aspectos Considerados	TA		MA		NA,ND		MD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
La universidad realiza contratos de desarrollo y/o licenciamiento de tecnología	2	6,67	18	60,0	4	13,3	2	6,7	4	13,3
Existen proyectos cooperativos entre la universidad y el sector productivo.	3	10	18	60,0	4	13,3	4	13	1	3,33
En la universidad existe financiamiento corporativo basado en premios, becas y cátedra para profesores.	7	23,3	14	46,7	5	16,7	2	6,7	2	6,67
Se da intercambio de personal entre universidad - empresa	4	13,3	11	36,7	6	20	3	10	6	20
Se realizan conferencias y seminarios entre universidad - empresa	4	13,3	17	56,7	6	20	3	10	0	0
Se da consultoría individual por parte de los profesores universitarios hacia el sector productivo	0	0	13	43,3	10	33,3	6	20	1	3,33
Existe participación mutua en cuerpos directivos entre universidad - empresa.	0	0	11	36,7	7	23,3	6	20	6	20
Existen compañías total o parcialmente manejadas por universidades	0	0	4	13,3	5	16,7	9	30	12	40
Existen comités conjuntos de carácter institucional, regional o nacional para fijar políticas de interacción universidad-empresa	1	3,33	6	20,0	10	33,3	8	27	5	16,7
Existen mecanismos gubernamentales y privados de financiamiento tecnológico basados en prestamos, y/o subsidio entre universidad-empresa	2	6,67	13	43,3	4	13,3	6	20	5	16,7

Fuente: Resultados obtenidos del instrumento aplicado (2005).

TA: Totalmente de acuerdo; MA: Medianamente de acuerdo;

NA,ND: Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo; MD: Medianamente desacuerdo;

TD: Totalmente en desacuerdo.

*Vinculación universidad-sector productivo a través
del proceso de transferencia tecnológica*

Parece indicar que la vinculación formal universidad - sector productivo en la región, es en general, modesta tanto en términos cuantitativos como en cuanto al tipo de actividades competitivas (servicios antes que investigación). Es por ello que se hace necesario promover un mejor conocimiento sobre la manera en que el aporte universitario formal e informal, contribuye al proceso de innovación en la empresa de distintos tamaños y diversos sectores de la tecnología

Se puede observar en la Tabla 2 que la principal motivación de vinculación entre las universidades y el sector productivo, según los encuestados en un 26,7%, es el reclutamiento por parte del sector productivo de futuros profesionales, que según Dos Santos (1994), el interés de la vinculación de las universidades con el sector productivo es motivado por la necesidad que las empresas tienen de captar más recurso humano, en la iniciativa privada, para desarrollar proyectos de investigación.

Tabla 2
Principales motivaciones de vinculación

Aspectos Considerados	TA		MA		NA,ND		MD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
La universidad estimula el desarrollo intelectual de sus docentes y alumnos permitiéndoles interactuar con el sector productivo, fortaleciendo así el liderazgo académico	6	20	14	46,7	2	6,67	5	17	3	10
Se generan ingresos propios para fortalecer los proyectos de I - D, diversificando las fuentes de ingreso en la interacción con el sector productivo.	3	10	7	23,3	3	10	9	30	8	26,7
En la interacción con el sector productivo se generan ingresos adicionales para el personal académico	2	6,67	5	16,7	6	20	6	20	11	36,7
Se da el reclutamiento en el sector productivo de futuros profesionales proveniente de la universidad	8	26,7	14	46,7	0	0	5	17	3	10
En la interacción universidad - empresa la retroalimentación de la industria siempre está presente	3	10	3	10	13	43,3	10	33	1	3,33

Fuente: Resultados obtenidos del instrumento aplicado (2005).

TA: Totalmente de acuerdo; MA: Medianamente de acuerdo; NA, ND: Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo; MD: Medianamente desacuerdo; TD: Totalmente en desacuerdo.

En la Tabla 3 se refleja que las dificultades que encuentran los profesores universitarios para vincularse están, prácticamente en la deficiencia organizativa que poseen las universidades generando obstáculos burocráticos y desconocimiento de las necesidades del entorno y del potencial académico. Esta circunstancia no facilita a quien ubicar ante una solicitud de vinculación por parte del sector externo. En general, las barreras de la vinculación universidad sector productivo se reflejan en las diferencias existentes en la propia misión y en los objetivos que persigue cada una de las organizaciones en relación con el mismo proyecto de investigación

Tabla 3
Principales Barreras de vinculación

Aspectos Considerados	TA		MA		NA,ND		MD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
La universidad presentan dificultades para conocer las necesidades del mercado	6	20	14	46,7	3	10	5	17	2	6,67
La universidad tiene dificultades burocráticas para establecer vinculación con el sector productivo	10	33,3	11	36,7	2	6,67	3	10	4	13,3
Existen diferencias de objetivos entre la universidad y la empresa en el proceso interactivo	12	40	4	13,3	9	30	5	17	0	0
Hay desconocimiento del potencial académico	12	40	13	43,3	3	10	2	6,7	0	0
La universidad no cumple con los tiempos de entrega en su relación con el sector productivo	3	10	5	16,7	10	33,3	5	17	7	23,3
Hay una baja tasa de retorno en los proyectos de I-D emprendidos por la universidad	9	30	9	30	8	26,7	2	6,7	2	6,67
La cooperación interempresarial en I-D es más confiable	6	20	10	33,3	13	43,3	0	0	1	3,33
Existen problemas sobre la propiedad intelectual definitiva del producto o proceso generado en la vinculación	9	30	8	26,7	10	33,3	1	3,3	2	6,67

Fuente: Resultados obtenidos del instrumento aplicado (2005).

TA: Totalmente de acuerdo; MA: Medianamente de acuerdo; NA, ND: Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo; MD: Medianamente desacuerdo; TD: Totalmente en desacuerdo.

*Vinculación universidad-sector productivo a través
del proceso de transferencia tecnológica*

En la Tabla 4 se evidencia que según los profesores encuestados de las universidades públicas de la COL, el mecanismo de vinculación más utilizado es el tradicional, específicamente ofreciendo programas de pasantías y tesis a través de convenios con el sector productivo, seguido de la oferta de programas de educación continua para el personal de las empresas y por último los programas de asistencia técnica.

Tabla 4
Mecanismos de vinculación

Aspectos Considerados	TA		MA		NA,ND		MD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
La universidad ofrece programas de pasantías y tesis, a través de convenios con el sector productivo	13	43,3	11	36,7	1	3,33	0	0	5	16,7
La universidad ofrece programas de asistencia técnica	8	26,7	7	23,3	3	10	5	17	7	23,3
La universidad ofrece programas de educación continua para el recurso humano de las empresas	7	23,3	12	40	4	13,3	3	10	4	13,3
La universidad comercializa la Investigación	1	3,33	0	0	8	26,7	9	30	12	40
La universidad promociona la vinculación con la industria por medio de oficinas de licenciamiento tecnológico	1	3,33	3	10	6	20	6	20	14	46,7
La universidad tiene incubadoras de empresa	1	3,33	7	23,3	4	13,3	6	20	12	40
La universidad tiene parques tecnológicos	5	16,7	3	10	6	20	4	13	12	40
En la universidad existen grupos de empresas de base tecnológica	0	0	4	13,3	9	30	1	3,3	16	53

Fuente: Resultados obtenidos del instrumento aplicado (2005).

TA: Totalmente de acuerdo; MA: Medianamente de acuerdo;

NA,ND: Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo; MD: Medianamente desacuerdo;

TD: Totalmente en desacuerdo.

En las universidades públicas de la COL la fuente primaria para formular la idea, según los resultados de la Tabla 5 es la realización de investigaciones previas en el mercado objeto para sus proyectos. Así mismo resultados implican que luego de realizada la fase de eliminación, donde se contraponen las ideas y proyectos establecidas por la investigación de mercado, se realiza la evaluación económica en torno al producto o servicio que ha sobrevivido el examen.

Tabla 5
Generación del producto tecnológico

Aspectos Considerados	TA		MA		NA,ND		MD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
La universidad realiza investigaciones previas, en el mercado objetivo para sus proyectos	4	13,3	11	36,7	4	13,3	6	20	5	16,7
La universidad observa productos o servicios de los competidores	2	6,67	4	13,3	8	26,7	8	26,7	8	26,7
La universidad investiga sobre registro de patentes existentes	1	3,33	5	16,7	10	33,3	6	20	8	26,7
Los proyectos de investigación realizados para el sector productivo cuentan con un estudio económico y financiero	5	16,7	13	43,3	7	23,3	2	6,67	3	10
Del producto tecnológico transferido se realizan planos, prototipos, diagramas y/o descripciones de procesos	3	10	8	26,7	13	43,3	3	10	3	10
Al producto tecnológico se le realizan pruebas para verificar los beneficios de su venta contra los costos necesarios para producirlo	2	6,67	10	33,3	10	33,3	2	6,67	6	20

Fuente: Resultados obtenidos del instrumento aplicado (2005).

TA: Totalmente de acuerdo; MA: Medianamente de acuerdo;

NA,ND: Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo; MD: Medianamente desacuerdo;

TD: Totalmente en desacuerdo.

Los resultados también demuestran que los encuestados no se parcializan ante el hecho de si los investigadores crean planos, prototipos, diagramas, descripción de procesos, elaboración de plantas o pruebas pilotos, actividades necesarias para pasar a la siguiente fase del proceso de comercialización de tecnología.

En la Tabla 6 se reflejan algunos componentes del proceso de negociación de tecnología, pudiendo observarse una mayor incidencia en el rubro de ni de acuerdo ni en desacuerdo. Lo que sugiere que no se da dicho proceso en las universidades públicas de la COL

Tabla 6
Proceso de negociación

Aspectos Considerados	TA		MA		NA,ND		MD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
La universidad utiliza correspondencia para iniciar la negociación con los compradores de tecnología	1	3,33	4	13,3	12	40	8	26,7	5	16,7
La universidad utiliza reuniones preliminares para iniciar la negociación con los compradores de tecnología	1	3,33	8	26,7	10	33,3	8	26,7	3	10
La universidad utiliza conferencias de diseño y/o procesos para iniciar la negociación con los compradores de tecnología	1	3,33	6	20	8	26,7	10	33,3	5	16,7
La universidad utiliza la asistencia a ferias para iniciar la negociación con los compradores de tecnología	2	6,67	5	16,7	11	36,7	9	30	3	10
La universidad utiliza visitas a plantas para iniciar la negociación con los compradores de tecnología	1	3,33	10	33,3	7	23,3	6	20	6	20
El equipo de negociación de transferencia de tecnología hace análisis de los asuntos que se van a negociar	0	0	10	33,3	9	30	5	16,7	6	20
Se fijan los objetivos del equipo negociador de la transferencia tecnológica	1	3,33	7	23,3	11	36,7	5	16,7	6	20
Cuando se negocia la transferencia de tecnología se conforma un equipo, definiendo los perfiles de sus miembros	1	3,33	8	26,7	12	40	2	6,67	7	23,3
La universidad cuenta con tiempo suficiente para completar las negociaciones en forma controlada y ordenada	0	0	7	23,3	7	23,3	5	16,7	11	36,7
La universidad evalúa los resultados del proceso de negociación (ofertas, actitudes y desempeño de los miembros del equipo)	0	0	7	23,3	6	20	8	26,7	9	30

Fuente: Resultados obtenidos del instrumento aplicado (2005).

TA: Totalmente de acuerdo; MA: Medianamente de acuerdo;

NA, ND: Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo; MD: Medianamente desacuerdo;

TD: Totalmente en desacuerdo.

Como se observa en la Tabla 7 los resultados sugieren que no se presentan en las universidades estrategias de protección de propiedad intelectual, mediante las cuales se apoye la posición competitiva de la misma, dejando gozar de la protección de los títulos correspondientes, es decir que en la universidad no existen mecanismos de protección de tecnología que produzcan una adecuada protección jurídica, que tenga validez nacional e internacionalmente, antes de vender el producto tecnológico.

Tabla 7
Formas de protección legal

Aspectos Considerados	TA		MA		NA,ND		MD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Existen restricciones legales para hacer uso comercial de los conocimientos.	5	16,7	7	23,33	13	43,3	2	6,67	3	10
La tecnología es desarrollada, vendida y comercializada libremente	1	3,33	3	10	14	46,7	6	20	6	20
La protección de la tecnología se realiza a través de patentes y/o marcas.	4	13,3	8	26,67	9	30	5	16,7	4	13,3
La protección de la tecnología se realiza a través de know - how.	1	3,33	3	10	13	43,3	5	16,7	8	26,7
La protección de la tecnología se realiza a través de manuales de diseño	1	3,33	4	13,33	13	43,3	6	20	6	20
En la universidad no existen mecanismos de protección de tecnología	1	3,33	10	33,33	9	30	4	13,3	6	20

Fuente: Resultados obtenidos del instrumento aplicado (2005).

TA: Totalmente de acuerdo; MA: Medianamente de acuerdo;

NA, ND: Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo; MD: Medianamente desacuerdo;

TD: Totalmente en desacuerdo.

4.2. Resultados del instrumento dirigido al sector productivo (petrolero) de la COL

En este segmento se presentan las principales tendencias a partir de la aplicación del cuestionario dirigido a los gerentes de las empresas manufactureras de bienes de capital del sector petrolero de la COL, donde se pretende determinar la

Vinculación universidad-sector productivo a través del proceso de transferencia tecnológica

percepción que tiene el sector productivo respecto a la transferencia de tecnología, suministradas por las universidades públicas de la COL.

Según los resultados lo percibido por el sector productivo es que las universidades tiene una vinculación informal hacia las empresas (50%), tiene carencias de laboratorios y equipos para investigar (75%), no se sabe a quien ubicar ante una solicitud de vinculación (75%) y ofrece pasantes y tesis para mejorar los procesos del sector productivo (75%).

En cuanto a la gestión del recurso humano involucrado en la vinculación universidad – industria, es sólo para capacitar a los trabajadores (50%), sin prestar asistencia técnica, asesoramientos, ni tampoco investigación.

Los resultados evidenciaron que la percepción que tiene el sector productivo en relación a la transferencia de tecnología no es muy alentadora, ya que un 50% de los encuestados dice estar en desacuerdo cuando se afirma que la universidad comercializa el conocimiento y la tecnología, además un 50% expresa que no se prestan servicios post – venta y en otros renglones como la oferta de productos tecnológicos, los costos bajos en los servicios, aplicación del marketing tecnológico, la propiedad definitiva del producto y realización de contratos, más del 50% no desean emitir opinión al respecto.

Respecto a la calidad de los resultados, un 50% esta medianamente en desacuerdo que las universidades realizan mejora en el proceso de transferencia de tecnología con el fin de satisfacer las exigencias del sector productivo. Así mismo, las respuestas de los encuestados señalan que un 50% está ni de acuerdo ni en desacuerdo que las universidades cumplen con los tiempos de entrega acordados de productos o servicios. Del mismo modo un 50% de los encuestados está totalmente de acuerdo que los resultados de las investigaciones realizadas por las universidades satisface las necesidades del mercado, es decir de aquellas investigaciones aplicables a dicho sector, sus resultados son considerados favorables para el mismo.

Conclusiones

Después de realizada la presente investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

- Se puede hacer inferencia que los profesores universitarios, son estimulados a realizar vinculación con el sector externo, principalmente por las características del reclutamiento por parte del sector productivo de futuros profesionales.
- Las dificultades que se encuentra en las universidades públicas de la COL para vincularse con el sector productivo, están prácticamente, en la deficiencia organizativa que posee la misma generando obstáculos burocráticos y desconociendo las necesidades del entorno. Esta circunstancia no facilita a quien ubicar ante una solicitud de vinculación por parte del sector externo.

- Actualmente, existe una escasa vinculación universidades públicas y el sector productivo de la COL, donde los mecanismos y modalidades con que se mantiene alguna vinculación son bastante sencillos. Entre las modalidades encontramos los contratos de desarrollo y/o licenciamiento de tecnología, proyectos cooperativos entre la universidad y el sector productivo y las conferencias y seminarios entre universidad – empresa; y entre los mecanismos resaltaron los más tradicionales como el ofrecimiento de programas de pasantías y tesis a través de convenios con el sector productivo, seguido de la oferta de programas de educación continua para el personal de las empresas y por último los programas de asistencia técnica.
- En las universidades públicas de la COL existe la necesidad de promocionar y vender más la idea del tema de la vinculación, así como también de la transferencia de tecnología. Las universidades no salen a indagar los problemas que poseen su entorno, es decir, sus investigaciones son de baja aplicabilidad y tampoco informan o muestran lo que realizan.
- Las universidades públicas de la COL no están acorde con los requerimientos exigidos por el entorno, presentándose la necesidad de incrementar los esfuerzos y centrar los recursos a investigaciones, tecnologías/conocimiento, que faciliten solucionar problemas de diversas índoles en la comunidad externa.
- Las universidades públicas de la COL, no aplican una metodología para la negociación de la tecnología/conocimiento producida por sus investigadores. Por ende, la planificación de la negociación, la conformación de un equipo negociador, definición de roles, creación del ambiente, establecimiento del tiempo y lugar para las negociaciones y los factores relacionados con la negociación, influyen en el éxito de la misma y la asimilación de la tecnología.
- La percepción del sector productivo coincide en algunos puntos con lo emitido por los profesores encuestados de las universidades públicas de la COL.

En resumen, el sector productivo presenta muchas áreas de desarrollo en los que la universidad con políticas claras y una infraestructura acorde, puede brindarle alternativas de soluciones a través de la transferencia tecnológica, a los problemas del entorno social, cumpliendo con los requerimientos y exigencias legales que se le hacen y participando en el rol económico y social de la región.

Referencias Bibliográficas

- Ávalos, Ignacio y Viana, Horacio (1988). *De la importación a la Gerencia de Tecnología*. Volumen 9, N° 1. Caracas. **Revista Espacio**.
- Clemenza, Caterina (2001). Vinculación Universidad-Sector Productivo. Consideraciones en torno a su relación. Trabajo de Ascenso. Universidad del Zulia.
- David, Fred (1994). **La Gerencia Estratégica**. 9na Edición. Santa Fe de Bogota – Colombia. Editorial Legis.
- DOS SANTOS, Silvio (1990). **Evolución institucional de la vinculación de la Universidad con el Sector Productivo**. B.I.D – SECAB – CINDA. Colección Ciencia y Tecnología. N° 24. Santiago de Chile.
- Dos Santos, Silvio (1994). **Evolución Institucional Científica y Tecnológica con las Unidades Productivas**. 1era Edición, Caracas – Venezuela; Eduardo Martinez, Editor.
- Escalona, Miriam (2002). **La incorporación y participación de la empresa en la relación sector empresarial – universidad**. Trabajo especial de grado para optar al título de Doctor en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Giral, Sergio y González, José (1980). **Tecnología apropiada**. México. Editorial Alhambra.
- Infante, Arturo. (1990). **Administración y Distribución de los recursos Financieros Provenientes de la Investigación, Consultoría e Interacción entre la universidad y el sector productivo**. B.I.D – SECAB – CINDA. Colección Ciencia y Tecnología. N° 24. Santiago de Chile.
- Instituto Andaluz (2002). **Metodología para la Negociación en Transferencia de Tecnología para PYMES**. (2002) Disponible en: <http://www.google.com> (Consulta 2004 noviembre 03).
- Martínez, Eduardo (Editor). (1994). **Ciencia, tecnología y desarrollo: interrelaciones teóricas y metodológicas**. Caracas. Editorial Nueva Sociedad.
- Martinez, Cynthia (2002). Lineamientos Estratégicos de Gestión Tecnológica en el Proceso de Vinculación Universidad - Sector Productivo. Trabajo especial de grado para optar al título de Doctor en Ciencias Gerenciales. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo.
- Paredes, Leopoldo y Paredes Susan (1997). *Gestión de Vinculación Universidad Empresa: En el caso de la Universidad del Zulia: Maracaibo Venezuela*. Edo. Zulia (Venezuela). Vol. 18. N° 2. **Revista Espacio**.

Verónica V. González R., Caterina Clemenza y Juliana Ferrer
Telos Vol. 9, No. 2 (2007) 267 - 288

- Paredes, Susan (1999). **Transferencia y comercialización de tecnología: Análisis de la etapa de post – licencia. Estudio de caso INTEVEP.** Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Planificación y gerencia de Ciencia y Tecnología. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Peron, Emerson (2004). La Tecnología. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.monografias.com> (Consulta 2005 enero 30).
- Rivas C., Ana Irene (1998). **Éxito y fracaso en la negociación de tecnología. Caso: Industria Petrolera.** Facultad Experimental de Ciencias. División de Postgrado. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Solleiro, Jesús Luís (1990). **Gestión de Vinculación Universidad – Sector Productivo.** B.I.D – SECAB – CINDA. Colección Ciencia y Tecnología. N° 24. Santiago de Chile.
- Waissbluth, Mario (1994). **Vinculación de la Investigación Científica y Tecnológica con las Unidades Productivas.** 1era edición. Caracas – Venezuela. Eduardo Martínez, Editor.



La democracia participativa en Venezuela: Consejos locales de planificación y coordinación de políticas públicas y consejos comunales*

Participative Democracy in Venezuela: Local Councils
of Planning and Coordination of Public Policy and
Communal Councils

*Elys Gilbrando Mora Belandria***

Resumen

El artículo trata sobre la política venezolana y su interés en últimos años por desarrollar propuestas sociales, según los niveles territoriales de cercanía entre los gobiernos y las comunidades. Como instituciones recientes, los Consejos Locales de Planificación y Coordinación de Políticas Públicas, así como los Consejos Comunales, obedecen a esta iniciativa. En atención a lo antes expuesto, se visualizan las condiciones de responsabilidad democrática de la sociedad organizada en la dirección de la gestión comunitaria, y cómo su accionar puede relegitimar el ejercicio de gobierno, producir un manejo satisfactorio de los proyectos sociales y vigorizar las redes de solidaridad democráticas.

Palabras clave: Democracia participativa, consejos locales de participación y coordinación de políticas públicas, legitimidad, estado, gobierno.

Recibido: Mayo 2006 • Aceptado: Febrero 2007

* Este artículo forma parte un proyecto más amplio que se desarrolla en el Grupo de investigación de Gestión Pública, Universidad de los Andes, Mérida - Venezuela, con el apoyo del CDCHT - Código: D-262-04-09-B.

** Profesor Agregado de la Universidad de los Andes, Escuela de Ciencias Políticas.

Abstract

This article deals with Venezuelan policy and its recent interest in developing social proposals, according to territorial proximity levels between the governments and communities. As relatively new institutions, the Local Councils of Planning and Coordination of Public Policies as well as the Communal Councils, obey this initiative. In the light of the above, the conditions of a society's democratic responsibility are visualized as organized toward communitarian management, and because putting this into action could re-legitimate government functioning, it produces satisfactory handling of the social projects and invigorates networks of democratic solidarity.

Key words: Participative democracy, Local Councils of Participation and Coordination of Public Policies, legitimacy, State, government.

1. Introducción

En el lenguaje politológico la participación es un requerimiento ciudadano que se remonta a los estudios clásicos de la política. A partir de entonces y hasta el tiempo presente esta es una variable categórica en los análisis de la democracia. En Venezuela la participación como asunto comunitario ha estado retardada en el esquema de la gobernabilidad política del Estado, y sólo en los últimos años se observa un intento de rediseño institucional con fines participativos, más allá del momento electoral, para poner en marcha políticas públicas tendientes regular el conflicto social. Dado que los intereses de la clase política durante los años del "Pacto de Punto Fijo" eran otros, fue común observar como durante 40 años se hizo persistente el fenómeno de las clientelas, la desconfianza hacia los arreglos políticos, los procesos burocráticos viciados en todos los niveles del poder público, la ocupación del Estado en tareas inútiles, las reservas y el pesimismo frente a los cambios que se pudieran generar a través de la descentralización y las reformas político administrativas, además de una escasa visión innovadora en el ámbito de la gestión pública, y la suspicacia hacia los modelos de gestión provenientes del sector corporativo; temas mencionados con insistencia entre los obstáculos frecuentes que impedían llevar a buen término la gestión del gobierno. Otro tanto se puede decir del vacío directivo emanado del isomorfismo institucional, del colonialismo administrativo, de la improvisación y la desarticulación de objetivos sociales.

Las fallas descritas justifican la reapertura de la dinámica administrativa del país, bajo el prisma de nuevas estructuras decisionales, y en este caso de la participación de los "Consejos Locales de Planificación y Coordinación de Políticas Públicas", y más recientemente de los "Consejos Comunales". Ambos dispositivos son claves para promover la democracia participativa, actuar con fluidez y prontitud en las respuestas hacia los ciudadanos, fomentar la calidad de las decisiones, y promover una mayor observancia en la ejecución de los recursos públicos. Para cumplir con este cometido resulta primordial considerar estrategias de gestión más horizontales y directas en el manejo de la información, con el fin de agilizar la

observación y fiscalización de los recursos para una mejor prestación de servicios y optimizar así los planes de inversión hacia sectores sociales vulnerables.

2. El ascenso de una nueva forma de comprender la política

Quizás en la actual discusión “neo localista” sobre la democracia venezolana, el tema de la participación sea en los últimos años uno de los más recurrentes de los últimos tiempos. De acuerdo con el artículo 58, de la “Ley Orgánica de Planificación”, se entiende por participación social el derecho que tienen los sectores sociales de estar debidamente informados, de elaborar propuestas, identificar prioridades y recomendar unas formas de participación que incidan en la construcción viabilidad y perfectibilidad de la planificación.

La participación como criterio de inclusión democrática es un tópico emergente en el contexto del poder del Estado, y tiene un valor indiscutible en la redefinición del papel socioeconómico del gobierno. Aunque esto depende también del estilo y la manera de procesar y ejecutar las políticas públicas. No obstante la demanda hacia esquemas gerenciales menos rígidos para aumentar las capacidades del gobierno, está obligando a ciertos sectores del Estado a innovar desde las bases comunitarias para la obtención de resultados efectivos.

En este campo de intervención, las alternativas de gestión pública deben conducir hacia mejores ejecuciones gubernamentales, apuntaladas en una perspectiva relacional del poder, para lograr una mayor responsabilidad y sobreponerse a las “instituciones concha” como les ha llamado Giddens, A. (2000), por obsoletas, faltas de adecuación social, e incluso ante la pérdida de su razón de ser.

Ahora bien, la participación de la sociedad civil en los programas sociales, tiene un fundamento interdisciplinario donde confluyen corrientes varias del conocimiento social, especialmente el de los economistas, politólogos, sociólogos, antropólogos, y especialistas en leyes, quienes manejan indicadores de resultado ante problemáticas, que tienen en la democracia su razón de ser.

Entonces de suponerse que frente a los modestos resultados de la administración pública, es inexcusable la tarea de ir más allá de la segunda generación de reformas administrativas, fundamentalmente a través de la reinención estratégica de la democracia. Reducir la brecha entre legitimidad y eficiencia en los niveles de proximidad de los ciudadanos con el gobierno, implica entonces optar por una mejor relación de reciprocidad gobierno-ciudadanos, con vistas a solventar responsablemente la conflictividad social.

Cabe recordar en el marco histórico de la política venezolana (1958-1998), que la democracia partidista influyó en una confección incoherente de las políticas gubernamentales, y en el desorden de los programas sociales, perdiéndose inversiones estatales importantes. Al respecto, y en aras de ampliar el horizonte de la participación electoral, la visión de la democracia representativa (vertical), privó sobre la democracia participativa (horizontal), y en ese sentido la democracia determinada por los partidos políticos era imaginada suficiente para gestionar desde el gobierno las políticas públicas.

Como queda dicho, la inflexibilidad de la política venezolana, determinada por los partidos políticos, causó inconvenientes en el proyecto popular de la política democrática, a tal punto que la relación entre los medios administrativos y el cumplimiento de los objetivos en la ejecución de políticas públicas, dio lugar a diatribas en cuanto a la orientación, efectividad y evaluación del gasto público, pues la contingencia de ofrecer servicios públicos y atender los diversos problemas de naturaleza social con tanta improvisación, no permitieron adaptar la acción pública a los parámetros de solvencia, economía, eficiencia y eficacia. Por el contrario, la situación se agravó en una sociedad cada vez más empobrecida y escasamente atendida, que exigía un compromiso gubernamental superior con la política y con lo político.

Por consiguiente, en medio del diluvio de la política, sobrevino la banalización de los partidos políticos y la desarticulación sus redes clientelares, que más la penuria de una administración pública centralizada, poco ágil, e inflexible en sus procedimientos, abrió el camino para la crisis, y al mismo tiempo para las demandas de una participación extensamente demanda por los ciudadanos, estimulada por un proyecto político reivindicador de políticas públicas definidas y gestionadas desde las bases, y constitucionalmente apuntaladas por la equidad e inclusión social democrática.

Así que entre las partes de la estrategia transformadora, bajo una visión integral de resolución de problemas por parte del gobierno actual encabezado por el Presidente Hugo Chávez, surge desde 1999 la idea de incorporar intensamente a los ciudadanos a la participación, para la profundización de la democracia, entendida a través de las “capacidades que puedan generar los diferentes ámbitos de gobierno para dar respuestas a la diversidad de necesidades y requerimientos de sus ciudadanos y la asignación de responsabilidades a un espectro plural de la sociedad” Maingón, T. (2005:543-544).

De allí que el seguimiento a las políticas públicas, debería depender de actitudes apegadas al control, que trascienda la intervención exclusiva del poder central, que por la extensión de sus competencias, y lo volumétrico de su gestión, podría limitar los criterios de inspección social.

3. Compromiso gubernamental y alternativa de la participación

Las nuevas oportunidades de gobierno participativo llevan a plantear la pregunta, ¿por qué nuevos espacios de gestión y de responsabilidad compartida entre los gobiernos y los ciudadanos en Venezuela? Pues bien, en los años recientes las alternativas de gestión han tenido un despliegue prodigioso tratando de re-vincular los espacios sociales y los actores políticos en la democracia venezolana, bajo criterios constitucionales. Frente a los problemas de la llamada crisis de gobernabilidad (ineficiencia e ilegitimidad) en los resultados de la política, las ofertas constitucionales y programáticas para la ciudadanía en materias social y económica no se han hecho esperar.

La democracia participativa en Venezuela: Consejos locales de planificación y coordinación de políticas públicas y consejos comunales

Al respecto, quienes están al frente de las transacciones, han venido considerando cada vez con mayor insistencia la reorientación del poder para la concertación de las políticas públicas, entre el gobierno y las comunidades. “Una idea central es la revalorización de lo local a través del empoderamiento (*empowerment*) de la gente en espacios que no tienen la característica de ser sistemáticamente competitivos” Jungemann, B. (2005:596). Dentro de esta perspectiva se han previsto recursos cuantiosos, y estímulos financieros considerables para la formulación, ejecución y control de proyectos.

En este sentido, la demanda de una mayor inclusión social en Venezuela, y la urgencia de fortalecer los derechos de los ciudadanos, y los grupos sociales vulnerables, conformados por los estratos verdaderamente pobres, cuenta con un marco constitucional y legal favorable al igualitarismo, ante lo cual se supone determinante “El papel del Estado en la creación de esas oportunidades, junto con el sector privado y comunitario. El primero con su potestad redistribuidora y los segundos por medio de la selección, ejecución, control y supervisión de las políticas del Estado” España, L. (2003:154).

Por lo demás, la propuesta de mejorar las decisiones públicas ha hecho de la democracia participativa un instrumento para la apertura de canales prácticos, a fin de resolver problemas como el tráfico de influencias, el pago de comisiones, las trabas burocráticas; pero también algo más detestable en términos estructurales de la administración, es decir, la obstrucción en la transferencia de los recursos. Entonces la principal razón democrática de la propuesta, consiste en promover el estímulo de la sociedad civil frente a la sociedad política, con un sentimiento de comunidad, a través de una ciudadanía de nuevo tipo, más preocupada por la responsabilidad y, en definitiva, capaz de engendrar actitudes de confianza en el proceso de las políticas públicas locales.

En última instancia, esto debe favorecer un marco de decisiones menos jerarquizado, basado en redes de compromiso horizontales, con un sentido de mayor protagonismo y asociación comunitaria, en correspondencia con la intervención de los ciudadanos en la implementación y operatividad de los servicios, todo a efectos de alcanzar resultados más relevantes, (frente a los ofrecidos en otros tiempos).

4. La participación, una oferta política nueva sobre la base de un antiguo concepto

El tema de la democracia participativa como alternativa de autogobierno tiene una larga y bien establecida tradición teórica en la Ciencia Política, pero excepcionalmente su desarrollo, al menos como propuesta operativa es reciente, más si se revisa como parte de la distribución en la acción del gobierno, y de la formación de redes de cooperación entre los ciudadanos. En razón del criterio expuesto, la participación ciudadana se entiende según lo plantean Brugué, Q. *et al* (2001:112), como aquella actividad que nos involucra, de una u otra forma, en las decisiones políticas que afectan a la comunidad.

En estos términos, y dentro del marco formal de la democracia se han hecho reformas, pensando localmente en las esferas territoriales del poder que sean más próximas a los ciudadanos. Para ello, se vienen trazando “mapas alternativos” y redes horizontales, a fin movilizar a los ciudadanos, no con objetivos necesariamente electorales, forma tradicionalmente aceptada de la participación, sino con el propósito de ubicarlos en el órbita resolutive de los problemas, en el entendido que “el grado de satisfacción de los ciudadanos frente a las respectivas instituciones democráticas constituye una medida cierta de la calidad de esa democracia” Pasquino, G. (1997:71).

Eso significa, trascender el marco reduccionista de las políticas públicas, y ubicarlas más allá de las transacciones circunscritas exclusivamente a los diseños administrativos, lo cual supone un compromiso superior con los asuntos de interés general.

Ahora bien, con razonados argumentos se habla de la emergencia una nueva concepción de juzgar el poder, de promover la gestión pública y de innovar en la política. La perspectiva está en alcanzar objetivos más humanitarios en el campo social, y con un sentido superior de pertenencia y asociación comunitaria. Desde este punto de vista “participar, por lo tanto comporta tomar parte en la definición de los escenarios de futuro, en fijar prioridades y en optar por formas alternativas de hacer las cosas” Brugué, Q. *et al* (2001:112).

Conviene recordar entonces, que una vez concluida la época de la pasividad democrática donde las instancias intermedias del poder parecían suficientes, nuevas formas de participación se vienen conformando en la política venezolana, pero en cierta forma el compromiso y responsabilidad se deben desbloquear para salvar los límites entre los gobiernos, los ciudadanos, los problemas sociales y el control democrático. Para cumplir con este cometido se requiere la incorporación de esquemas de análisis sobre la gestión local, y procedimientos sujetos a soluciones compartidas para evitar los conflictos, y en segundo término implica llevar a la práctica las destrezas y habilidades negociadoras de las instituciones, la efectividad de la administración pública, y la calidad del marco regulatorio de las políticas públicas en cuanto a monitoreo y seguimiento de los proyectos sociales.

Asumir las acciones de reforma en la dirección considerada de la buena gestión, demanda de una Administración Pública capaz de dar “Una ordenación más estratégica a la formulación de políticas. Un cambio en la forma en que los organismos se constituyen, por ejemplo separando el diseño de políticas de su implementación y el financiamiento de su provisión. Un sistema de gestión financiera que haga énfasis en los resultados, entregue un coste completo, contabilice los insumos y los productos y que al mismo tiempo descentralice los controles de gastos. Un sistema de personal descentralizado que ponga mayor énfasis en la gratificación por el desempeño” Shepherd, G. (1999:79).

Ahora bien, hemos entrando en una era propicia para que los gobiernos escuchen a las comunidades y cedan protagonismo a los ciudadanos en las decisiones públicas. En este caso, términos como capital social, confianza, solidaridad,

empoderamiento, control social, protagonismo, etc., han pasado a ser parte del uso de corriente, y sin referentes valorativos de la política para ayudar a cerrar la brecha entre la mala política y lo que podría ser la buena política.

Al respecto y con extraordinaria claridad Robert Putnam (1994) ha dado un innegable significado al tema en cuestión, en tanto la generación del capital social forja la confianza, e introduce medidas de desempeño en los gobiernos. Para ello se trata de imaginar opciones participativas que trasciendan a los habituales discursos cargados de retórica y utopía, y ante todo garanticen una democracia que funcione mejor.

Sin embargo, cuando fallan las redes de confianza política extensas, en detrimento de lo prescrito en el “capital social”, poco se puede esperar de la capacidad ordenadora de la democracia política. Obviamente “estamos hablando más de un fenómeno emergente que de unas realidades consolidadas que generen unanimidades. Entre los políticos siguen predominando las reticencias hacia la apertura y la falta de implicaciones en el debate académico, y sigue presente la desconfianza hacia un excesivo protagonismo ciudadano” Font, J. (2001:15).

Ahora bien, para las corrientes más innovadoras de la gobernabilidad democrática, situadas en los esquemas analíticos del nuevo institucionalismo, la preeminencia del gobierno local como factor clave en todos los sistemas políticos es indiscutible, y como lo reafirma Carlos Alba (1997), citando a Batley “por un buen número de razones: en primer lugar, el gobierno local es el ámbito más próximo a los ciudadanos y a los intereses territorialmente considerados.

En segundo lugar, a pesar de su heterogeneidad (diferente tamaño, diferente estructura social, variable número de habitantes, diferentes necesidades) proporcionan y gestionan una serie de servicios fundamentales para el bienestar de los ciudadanos. En tercer lugar, el conjunto de gobiernos locales supone un porcentaje muy importante del total del gasto público y del empleo de cualquier país. En cuarto lugar, es un ámbito especialmente relevante en lo que concierne a la participación política y a la expresión de intereses políticos.

Finalmente, en aquellos países que han transitado a la democracia, o que están en procesos de transición, los gobiernos locales juegan un papel estratégico en la construcción de la nueva legitimidad y en el desarrollo y reforzamiento de las nuevas estructuras y prácticas democráticas” Alba, C. (1997:16). Las actitudes referidas están muy determinadas por las fuerzas sociales organizadas desde las bases.

5. Las alternativas de participación social y de gestión pública compartida

Como se ha visto, la participación viene adquiriendo gran notoriedad en el formato de las nuevas relaciones Estado y sociedad, y aun cuando en el curso de las discusiones de filosofía política persistan ciertos sesgos de utopía y abstracción, dicha relación no se puede imaginar únicamente como la contraparte de la democracia representativa, de la que con mucha ligereza se le excluye; sino com-

prenderla en una forma creativa e interactiva, de complemento o auxilio del poder político, particularmente para enfrentar los déficit sociales que conducen a crisis de poder.

Este compromiso es clave para fortalecer el trabajo social en Venezuela, contexto donde se ha reconocido con claridad una tendencia minimalista en la identificación de los ciudadanos con las políticas públicas. Ello afecta el carácter procedimental del poder, y en consecuencia la legitimidad por rendimiento.

De manera casi unánime se señala como condicionante de esa desalentadora actitud, la centralización excesiva del poder, que absorbe hegemónicamente las condiciones de planificación y control, bloquea las promesas sociales de la democracia y frena el avance hacia el desarrollo de los servicios públicos. Los intentos de cambio en este contexto, tienen matices muy variados, pero si para algo ha servido el convulsionado escenario político de la democracia en este país a partir de 1998, ha sido para extender la discusión pública acerca de las posibilidades de promover iniciativas de organización del sector social, con vistas a la profundización de la democracia en sus expresiones de mayor eficiencia y calidad.

6. Experiencias concretas del legado participativo

Algunos países occidentales con democracias desarrolladas han abierto en las grandes ciudades los canales de la participación, por ejemplo, a través de los llamados Consejo Territoriales, desde la década de los ochenta del Siglo XX. Estos existen, según el relato de Font, en Italia, Francia, Alemania, Suecia, Noruega y Gran Bretaña. Pero más allá de unos pocos rasgos comunes, estos consejos presentan grandes divergencias en su composición, funcionamiento y objetivos. (Font, J. 2001:62-63). Otra corriente de investigadores viene hablando, desde los años ochenta, sobre el caso de Nueva Zelanda como el modelo piloto para la formación de los Consejos Locales, y de los “Consejos Consultivos”, entre ellos Barcelona (España) desde aquella misma década. Básicamente la mecánica de la política participativa señalada tiene por finalidad promover estrategias innovadoras en el campo de la gestión pública, destacándose la evaluación de servicios, la elaboración presupuestaria, y el seguimiento de los programas sociales en el nivel local.

Fuentes especializadas discuten en tiempos más recientes casos cercanos en América Latina. De singular evidencia se menciona Brasil, donde ya se tiene alguna experiencia significativa, que por su relevancia y sus resultados satisfactorios ha venido causando impresión en otras latitudes. En este contexto “Porto Alegre” y “Sao Paulo” conforman experiencias pioneras en lo concerniente a los llamados “presupuestos participativos”, aplicados siguiendo la idea de una mayor incorporación de la sociedad en la gestión de proyectos comunitarios y cooperativos, bajo líneas de transferencias de recursos gobierno-ciudadanos, priorizando en el capital social, y a través del mismo en las redes de confianza, que permitan una gestión presupuestaria independiente de la tradicional capacidad de chantaje de los partidos políticos y de sus redes clientelares, cuyos efectos negativos se enumeran con

mucha frecuencia entre las distorsiones injustas de los recursos que con frecuencia terminan dentro de la atípica corrupción.

Además en el ámbito propiamente dicho del gobierno local, Nuria Cunill Grau ratifica las bondades de esta forma de democracia participativa, señalando que “las experiencias innumerables de presupuesto participativo iniciadas en diversas prefecturas municipales, ha impulsado la creación de Concejos Municipales, con representantes electos por la población, para elegir los principales proyectos de inversión, así como las proporciones del presupuesto a ser destinados a cada uno de ellos” Cunill Grau, N. (1995:36).

La puesta en marcha de la política descentralizada ha sido en Venezuela un asunto lleno de dificultades, no obstante por la disposición y la gran voluntad política con la cual han acometido esta tendencia hay algunos municipios que sobresalen a nivel nacional. En ciertos casos hay avances importantes, de manera particular en la puesta en marcha de los recientes Consejos Locales de Participación y Políticas Públicas.

7. Participación en los niveles de poder más próximos a los ciudadanos

La distribución de competencias y la disposición a compartir funciones, explica el fomento de los Consejos Locales de Participación y Políticas Públicas (CLPPP), y de los Consejos Comunales. Ambas fórmulas de compromiso institucional derivan del marco vigente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

La prioridad está enmarcada en la materialización del desarrollo local por medio de un procedimiento desicional, determinado por responsabilidades compartidas, puesto que “los gobiernos no son de ninguna manera los principales impulsores del cambio social. Sin embargo, cumplen un papel clave en orientación y macro gestión que demandan las transformaciones sociales, incluyendo la movilización y la supervisión de los múltiples actores que hacen falta para lograrlas” Dror, Y. (1997:64).

A la realidad emergente de los Consejos Locales de Participación y Políticas Públicas (CLPP), se añaden los Consejos Comunales, para garantizar nuevas formas de reciprocidad, pero más allá de ser un ensayo político, sin duda parte de su éxito debe estar en la superación de las deficiencias evidentes en los procesos administrativos, que han impedido adelantar como es debido el proceso de coordinación efectivo de las tácticas de gestión, por las unidades ejecutoras de las políticas públicas, rescatándolos de las habituales perversiones de la burocracia tradicional.

Ambas experiencias pueden ser claves para el éxito de los programas de gestión, pero siempre y cuando cumplan a cabalidad su cometido de verificar el cumplimiento de metas, planes y programas que lleven a mejores resultados. Sin embargo, el proceso intentado requiere de una innovación en la administración pública, para completar la orientación de los propósitos constitucionales y legales.

Una de las enseñanzas más fecundas puede estar en utilizar técnicas de la nueva gestión pública como garantía para una mejor conducción del gobierno. Estos medios no se pueden abandonar, *so pretexto* de ser perspectivas de gestión neo empresarial, más cuando la política por sí misma no basta para obtener buenos resultados, y cuando los procedimientos del gobierno, o de la administración pública, en muchos casos resultan incompatibles con los postulados esenciales y las promesas básicas del rendimiento de la democracia.

Los Consejos Comunales parecen contar con las mejores expectativas, y son tal vez la novedad en la agenda reciente del gobierno del Presidente Hugo Chávez, cuyo poder está afianzado en la base popular. De allí el énfasis por parte del Ejecutivo en la promoción, formación y puesta en marcha de los Consejos Comunales, destacándose, entre los ya constituidos unos quince mil en todo el país, y se espera por la creación de 50 mil para finales del año 2007.

Los mismos cuentan, de acuerdo con el estatuto legal, con una potestad privilegiada, al tener bajo su responsabilidad la “cogestión” y la presentación de proyectos, con lo cual, según consideraciones de ciertos sectores conservadores del anterior *estatus quo*, se le estaría restando importancia sobre la referida materia a las alcaldías, y a los CLPPP. Las motivaciones adicionales de tal creación, según argumentaciones del sector oficial, están en la superación de las evidentes fallas de los gobiernos municipales a la hora de diseñar proyectos y agilizar los recursos para la aplicación de programas de políticas públicas.

La composición de los Consejos Comunales es complementada por las Asambleas de Ciudadanos, Comités de Trabajo, Unidad de Gestión Financiera, y la Unidad de Contraloría Social. Además dichos consejos poseen entre las prioridades legitimadas por los vecinos: el Comité de tierras, Comité de hábitat, Comité de energía, Mesa técnica de agua, Comité de vivienda, Cooperativas vecinales, y Asociaciones de vecinos.

Conforme a las deposiciones financieras, el gobierno nacional ha previsto para el Fondo Nacional de Consejos Comunales, en términos conservadores, una cantidad de 2,2 billones de bolívares, recursos provenientes en un 50% de los ingresos excedentarios del Fondo Intergubernamental para la Descentralización (FIDES) y la Ley de Asignaciones Especiales (LAEE).

De modo que la concesión de una mayor participación, a través de los Consejos Comunales implica, sobre todo, autorizar una mayor responsabilidad a los sectores populares en la canalización de sus demandas, y para ello hay que convertir a las mismas comunidades en promotores del desarrollo a sus problemas, en operadores directos de los controles de los proyectos de la gestión de los recursos, y de la revisión de la calidad de las obras públicas. La conformación se hace por disposición voluntaria, a través de las Asambleas de Ciudadanos y Ciudadanas, en función de las iniciativas de las mismas comunidades, de acuerdo con las áreas de atención, y según su implicación en asociaciones de diversa naturales pero siempre con fines sociales.

La democracia participativa en Venezuela: Consejos locales de planificación y coordinación de políticas públicas y consejos comunales

A contracorriente, una de las mayores debilidades es que aun no se ha logrado la cohesión necesaria entre los niveles direccionales del gobierno en todos los espacios administrativos, y tampoco se ha asumido la participación con el verdadero sentido de compromiso democrático comunitario. Esto impide acelerar el paso hacia la transformación social esperada por la Revolución Bolivariana.

De allí que los efectos legitimadores de los procesos participativos, como lo sugiere Font (2001:25), “serán mayores si estos consiguen lo que fue uno de los grandes argumentos tradicionales de muchos defensores clásicos de la participación: la participación como escuela de democracia, que contribuye a crear mejores ciudadanos”.

8. Conclusiones

Del análisis expuesto resulta ineludible una valoración de la política gubernamental en Venezuela, donde la administración parece prolongadamente atrapada en los esquemas tradicionales del centralismo administrativo, lo cual requiere privilegiar unas líneas de mando más horizontales para flexibilizar el poder y agilizar la participación. A todas estas, la conquista de una mejor democracia para los ciudadanos, en su dimensión de calidad y empoderamiento social está en camino, aunque debemos estar claros en algo, es decir ni la democracia representativa ha sido suficiente, ni la democracia participativa alcanza a la solución a todos los problemas.

Pero a falta de opciones distintas, la transversalidad de ambas corrientes, apuntalando los procesos decisionales en el espacio público local, puede ser una vía para intensificar la política democrática y acelerar el paso de las políticas públicas y su traducción en mayor calidad para la sociedad. Obviamente hay problemas por superar, estamos ante formas inéditas de organización intergubernamental que requieren de una mayor concertación social.

Un tópico adicional está en la transformación de una cultura de lo público con preferencia por los objetivos de la política, enfatizando en la prontitud de las respuestas, con opción en niveles de satisfacción aceptables en términos de calidad de las ejecuciones gubernamentales, lo cual implica responsabilizarse de las alternativas. Por último se debe estipular con apremio la garantía que la sociedad organizada puede asimilar con fundamentos democráticos el difícil trabajo del control demandado por los órganos de participación que han venido surgiendo en Venezuela.

Referencias Bibliográficas

- Alba, C. (1997). “Gobierno Local y Ciencia Política: una aproximación presentación”. En Carlos Alba y Francisco Vanaclocha. **El sistema político local. Un nuevo escenario de gobierno**. Universidad Carlos III de Madrid/Boletín Oficial del Estado, Madrid, 15-36.
- Brugué, *et al.* (2001). **Ciudadanos y decisiones públicas**. Alianza, Madrid.

- Cunill, N. (1995). **Participación ciudadana. Dilemas y perspectivas para la democratización de los estados latinoamericanos.** CLAD, Caracas.
- Dror, Y. (1997). “Mejoramiento de la capacidad para gobernar en América Latina”, en **La reforma del estado. Actualidad y escenarios futuros. I Congreso Interamericano del CLAD sobre reforma del Estado y de la Administración pública.** CLAD/BID/PNUD/AECI, Caracas, 62-73.
- España, L. (2003). “Marco de referencia de la pobreza en Venezuela”, **Democracia y desarrollo humano.** PNUD, Caracas, 145-165.
- Font, J. (2001). “Introducción”, Joan Font (coord.), **Ciudadanos y decisiones públicas.** Ariel, Barcelona, 13-30.
- Giddens, A. (2000). **Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.** Taurus, Madrid.
- Jungemann, B. (2005). “**El fondo de inversión social de Venezuela: ¿un instrumento adecuado para garantizar los derechos sociales de los sectores excluidos?**”, en *Venezuela visión plural. Una mirada desde el CENDES.* Tomo II, bid & co. Editor, CENDES, Caracas, 593-625.
- Ley Orgánica de Planificación (2001). **Gaceta extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela,** Año CXXXVII – Mes V, Martes 13 de noviembre, Número 5.554, Cacarañas.
- Maingón, T. (2005). “**Los Consejos Locales de Planificación Pública**”: **¿nuevos espacios para la participación en Venezuela?**”, en *Venezuela visión plural. Una mirada desde el CENDES.* Tomo II, bid & co. Editor, CENDES, Caracas, 535-554.
- Pasquino, G. (1997). **La democracia exigente.** Alianza, Madrid.
- Pateman, C. (1970). **Participation and Democracy Theory.** Cambridge University Press.
- Putnam, R. (1994). **Para hacer que la democracia funcione. La Experiencia Italiana en Descentralización Administrativa.** Galac, Caracas.
- Shepherd, G. (1999). “**Administración pública en América Latina y el Caribe: en busca de un paradigma de reforma**”, en Carlos Losada i Marrodán (Editor). *De burócratas a gerentes. Las ciencias de la gestión aplicadas a la administración del Estado.* Washington DC. 69-103.



Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas por el docente sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés

Caso: Cinco instituciones de la tercera etapa de educación
básica y media diversificada en el estado Táchira

The impact of teaching methodologies on the effectiveness
of English language learning

Case: Five Elementary and High Schools in the State of Tachira

*Marleny Duarte de Kendler**

Resumen

Este trabajo expone una experiencia de didáctica universitaria en la Universidad de Los Andes Táchira - Venezuela, efectuada desde la cátedra Práctica Profesional del 5to año de la carrera de Educación, mención Inglés con la colaboración de 15 docentes asesores que trabajan en cinco instituciones de educación básica en la tercera etapa y media diversificada. En esta institución, los estudiantes, futuros docentes de inglés, realizan su pasantía. Los resultados demuestran algunos comportamientos de los profesores en el salón durante sus clases de inglés. Los mismos revelan situaciones problemáticas a ser reflexionadas sobre las metodologías utilizadas por el docente de la especialidad de inglés, en las aulas de clase objeto de la investigación.

Palabras clave: Formación del docente, investigación-acción, reflexión, innovación.

Recibido: Marzo 2006 • Aceptado: Abril 2007

* Universidad de Los andes-Táchira "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". Adscrita al Dpto. de Pedagogía y Didáctica. Dedicación Exclusiva. Categoría Asistente.
E-mail: kendler@ula.ve; kendler@hotmail.com

Abstract

This work relates a university teaching experience at the University of the Andes –Táchira-Venezuela, carried out in the Professional Practice course, 5th year of Education (specialization, English), with the collaboration of 15 educational advisers who work in five different high schools where the university students who are future English teachers, do their student teaching practices. Results focus on some classroom behaviors of the student teachers during their English classes, revealing problematic situations regarding methodologies that should be studied, especially in the English classrooms under investigation.

Key words: Teacher training, research-action, reflection, innovation.

Introducción

El inglés se ha convertido actualmente en el idioma más demandado en los distintos continentes. La globalización económica junto al desarrollo del internet, lo han colocado en un lugar privilegiado, de tal manera que es distinguido como el idioma de las relaciones internacionales, de la interactividad, del comercio y de la difusión científica. En consecuencia, el acceso a estudios superiores en universidades extranjeras, el mejoramiento y actualización académica y profesional no serían posibles sin el dominio de este idioma, exigido frecuentemente como obligatorio. Más aun, muchas oportunidades laborales dependen de la proficiencia en esta lengua, viéndose limitados y en ocasiones ignorados, aspirantes que aunque manejen su área con propiedad, no llenan el requisito de la segunda lengua.

Estas y otras situaciones contextuales de la contemporaneidad retan a las Instituciones de Educación Superior en Venezuela a revisar sus políticas curriculares, sus compromisos con el entorno y a redefinir sus tareas formativas. En principio, las Escuelas de Educación comprometidas con la formación de docentes especialistas en la enseñanza del inglés, les conviene revisar y analizar si la formación que proporcionan, desarrolla las potencialidades pedagógicas y disciplinares para impartir la enseñanza de esta lengua de acuerdo con las necesidades y exigencias del momento histórico.

Para responder a estas inquietudes, las instituciones de educación superior formadoras de docentes especialistas en la enseñanza del inglés, tendrán que atender a un conjunto de problemas inherentes y asumir distintas tareas dirigidas hacia la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de este idioma, incluso participar en sus redefiniciones metodológicas. Ello implica, en primer lugar revisar y aplicar las nuevas tendencias de manejo de estrategias y actividades dentro del aula durante la formación inicial de los potenciales docentes. En segundo lugar, atender la actualización de la práctica pedagógica del docente universitario, considerado como un investigador y potenciador de cambios e innovaciones educativas.

El motivo fundamental del presente trabajo es el de presentar algunos de los resultados obtenidos a partir de las reiteradas visitas, observaciones y diálogos pedagógicos realizados con 15 docentes especialistas en la enseñanza del idioma in-

glés de la tercera etapa de educación básica y media diversificada, del sistema educativo venezolano.

Objetivo del estudio

El objetivo de la presente investigación es ofrecer una descripción y análisis detallado de las metodologías de enseñanza que utiliza el docente de inglés como proceso. Aquí se intenta investigar ¿Cómo maneja el docente la competencia comunicativa del idioma inglés durante el desarrollo de sus clases?

Marco Teórico

Los acelerados cambios sociales, científicos y tecnológicos de esta década desafían en gran manera al docente en su trabajo educativo, pues no sólo requiere de nuevas estrategias que logren ese hombre abierto al cambio; sino la incorporación de toda la sociedad al proyecto educativo porque sus frutos se revertirán en ella misma.

Por lo anteriormente expuesto, las instituciones formadoras de docentes y el docente mismo deben situarse ante las exigencias del mundo actual, tener en cuenta las grandes líneas de la problemática educativa contemporánea, concebir las instituciones educativas al servicio de la persona, lograr nuevos planteamientos de las relaciones educativas e interiorizar los rasgos actitudinales del perfil del docente exigidos por la sociedad actual.

En este orden de ideas, Gimeno S. y Pérez G. (1989:350), consideran que el docente tiene un papel determinante en la calidad de la enseñanza por su condición de modelo, cuya influencia se revierte en los resultados educativos actuales. Aunque la responsabilidad en el mejoramiento de la enseñanza no depende únicamente del docente; estos autores consideran que "...es justo admitir que no puede hacerse ningún cambio en la enseñanza sin la participación y la transformación del docente". Asimismo Boyer, E. (1999:47), sostiene que los docentes de educación superior, "deberán mantenerse al tanto de los avances realizados en sus campos de estudio y conservar su vitalidad profesional a lo largo de sus carreras académicas". De allí, la importancia del rol decisivo que tienen las instituciones de educación superior en la formación profesional.

En Venezuela, se reconoce que existen razones sociales, culturales, intelectuales, tecnológicas, económicas y políticas que demandan y requieren el uso del idioma inglés y que los resultados de la enseñanza del mismo en el sistema educativo no han sido los esperados. Una evidencia significativa es que la mayoría de los estudiantes a todos los niveles, no están capacitados para comunicarse en inglés.

En esta investigación se demuestra que el bajo nivel de aprovechamiento de la enseñanza del idioma inglés es atribuido a diversas variables: los grupos de alumnos numerosos y las centradas en los docentes especialistas, tales como: desconocimiento de las teorías que sustentan la adquisición de una lengua extranjera, uso de metodologías superadas, técnicas centradas en una o dos competencias, sin

referencia a los intereses y necesidades de los alumnos; actividades carentes de significados para el alumno, planificación deficiente y el manejo inapropiado de la competencia comunicativa en el propio idioma inglés. Aunado a estos problemas, sólo se difunden parcelas de saberes dispersos sin organización, relación y contextualización. Al respecto Fernández, A. (1992:87) considera:

Basta hacer hoy un análisis de la realidad, bajo un prisma sistemático e inmediatamente se reflejará el desfase entre realidad social, política, económica y tecnológica, y el actuar anacrónico de la Educación. Bajo esta perspectiva no es difícil admitir que la educación formal está en franco desfase con la realidad.

Es conveniente acotar que la enseñanza del idioma inglés, así como la formación de los docentes para enseñar la lengua en este país, estuvo influenciada por el modelo tradicional que desde los orígenes de las universidades en Venezuela hasta la actualidad las ha caracterizado. Bajo el dominio del gobierno español, durante la época colonial, dicha enseñanza tenía el propósito de desarrollar culturalmente a una minoría que tenía acceso a la educación. A partir de 1958, con el advenimiento de la democracia, comenzó una transformación para los venezolanos con repercusiones educativas, sociales, culturales y económicas.

En los años 60, la presencia en las aulas universitarias de las teorías y principios derivados de las corrientes de pensamiento positivista y evolucionista, promueven el uso del método traducción-gramática para la enseñanza de una lengua extranjera, que según Brown, D. (2000), se fundamenta en la psicología conductista y la lingüística descriptiva. Su énfasis es el lenguaje como una conducta observable que se adquiere a partir de la repetición y memorización de patrones estructurales. Este método además, se centra en el aprendizaje de las reglas gramaticales del código lingüístico, las cuales son aplicadas a la lectura y traducción de textos. La práctica oral se reduce a unos cuantos ejercicios de traducción y pronunciación inteligible, obviando el propósito social de la lengua en situaciones de la vida real.

Se puede comprobar en los resultados de esta investigación, que el modelo didáctico descrito sigue vigente en la mayoría de los docentes especialistas de inglés; claro está, sin desconocer algunos cambios técnicos realizados. Ellos evidencian la fragmentación de los saberes y la incapacidad para articularlos entre sí. En este orden de ideas, Delgado, S. (2001) afirma que las modalidades del lenguaje no deben conceptualizarse como procesos separados y distintos; ya que las actividades para leer y escribir; hablar y escuchar, deben ser integradas y recurrentes.

Por otra parte, como resultado del estructuralismo en la lingüística y del conductismo en la psicología, surge también el método audiolingual. Su unidad básica son los patrones oracionales (sentence – patterns), y la práctica oral es dirigida principalmente al aprendizaje de la forma con una pronunciación perfecta, prohibiendo la explicación gramatical. Otra característica que se presenta en este método es la de no tomar en cuenta la comunicación y la interacción del estudiante; e ignorar el fac-

*Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas por el docente
sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés*

tor social del aprendizaje de todo idioma y por tanto no permitiría usar el idioma de forma creativa, emergente y natural por parte de los estudiantes.

Posiblemente, ante esta realidad, investigadores didácticos de la enseñanza del inglés presentan métodos alternativos producto del surgimiento de las teorías del cognitivismo y del humanismo. Las mismas se caracterizan por entender la necesidad de implicar al alumno en el aprendizaje y descubrir sus propias potencialidades e intereses.

En relación a este paradigma, se encuentra el método de Respuesta Física Total, se trata de un enfoque que busca que los estudiantes respondan con acciones a las órdenes del profesor. Además, se privilegia en clase la comprensión auditiva, adquisición de vocabulario y el habla; respeta el período silencioso del modelo innatista propuesto por Krashen; citado en Brown, D. (2000). Situación esta que permite la adquisición de la lengua de manera natural y placentera. Mientras que el método Comunicativo hace uso del lenguaje a través de la interacción de una red de relaciones en el cual, no se usan palabras o frases aisladas sino unidades de discurso más complejas determinadas por la naturaleza del interlocutor: intercambio con carga emocional, uso de materiales auténticos, énfasis más en la adquisición que en el aprendizaje y se privilegian los contenidos imprevisibles.

Este método es el que recomienda el Ministerio de Educación en los programas de educación básica media, diversificada y profesional del año 1998. A pesar de los esfuerzos que realiza el mismo, la realidad actual es que no se está aprendiendo el idioma en estos niveles, como énfasis requerido por los nuevos tiempos. Aun cuando los estudiantes reciben aproximadamente 2.800 horas durante cinco años consecutivos de su período escolar; al terminar su escuela secundaria, no pueden sostener una conversación sencilla en inglés.

Investigadores venezolanos preocupados por esta situación, como Boscan, M. (1987), Domínguez, C. (1993), Murzi, M. (1994), Chacón, C. (1996) han realizado diversos estudios sobre la enseñanza de inglés; desde su historia hasta los métodos de enseñar, materiales didácticos y otros aspectos de naturaleza pedagógica y disciplinar. Muchas de estas investigaciones afirman, entre otras razones, que la situación del pobre aprovechamiento en inglés también es provocada por una enseñanza que hace énfasis en la memoria y la repetición sin comprensión. La escasez de actualización de los docentes es otro factor determinante, quienes limitan el desarrollo del idioma para su uso esencial: comunicar ideas, opiniones y sentimientos. Estas investigaciones, arrojan también la persistencia, en la formación inicial de los docentes, de modelos didácticos conductistas.

Los precitados autores afirman además, que la preparación universitaria de docentes de inglés en muchos casos no responde a las necesidades previstas por el sistema de educación, ni a las necesidades e intereses de los alumnos. Por ejemplo, se observan en las aulas de clase, docentes que sólo destacan la gramática o estructura del inglés y no la comunicación. Ellos hacen énfasis en la repetición oral en lugar de la comunicación oral; existe una tendencia a hacer preguntas que requie-

ren contestaciones cortas en lugar de inducir a la conversación; usan ejercicios de repetición oral mecánica y práctica carente de significado para el estudiante.

Tendencia a traducir al español, uso exclusivamente del mismo para presentar explicaciones y directrices a los estudiantes y utilización exagerada de la lectura silenciosa en clase, en muchas ocasiones en sustitución de la lectura activa. Estas prácticas de enseñanza no contribuyen al desarrollo de destrezas de comprensión auditiva, ya que como lo asevera González, M. (2.000) el estudiante simplemente espera la explicación en español y asume actitudes pasivas.

Por su parte, el propio Ministerio de Educación, ha mantenido una política de indiferencia hacia la enseñanza del inglés en los niveles de la primera y segunda etapa de educación básica dentro de su currículo. Aunque lingüistas como Chomsky, Asher, Brown, Krashen, Richards, citados en Lightbown, P. y Spada, N. (1996), entre otros; han demostrado que la mejor edad para adquirir una segunda lengua es en los primeros años de vida del niño. Situación que permitiría ampliar la enseñanza del idioma inglés desde el nivel de preescolar en el sistema educativo venezolano y garantizar aprendizajes reales del idioma.

No obstante, en la Resolución N° 1 del Ministerio de Educación, (15-01-96), en el capítulo III, Parágrafo Único enuncia que “En el caso de las menciones para la enseñanza de los idiomas extranjeros, el docente debe estar capacitado para atender, en su especialidad, los programas de cualesquiera de las etapas de la Educación Básica y de la Educación Media Diversificada y profesional” (s/n).

Para 1992, el Programa de Estudio de Educación Media Diversificada y Profesional en la asignatura de inglés del sistema educativo venezolano ha sido reorientado hacia la necesidad de desarrollar actividades que permitan la enseñanza de este idioma de manera integral en el cual se deben tomar en cuenta las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir. Luego, a partir de 1998, el Ministerio de Educación estableció como política pública el currículo fundamentado en la teoría de aprendizaje cognoscitivo-humanista con enfoque constructivista, lenguaje integral y otros muy pertinentes a las nuevas tendencias educativas.

No obstante, hay falta de continuidad entre un nivel y el otro, es decir, lo que se enseña en el séptimo grado de educación básica, no continúa necesariamente en el siguiente. Muchos docentes desconocen el currículo de los grados anteriores y posteriores al que enseñan y se limitan sólo a manejar el contenido temático de manera fragmentada por lo tanto, no hay secuencia lógica en lo que enseñan.

Metodología

Contexto del Estudio

- El trabajo que se presenta focaliza 15 docentes (Cuadro 1) dedicados a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera de cinco instituciones de Educación Básica en la tercera etapa y media diversificada; ubicados en la localidad de San Cristóbal - Estado Táchira. La elección de los participantes

Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas por el docente sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés

como sujetos claves se realizó en función al muestreo no probabilístico, lo cual consistió en tomar de manera arbitraria o intencional quince docentes que laboran en cinco instituciones públicas, quienes colaboran como asesores de estudiantes en pasantía docente de quinto año de la carrera de educación mención inglés de la Universidad de Los Andes.

Cuadro 1
Sujetos de estudio

Entrevistados

09 Sexo Femenino
06 Sexo Masculino

Títulos académicos

13 Licenciados en Educación Mención Inglés
02 Licenciados en Idiomas Modernos

Universidad

13 Universidad de Los Andes Táchira
02 Universidad de Los Andes Mérida

Cargo

12 Profesores Titulares Con 36 y más horas
03 Profesores Condición Contratados

Asignaturas a su cargo: Inglés

Tiempo de servicio:

02 Profesores entre 18 y 23 años de servicio
04 Profesores entre 13 y 16 años
04 Profesores entre 08 y 12 años
05 profesores entre 03 y 07 años

Lugar de Trabajo

De los 15 Profesores de educación Básica, Media Diversificada y Profesional, 04 están trabajando además en Educación Básica de la primera y segunda etapa

Estudios de Postgrado

04 Profesores: Gerencia Educativa
03 Profesores: Maestría en Orientación de la Conducta
01 Profesor: Diplomado en Speech English (Universidad Católica del Táchira)
07 Profesores: No han realizado estudios de postgrado

Proceso de recolección de datos

El propósito de la investigación estuvo orientado a determinar las características y factores relacionados con la formación académica de los docentes; así como su desempeño en el aula de clase. De allí que la investigación es de campo; ya que se observan y se analizan los fenómenos objeto de estudio en su medio ambiente real, en este caso los quince docentes enseñantes del idioma inglés junto con sus alumnos. De naturaleza descriptiva por cuanto realiza un análisis detallado de las frecuencias con que los docentes utilizaban los métodos para la enseñanza del idioma inglés, los recursos didácticos, los diálogos en el idioma impartido; entre otros. Asimismo, se considera que es un proyecto de investigación factible por cuanto la selección de los sujetos estuvo basada en la disposición de tiempo de los docentes encuestados para realizar diálogos de reflexión pedagógica sobre su praxis pedagógica; así como su receptividad para ser observados por la investigadora en el aula de clase durante su desempeño docente (Cuadro 2).

Enmarcada dentro del enfoque de la metodología cualitativa, llamado por Maxwell, J. (1996) naturalista, abordando varios métodos para conocer la realidad de la preparación académica disciplina y las interacciones en el aula de dichos profesores. Además, se contrastaron datos desde el punto de vista cuantitativo.

Por otra parte, se utilizó el método de investigación-acción como principal estrategia para conocer su sistema didáctico, ejecutándose en las siguientes etapas:

1. Consecutivas visitas a la institución donde trabajan los profesores.
2. Observación del docente durante su trabajo de aula como enseñante del idioma inglés.
3. Planificación de propuestas e innovaciones estratégicas que permitan la actitud de reflexión del docente en ejercicio sobre su trabajo didáctico en la enseñanza.

Instrumentos de recolección de datos

a) Libreta o guía de anotaciones utilizada para recaudar la información de los encuestados relacionada con: años de egreso, especialidad, otros cursos de mejoramiento profesional en la especialidad de inglés, años de servicio. Además, diferentes aspectos relacionados con el ejercicio profesional en el salón de clases, tales como metodologías, entre otros.

b) El diario del profesor: permitió recaudar los hallazgos obtenidos producto de las diversas discusiones realizadas en los consecutivos encuentros con los docentes investigados. Durante estas interacciones, resultaron discusiones, recomendaciones y declaraciones de intenciones; muchas de las cuales permitieron desarrollar estrategias para organizar actividades que conduzcan a la mejora de los docentes y su trabajo de aula.

c) La entrevista en profundidad: constituida por 13 ítems, integrados por grupos de tareas que definen el quehacer académico de cada uno de los docentes

Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas por el docente sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés

Cuadro 2

Análisis de resultados: observación en vivo en el contexto de trabajo					
Ambiente Institucional	Docente	Entorno del Aula	Interacciones	Actividades	Recursos
Ambiente limpio, amplias zonas verdes. Predomina el color azul mediano	GM1 GM2 GM3	Pupitres en fila, 01 pizarrón, un estante, ventanas amplias a los lados, espacio pequeño, pintadas en color verde claro, ambiente caliente cuando hay sol. Se escucha el ruido de las otras aulas	Hay poca comunicación entre el docente y el alumno (GM1) La profesora es maternal y muy comunicativa con los alumnos (GM2) Hay poca comunicación entre el docente y el alumno (GM3)	Explica en español Exige Repeticiones (GM1) Habla significativamente en inglés. Hacen diálogos Repetición en inglés (GM2) Los alumnos escriben las explicaciones gramaticales del pizarrón (GM3)	Tiza, borrador, pizarrón, libro texto (GM1) Libros, revistas, láminas con dibujos, rótulos, objetos cartelera con escritos en inglés (GM2) Tiza, borrador, pizarrón, libro texto. (GM3)
Limpio, amplias zonas verdes. Predomina el color gris.	PMM4 PMM5 PMM6 PMM7	Hay una tarima para los profesores Las aulas son iguales Son poco ventiladas y oscuras	Los alumnos sólo preguntan dudas acerca de la guía: traducir una palabra, tiempos verbales, etc. No hay comunicación personal. No hay actividades grupales.	Explicación en el pizarrón sobre aspectos gramaticales relacionados con la guía. Se aclaran preguntas al alumno sobre la guía. Se da tiempo para que resuelvan los ejercicios de la guía Sólo se utiliza el método traducción-gramática	Pizarrón, tiza, La guía del profesor Ricardo Ramírez. Todos los profesores usan los mismos recursos

Cuadro 2
Continuación

Análisis de resultados: observación en vivo en el contexto de trabajo					
Ambiente Institucional	Docente	Entorno del Aula	Interacciones	Actividades	Recursos
El edificio de tercera etapa de educación media está separado de diversificado y profesional. El primero tiene techo con láminas de acerolit y por esta razón es muy caliente para trabajar. Mientras que el segundo, es un edificio amplio y cómodo. Con amplias ventanas	ETI 8	Las aulas de la tercera etapa son calientes y muy pequeñas.	Buenas relaciones entre los alumnos y el docente.	Énfasis en el método traducción-gramática.	Libro texto de acuerdo al grado de estudio. Pizarrón, tiza blanca
	ETI 9	Las aulas del ciclo diversificado son ambientes espaciosos y frescos. En algunas aulas.	Se tratan temas personales en español	Traducciones del libro con el diccionario Método	No utiliza texto.
Ambiente limpio Predomina el color gris cemento	ETI 10	Hay pizarras acrílicas. Los docentes ubican los alumnos en fila siempre.	Hay comunicación individual sólo para aclarar dudas de la asignatura	Traducción-Gramática . Pocas veces el método Respuesta Física Total	Utiliza material fotocopiado y manejo de contenidos en el pizarrón.
	ETI 11		Se tratan temas personales en español Se hacen chistes. Se mantiene un clima de alegría.	Énfasis en explicaciones en el pizarrón. Método Traducción-Gramática y Respuesta física total pizarrón.	Libro texto, tiza y pizarrón. Canciones con el reproductor. Libro texto, material fotocopiado, tiza y pizarrón.
			Se tratan temas personales.		

Cuadro 2
Continuación

Análisis de resultados: observación en vivo en el contexto de trabajo

Ambiente Institucional	Docente	Entorno del Aula	Interacciones	Actividades	Recursos
Es una casa vieja bastante encerrada. Tiene en el centro un patio de cemento techado. Es totalmente oscura. Siempre tienen las luces encendidas	MA13	Es una casa vieja y las habitaciones las convirtieron en aulas. Cada aula tiene hasta 65 estudiantes. No tiene ventanas, solo una puerta pequeña. Existe un aula laboratorio para inglés que es utilizada cuando los alumnos ven películas o escuchan canciones en inglés. Esta aula tiene aire acondicionado y está dotada de televisor, VHS, radio reproductor, pizarra acrílica.	Los profesores pasan mucho tiempo ordenando que hagan silencio. La lista es muy larga y los estudiantes interrumpen, así que se pasa mucho tiempo para pasar la lista. Los docentes no se comunican con el alumno de manera individual.	El docente explica en el pizarrón los contenidos del libro texto. Manda asignaciones para la casa.	Libro texto, tiza, pizarrón. Hay una sala virtual que se utiliza para pasar películas y canciones. No obstante, los docentes no utilizan estos recursos. Sólo lo hacen para mantener los grupos ordenados y callados.
El espacio es muy pequeño donde se encuentra el cuerpo administrativo. Asimismo, donde se encuentra la cantina. No tiene zonas verdes. Tampoco existen canchas deportivas.	MA14 MA15			Los alumnos realizan ejercicios del pizarrón y del libro. No se hacen ejercicios orales.	

especialistas relacionada con las creencias, valores, contexto y actitudes emocionales; además de profundizar sobre su experiencia laboral en la especialidad de inglés. En este orden de ideas Creswell (1999: 273) afirma que “una de las mayores ventajas de la entrevista es que permite al entrevistado moverse de atrás hacia delante en el tiempo, para reconstruir su pasado, interpretar el presente y predecir el futuro; todo esto sin dejar su comfortable silla”. Además, permitió, simplificar y contrastar la información recabada a través del diario del profesor y la libreta de anotaciones. En este instrumento se le solicitó al encuestado además, la opinión sobre la formación profesional y las necesidades de reforma curricular que considera más pertinentes para la carrera de educación en la especialidad de inglés (Cuadro 3).

Análisis de la Información

Durante la selección, sistematización y el análisis de la información, se utilizaron matrices para cada categoría y se ordenó finalmente la información relevante, como se puede observar seguidamente (Cuadros 1, 2 y 3).

El resultante de la presente investigación a los 15 profesores de la enseñanza del idioma inglés, demuestra:

- Falta de planificación de actividades interactivas que promuevan la conversación de los estudiantes en el idioma inglés.
- Énfasis en el uso del idioma español durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.
- Desconocimiento de las teorías que sustentan la adquisición de una lengua extranjera.
- Uso de metodologías superadas; técnicas centradas en una o dos competencias con énfasis en la enseñanza de la gramática y la escritura del idioma inglés.
- Manejo de contenidos fragmentados sin referencia a los intereses y necesidades de los alumnos.
- Actividades descontextualizadas carentes de significados para el alumno.
- Falta de programas de formación a nivel de especialización y postgrado del idioma inglés en la zona del estado Táchira.

Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas por el docente sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés

Cuadro 3

Análisis Resultados: Entrevista en Profundidad del Inglés:	
<p>¿Cuáles asignaturas de su formación inicial de la especialidad de inglés le fueron útiles para su competencia comunicativa de la enseñanza del idioma inglés?</p> <p>¿Cuáles asignaturas de la especialidad de inglés durante su formación inicial considera usted que no le han sido útiles para su desempeño docente?</p>	<p>a. Morfosintaxis de los Entrevistados: 05 Profesores Inglés I, II, III, IV, V, VI, y VII: 04 Profesores b. Morfosintaxis del Inglés e Inglés I, II, III, IV, V, VI, y VII: 09 Profesores c. No contestó: 01 Profesor</p> <p>a. Didáctica del Inglés: 08 Profesores Argumentos de los entrevistados (“Solo se trataron exposiciones de los libros de media y diversificado” “Se evaluaba exposiciones de los compañeros”. “Uso adecuado del pizarrón” “Cómo agarrar la tiza adecuadamente” “Como hacer el plan de clase, el plan de ciclo y el plan de evaluación” “Todo se hacía en español”. “No se hacían correcciones de las exposiciones”</p> <p>b. Cultura y civilización Angloamericana : 03 Profesores Argumentos de los Entrevistados: “Se hacían entrevistas individuales con el profesor, donde se comentaba en español lecturas en inglés que él asignaba”</p> <p>c. Fonética y Fonología del Inglés: 02 Profesores Argumentos de los entrevistados: “No aprendí nada en esa materia”, “Casi nunca teníamos clase” “No me acuerdo lo que vi en esa materia”</p> <p>d. Elaboración de Recursos Audiovisuales: 02 Profesores Argumentos de los entrevistados: “Solo exposiciones en retroproyector de los compañeros, basado en contenidos de la educación media y diversificada” “No se hacían correcciones en las exposiciones”</p> <p>01 Profesor Mediante lecturas, dictados, exposiciones de los contenidos del libro 04 Profesores Mediante lecturas y canciones 01 Profesor Mediante canciones que traen mis alumnos 06 Profesores Diálogos cortos de los libros del programa y lecturas de los libros 01 Profesor Lecturas del texto y otras lecturas que traigo al aula 04 Profesores No practico el inglés porque tengo mucha gramática para explicar y no hay tiempo 02 Profesores Cuando hay tiempo los pongo a repetir del libro 03 Profesores Con repeticiones del libro</p>
<p>¿Cómo desarrolla usted la competencia comunicativa del inglés con sus alumnos? Explique.</p>	<p>01 Profesor Mediante lecturas, dictados, exposiciones de los contenidos del libro 04 Profesores Mediante lecturas y canciones 01 Profesor Mediante canciones que traen mis alumnos 06 Profesores Diálogos cortos de los libros del programa y lecturas de los libros 01 Profesor Lecturas del texto y otras lecturas que traigo al aula 04 Profesores No practico el inglés porque tengo mucha gramática para explicar y no hay tiempo 02 Profesores Cuando hay tiempo los pongo a repetir del libro 03 Profesores Con repeticiones del libro</p>

Cuadro 3
Continuación

Análisis Resultados: Entrevista en Profundidad del Inglés:	
De acuerdo a la preparación recibida en la competencia del inglés con enfoque comunicativo, ¿cómo ha sido su desempeño docente? Explique.	<p>07 Profesores Los alumnos no les gusta que les hable en inglés, sólo que les explique la gramática.</p> <p>03 Profesores Tengo muchos alumnos en cada curso y no me da tiempo para hablar en inglés.</p> <p>04 Profesores Hay mucha indisciplina y sólo se quedan tranquilos con las explicaciones en el pizarrón.</p> <p>02 Profesores El Programa es muy extenso y no hay tiempo de practicar para hablar en inglés.</p> <p>01 Profesores Le dedico un poquito de tiempo después de la clase</p> <p>01 Profesor No me siento capaz de hablar en inglés porque hay alumnos que lo hacen mejor que yo.</p>
Cuáles métodos o enfoque para la enseñanza del idioma inglés como idioma extranjero aprendió en su formación inicial? Explique	<p>Traducción – Gramática SI 15 “Este fue el método que aprendimos en la Universidad”</p> <p>Directo NO 14 “No lo conozco”</p> <p>Respuesta Física Total NO 19 “No lo conozco”, “Nunca lo vi mientras estudiaba”</p> <p>Sugestopedia SI 01 “Conozco estrategias pero no tengo las condiciones para utilizarlas en el salón de clase”</p> <p>SI 01 “Utilizo estrategias para tranquilizar los alumnos cuando están inquietos”</p> <p>SI 02 “El aula no se presta para aplicar estas estrategias”</p> <p>SI 01 “Si he escuchado pero no se mucho”</p> <p>NO 06 “No se nada”</p> <p>05 “No contestaron nada”</p>
Nombre las teorías y principios que usted conoce que fundamentan los procesos psíquicos y sociales para la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera	<p>11 Profesores afirmaron que no conocen ninguna teoría</p> <p>04 Conocen la teoría conductista</p>
¿Considera que el alumno practicante de la Universidad de Los Andes – Táchira que usted tiene a su cargo está suficientemente preparado para enfrentarse a los compromisos de la competencia del idioma inglés implicados en el ejercicio de la profesión? Argumente su respuesta.	<p>05 “Se defiende un poco mejor en las clases hablando inglés”</p> <p>04 “No tienen amor a la profesión” “Tienen mucha pereza” “Son muy irresponsables”</p> <p>“No preparan clase”</p> <p>04 “No tienen dominio de grupo”</p> <p>03 “Tienen más estrategias y me gustaría aprenderlas también”</p> <p>07 “Están mejor preparados en inglés”</p>

Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas por el docente sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés

**Cuadro 3
Continuación**

Análisis Resultados: Entrevista en Profundidadxis del Inglés:	
A partir de su experiencia, ¿cuáles son los mejores métodos para enseñar inglés en la tercera etapa y media diversificada del sistema educativo venezolano?	<p>04 “Mis alumnos no saben hablar en inglés pero dominan mucho contenido gramatical que es importante”</p> <p>03 “Haciendo planas aprenden a memorizar bastante vocabulario”</p> <p>04 “Les enseño toda la gramática con fórmulas y me ha dado bastante resultado”</p> <p>02 “Les coloco películas y canciones y aprenden bastante vocabulario”</p> <p>03 “Con diálogos y exposiciones que ellos mismos preparan”</p> <p>05 “Lo que hago es seguir el programa que me exigen en cada grado, trabajando con el libro”</p>
Cuáles son las estrategias y actividades que más utiliza para la enseñanza del idioma inglés?	<p>06 Explicación en el pizarrón</p> <p>07 Explicación en el pizarrón, diálogos y exposiciones</p> <p>04 Explicaciones, canciones, pequeños dictados</p> <p>02 Les pongo películas, les hago algunos juegos, explicaciones en el pizarrón</p> <p>03 Pizarrón</p>
A su juicio ¿Cuáles son los recursos que mejores resultados se obtienen en la enseñanza del idioma inglés?	<p>05 Se necesita de un aula laboratorio con televisor, reproductor y no contamos con nada</p> <p>08 No existen recursos de ningún tipo en las aulas para enseñar inglés</p> <p>02 Que el profesor sepa muy bien hablar inglés. “Yo no se hablar bien”</p>
¿Cómo define usted la didáctica del inglés?	<p>09 La forma de dar la clase de inglés</p> <p>02 Se refiere a todos los recursos que se usan para enseñar inglés</p> <p>04 Las actividades y recursos que se utilizan para dar inglés</p>
¿Ha tenido algún otro tipo de experiencias sobre este tema? ¿Seminarios, talleres, conferencias, conversaciones informales con los profesores?	<p>05 En el Táchira no ofrecen nada para la actualización y mejora de los profesores de inglés</p> <p>05 He realizado los cursos de la Universidad Experimental del Táchira que son 04 niveles</p> <p>01 Estuve tres meses en Miami y pude practicar un poquito en inglés</p> <p>12 He asistido a algunos congresos de la especialidad de inglés, en Caracas, En la Universidad de Los Andes y en La Universidad Experimental del Táchira</p> <p>04 La Universidad de Los Andes Táchira ofreció la maestría pero todavía no ha salido.</p>
¿Desea agregar algún otro comentario y/o información que considere útil a los fines de esta investigación?	<p>13 Tengo familia y no puedo estudiar fuera de San Cristóbal. Esto no me ha permitido mejorar en inglés.</p> <p>09 La Universidad de Los andes debe sacar pronto la maestría en la especialidad de Inglés</p> <p>Se deben sacar cursos de inglés conversacional para profesores</p> <p>02 No tengo confianza para hablar en inglés con mis alumnos porque siento que no se me defender muy bien</p> <p>01 No escribí</p> <p>02 Tengo alumnos que hablan mejor que yo el inglés.</p>

Conclusiones

- Se hace necesario un análisis de la praxis del proceso de enseñanza que desarrollan los docentes de inglés objeto de estudio, ubicados en cinco instituciones educativas de San Cristóbal, estado Táchira, por cuanto en los mismos se evidencia una tendencia a la falta de habilidades y destrezas de comunicación en este idioma extranjero que permita la enseñanza en las cuatro habilidades (listening, speaking, reading and writting) de manera significativa para los estudiantes.
- Los resultados de esta investigación permiten determinar además que la sociedad venezolana está reclamando a las Instituciones de formación profesoral para que realicen una reforma educativa a fin de mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés y se logre la formación de profesionales que sean exitosos en su desempeño personal, social y profesional.
- Estas instituciones deben también, formar docentes competentes para enseñar inglés a nivel preescolar, básica y media diversificada. Se hace necesario, evaluar las políticas de admisión existente sobre quienes aspiran ser docentes de la enseñanza del idioma inglés y reelaborar diseños curriculares acordes con las teorías psicolingüísticas y sociolingüísticas sobre el aprendizaje de otras lenguas.
- Como generadoras de conocimientos deben propiciar acciones conjuntas y permanentes con el Ministerio de Educación y Deporte para actuar de manera creativa y en equipo, que permitan realizar entre otros, intercambios con docentes de países de habla inglesa, programas de becas a recién graduados y profesores en ejercicio, e intercambios para desarrollar experiencias con hablantes nativos de habla inglesa.
- Liderar la enseñanza del inglés desde los diferentes entornos, mediante las nuevas tecnologías, sin perder la identidad nacional y el compromiso con la lengua materna. Se trata de garantizarles a los venezolanos las mejores posibilidades de insertarse en el mundo globalizado, conocer otras culturas y desempeñarse con el apoyo de otras lenguas y desde esta vía apoyar la equidad con equidad.
- Como resultado final de la presente investigación, los docentes involucrados consideran necesario diseñar un material didáctico sobre metodologías de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, dirigido a los niveles de primaria y bachillerato que contribuya a mejorar la calidad y la pertinencia en la competencia comunicativa de este idioma extranjero. En este sentido, exhortamos al Centro de Investigaciones Científicas y Humanísticas de la Universidad de Los Andes – Mérida, quién prestó el apoyo académico y económico (Código NUTA-H-188-04-04-C), para que colabore con este nuevo proyecto.

Referencias Bibliográficas

- Boyer, E. (1999). **Una propuesta para la educación superior del futuro**. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Brown, D. (2000). **Principles of language learning and teaching**. Longman. N.Y. USA.
- Chacón, C. (1996). **Una aproximación a las concepciones del estudiante que cursa la licenciatura en Educación Mención Inglés**. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad de Los Andes – Táchira.
- Creswell, J. (1999). **Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches**. SAGE. California. USA.
- Delgado, S. (2001). **Guía Pedagógica para docentes de inglés en primaria**. Universidad Nacional de Colombia. División de Investigación. Bogotá.
- Fernández, A. (1992). “Formación Docente para la enseñanza Profesional”. **Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Formación del Profesorado**. 1-21. España. Universidad de Sevilla.
- González, M. (2000). **Lúdicas y Lenguas Extranjeras. Cómo desarrollar competencias comunicativas**. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Aula Alegre. Santafé de Bogotá. Colombia.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1993). **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Ediciones Morata. 2da Edición. España.
- Lightbown, P. y Spada N. (1996). **How Languages are Learned**. Oxford University Press. New York. USA.
- Maxwell, J. (1996). **Qualitative Research Design. An Interactive Approach**. Volume 41. Sage Publications. London.
- Ministerio de Educación (1992). Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. División de Currículo. **Programa de Estudio. Educación Media Diversificada y Profesional. Asignatura: inglés**. Caracas.
- Ministerio de Educación (1996). Despacho del Ministro. **Resolución N° 1**. Caracas.
- Ministerio de Educación (1998). **Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica**. Editorial Nuevas Ideas. Caracas.
- Murzi, M. (1994). **Análisis sistémico de la carrera de educación mención inglés caso: NUTULA**. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Nacional Experimental del Táchira. San Cristóbal.
- Richards, C., J. And Lockhart Ch. (1995). **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge Language Educación, Series Editor. USA.
- Villalobos, J. (2000). **Didáctica de la escritura en inglés como segunda lengua. Un estudio de caso**. Entre Lenguas. 5(2). Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.



Comunicación del gerente educativo y desempeño de los docentes de la tercera etapa de educación básica

Communication by Educational Managers and Teacher Performance in Middle School

Marhilde Sánchez de Gallardo y Zulima Hernández***

Resumen

Estudio descriptivo, de campo, asociativo; diseño No-experimental transversal, dirigido a asociar la comunicación del gerente educativo y el desempeño de docentes de la tercera etapa de educación básica del Municipio Escolar número 5 de Maracaibo, estado Zulia. Se trabajó con dos poblaciones, una integrada por 21 directivos asumidos como censo poblacional; la otra de 333 docentes, se le aplicó un muestreo estratificado, quedando conformada por 181 docentes. Se diseñaron 2 cuestionarios, validados por expertos, con confiabilidades superiores a 0,90. Los resultados evidenciaron a ambas variables en la categoría media alta y el coeficiente Ω de 97,98%, indicando una asociación positiva fuerte.

Palabras clave: Comunicación del gerente, desempeño docente.

Recibido: Marzo 2007 • Aceptado: Mayo 2007

* Psicóloga. Magíster en orientación. Doctora en Ciencias Gerenciales. Docente-investigadora, categoría titular del Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación de de La Universidad del Zulia. PPI Nivel I.
E-mail: marsanchezg@cantv.net

** Licenciada en Educación. Licenciada en Comunicación Social. Magíster en Gerencia educativa. Docente del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Abstract

This study was of a descriptive, transversal type using a field approach and a nonexperimental, associative design. Its purpose was to determine the relationship between communications from educational managers and teacher performance in the Middle School of Township Number 5 in the city of Maracaibo, State of Zulia. Two populations were studied: one consisted of 21 principals taken as a population census; the other consisted of 333 teachers. A stratified, randomized sampling was applied resulting in a definitive sample of 181 teachers. Two questionnaires were designed and validated by experts, evidencing reliabilities above 0.90. Findings showed both variables in the medium high category and a coefficient Ω of 97.98%, a figure indicating a strong positive association.

Key words: Managers' communication, teacher performance.

Introducción

Ante los diversos desafíos y retos que se presentan cada día, la gerencia educativa requiere nuevas acciones en la búsqueda de ofrecer respuestas a las demandas de la época, pudiendo apoyarse en la comunicación como herramienta para elevar los niveles de comprensión entre las personas y facilitar el desempeño laboral.

En ese sentido, el gerente educativo debe integrar a todos los miembros de la institución en equipos de trabajo coordinados y propiciar el entendimiento y armonía en las relaciones interpersonales, con el propósito de disminuir la prevalencia de una comunicación descendente (desde el director hasta el docente), fomentando las condiciones para que fluya la información, la comunicación lateral y en redes, lo cual podría relacionarse con la optimización de la calidad del ejercicio docente.

El gerente educativo demanda información de lo que realmente sucede en la institución. Si depende únicamente de canales formales de comunicación, pudiera correr el riesgo de recibir de sus empleados información exclusivamente favorable. Es necesario, complementar éstos con otros canales informales, a la medida de las necesidades de la institución, asignándole a la comunicación una condición de mediadora entre los miembros que la integran, permitiéndole atender todo el proceso educativo de manera integral, minimizando las barreras que se puedan presentar, como vía para responder a las necesidades del recurso humano y las exigencias técnicas de la gerencia.

Por consiguiente, el director como gerente de las escuelas básicas debe propiciar las condiciones para que los docentes gestionen el tránsito de los alumnos por la escolaridad, bajo ciertas exigencias curriculares e instruccionales que integren los objetivos de ese nivel de educación. De allí, la necesidad de analizar el desempeño docente en cuanto a los procesos que cumplen, con el fin de precisar las condiciones y controles técnicos docentes aplicados y la sincronización del componente pedagógico.

En Venezuela, durante los últimos años la comunicación ha sido objeto de estudio en la gerencia educativa; por lo que es importante definirla, tal como lo hacen Koontz y Weihrich (1998, p. 226) cuando afirman: "es la transferencia de información de un emisor a un receptor, el cual debe estar en condiciones de comprenderla". Asimismo, los autores plantean que una de las características de los gerentes modernos debe ser la capacidad de comunicarse a través de distintas formas, maneras o instrumentos, con claridad y empatía, donde esté presente la capacidad de comprender los sentimientos de las personas y hacer frente a los aspectos emocionales de la comunicación.

Por consiguiente, las habilidades gerenciales son importantes para la efectiva comunicación intragrupos, es decir, con las personas de la misma unidad administrativa. Además, según se asciende en la organización se acrecienta la relevancia de la comunicación entre grupos, facilitando la relación entre distintos niveles y departamentos del sistema u organización.

Al respecto, se presentan inquietudes en los docentes de las Escuelas Básicas del Municipio Maracaibo, quienes en entrevistas personales y grupales, manifestaron descontento por la manera como se llevan a cabo las comunicaciones emanadas del personal directivo, evidenciándose dificultades en los distintos medios materiales empleados en la transmisión y recepción del mensaje y las distorsiones en los símbolos utilizados en la comunicación, representando éstas, barreras personales, físicas y semánticas que podrían afectar el desempeño laboral docente.

Complementariamente, Murrell y Meredith (2002), consideran que el desempeño laboral es el conjunto de actividades realizadas por el trabajador en base a las funciones inherentes a los cargos ejercidos, donde se desarrollan un conjunto de acciones propias de sus competencias, funciones y tareas.

Cabe destacar, entre los factores vinculados con el desempeño laboral, la comunicación del gerente, como aspecto importante a asociarse con el rendimiento de los docentes en los procesos educativos, infiriéndose que la comunicación del gerente educativo representa una acción determinante dentro del contexto del desempeño laboral del docente de las Escuelas Básicas del Municipio Maracaibo, pudiendo vincularse con un ambiente de trabajo poco estimulante, caracterizado principalmente por la apatía y poco interés por parte del personal, que podría generar escasos deseos hacia el logro de un mejor desempeño laboral, un limitado cumplimiento de sus funciones y roles, lo cual pudiese influir, a su vez, en el rendimiento académico en los alumnos.

Se puede inferir, a juicio de las investigadoras, que la comunicación del gerente educativo es de vital importancia dentro de la organización por cuanto permite expresar las ideas con claridad, utilizando diferentes medios, atendiendo los diferentes planteamientos, estableciendo alternativas que influyan en los miembros de la institución y en el resto de la comunidad educativa, para llegar al cumplimiento de los objetivos propuestos.

*Comunicación del gerente educativo y desempeño de los docentes
de la tercera etapa de educación básica*

Atendiendo a estas consideraciones, la presente investigación busca establecer la asociación entre comunicación del gerente educativo y el desempeño laboral del docente en las Escuelas Básicas; pudiéndose inferir, que al introducir cambios orientados a mejorar la comunicación, el desempeño laboral del docente mejorará también.

Tomando en consideración las ideas expuestas, se formulan los siguientes objetivos:

1. Describir el proceso comunicacional utilizado por los gerentes educativos en las Escuelas Básicas de la III etapa del Municipio Escolar No. 5 de Maracaibo.
2. Describir la direccionalidad de la comunicación utilizada por los gerentes educativos en las Escuelas Básicas de la III etapa del Municipio Escolar No. 5 de Maracaibo.
3. Establecer los canales de comunicación utilizados por los gerentes educativos en las Escuelas Básicas de la III etapa del Municipio Escolar No. 5 de Maracaibo.
4. Identificar los tipos de mensajes utilizados por los gerentes educativos en las Escuelas Básicas de la III etapa del Municipio Escolar No. 5 de Maracaibo.
5. Identificar las barreras que afectan la comunicación de los gerentes educativos en las Escuelas Básicas de la III etapa del Municipio Escolar No. 5 de Maracaibo.
6. Describir los factores del desempeño laboral del docente en las Escuelas Básicas de la III etapa del Municipio Escolar No. 5 de Maracaibo.
7. Describir el desempeño laboral del docente de las Escuelas Básicas de la III etapa del Municipio Escolar No. 5 de Maracaibo.
8. Determinar el nivel de desempeño laboral del docente de las Escuelas Básicas de la III etapa del Municipio Escolar No. 5 de Maracaibo.
9. Establecer la asociación existente entre la comunicación del gerente educativo y el desempeño laboral del docente en las Escuelas Básicas de la III etapa, del Municipio Escolar No. 5 de Maracaibo.

Comunicación

Münch y García (2000) definen la comunicación como el proceso a través del cual se transmite y recibe información en un grupo social. Robbins (1999: 376) señala "... ningún grupo puede existir sin la comunicación: ésta es la transmisión de significados entre sus miembros. Sólo mediante la transmisión de significados de una persona a otra se puede compartir información e ideas".

Según los autores, la comunicación es considerada como una red generadora de entendimiento entre las personas, en busca de coordinar las actividades que le son propias. Para lograr el éxito en la comunicación, no sólo su significado debe ser transmitido, sino también alcanzar entendimiento entre las personas a

quienes va dirigida; esta forma como llega a los receptores ha sido definida como dirección de la comunicación.

En este sentido, Davis y Newstrom (2003: 82), definen la comunicación como "una transferencia de información y comprensión entre dos o más personas, considerándola como un puente entre los hombres, permitiéndole compartir los sentimientos y conocimientos adquiridos, siendo útil a la gerencia".

Por lo tanto, cuando se habla de comunicación, generalmente se entiende como el proceso en el cual un elemento dirige un mensaje hacia otro para recibir una respuesta o reacción esperada.

Según Robbins (1999), para que la comunicación tenga lugar es necesario un propósito, expresado como un mensaje a transmitir. Este pasa a través de una fuente (emisor) y un receptor. El mensaje es codificado (convertido en una forma simbólica) y luego enviado mediante algún medio (canal) al receptor, quien traduce nuevamente (decodifica) el mensaje originado por la fuente. El resultado es una transferencia de significados de una persona a otra.

Según Chiavenato (2000), el comunicarse implica transacciones entre las personas, por lo tanto se requiere al menos dos de ellas: quien envía el mensaje y quien lo recibe. A tal efecto, para que se lleve a cabo una comunicación efectiva deben existir siempre los siguientes elementos: un emisor, un transmisor, un receptor y un procedimiento.

Para este autor, entre los elementos del proceso de comunicación, se encuentran: la fuente, el canal, el receptor y la retroalimentación.

La fuente, es el sujeto que inicia el mensaje al codificar un pensamiento, describiéndose cuatro condiciones que afectan la codificación del mensaje: habilidad, actitud, conocimientos y sistema sociocultural. El mensaje es el producto físico real de la fuente codificadora y puede ser el habla, escritura, pintura u otros. El código o grupo de símbolos usados para transferir el significado, el contenido del mensaje mismo y las decisiones a tomar para seleccionar y analizar tanto la codificación como el contenido.

El canal es el medio a través del cual viaja el mensaje, la fuente debe seleccionarlo y determinar cuál canal es formal e informal. Los canales formales están establecidos dentro de las organizaciones y transmiten los mensajes que están relacionados con las actividades relacionadas con el trabajo de los miembros. Otras formas de mensaje entre los empleados en la organización, como los personales o sociales, siguen los canales de comunicación informales, los cuales según Requeijo (1998) es un tipo de comunicación que no debe ser desestimado, por cuanto representa un factor importante en la dinámica de toda la institución.

El receptor es el sujeto-objeto a quien se dirige el mensaje. Antes que el mensaje pueda recibirse, sus símbolos deben traducirse a una forma que pueda entender el receptor. Esto es la decodificación del mensaje.

El último eslabón en el proceso de comunicación es la retroalimentación donde se verifica si se tuvo éxito; en él se coloca el mensaje de regreso en el

sistema y así evitar malos entendidos. También se considera el ruido, establecido como cualquier factor que altere, confunda o interfiera en la comunicación. El ruido se puede presentar en el llamado canal de la comunicación o en el método de transmisión, puede ser interno cuando el receptor no está prestando atención, o externo cuando el mensaje es distorsionado por otros sonidos del ambiente.

Chiavenato (2000) señala que la comunicación entre personas se complica debido a que cada persona tiene sus propios valores y motivaciones, lo cual constituye un patrón que se vuelve bastante personal y singular en la interpretación de las cosas. Dicho patrón actúa como un filtro que condiciona cualquier información recibida, así mismo, el individuo selecciona y rechaza toda aquella información que encuentra disonante con su contexto ambiental.

La carga emocional: es el contexto actitudinal que va inmerso en todo mensaje, el emisor proyecta una carga emocional, la cual es considerada por el receptor como empática, apática o antipática.

Percepción actitudinal: el ser humano además de recibir la comunicación, la percibe y la discierne según sus propias actitudes preformadas hacia el emisor o el posible mensaje.

Valorización: es el proceso que sigue el receptor en función a su capacidad propia, se asimila y, de acuerdo a los estereotipos, prejuicios y cargas emocionales, crea una actitud frente a ella, después de lo cual proyecta la respuesta o la retroalimenta al emisor.

Bateman y Snell (2001) refieren que mediante la comunicación descendente fluye de manera directa la información desde los niveles superiores a los inferiores en la jerarquía de la organización. Las personas deben recibir la información que necesitan para realizar su trabajo y convertirse (y permanecer) como miembros leales a la organización.

En cuanto a la comunicación ascendente, Davis y Newstrom (2003) señalan que en esta dirección los gerentes deben crear un ambiente empático donde el personal no tenga impedimentos en comunicar buenas y malas noticias, lo cual demuestra que la comunicación ascendente es fundamental para una sólida relación empresarial.

De igual manera, los autores destacan que la comunicación ascendente tiene como propósito fundamental mantener al gerente en contacto con las necesidades de los empleados y suministrarle información útil para la toma de decisiones adecuadas; de igual forma le permite brindar apoyo social y el estímulo necesario para realizar el trabajo correspondiente.

La Comunicación lateral u horizontal se desarrolla entre miembros del mismo nivel de jerarquía y se emplea para fines de integración y coordinación, proporcionando, a la vez, apoyo emotivo y social. Asimismo, favorece las relaciones entre los miembros de una misma estructura jerárquica y una efectiva comunicación entre las acciones de los miembros y, por consiguiente, satisface las rela-

ciones interpersonales, importante en toda organización ya que genera un trabajo eficiente que se traduce en la excelencia de la institución.

Para Robbins (1999: 316) la comunicación lateral “tiene lugar entre los miembros del mismo grupo, entre los miembros de grupos de trabajo al mismo nivel, entre los gerentes del mismo nivel o entre personal equivalente horizontal”. En algunos casos, estas relaciones laterales son estimuladas formalmente y de manera informal para minimizar la jerarquía vertical y acelerar la acción.

Complementariamente, una red es definida según Davis y Newstron (2003: 104) como “un grupo de personas que establecen y mantiene contacto entre sí para intercambiar informaciones informalmente, casi siempre respecto a intereses comunes”. Al respecto, Robbins (1999) considera que las redes de comunicación definen los canales por los cuales fluye la información. Estos canales son de dos tipos: formal o informal. Las redes formales son típicamente verticales, siguen la cadena de autoridad, y están limitadas a las comunicaciones relacionadas con la tarea.

Las redes formales de pequeños grupos presentan tres formas comunes, éstas son: la cadena, la rueda y todo el canal. La cadena sigue rígidamente la sucesión formal de mando. La rueda se apoya en un líder para actuar como un conducto central para todas las comunicaciones del grupo. Toda la red del canal permite que todos los miembros del grupo se comuniquen en forma activa el uno con el otro.

Robbins (1999) al referirse a la red informal, la describe a través de tres características principales. Primero, no está controlada por la gerencia. Segundo, es percibida por la mayoría de los empleados como más creíble y confiable que las comunicaciones formales emitidas por la gerencia superior. Tercero, se utiliza enormemente para servir a los propios intereses de las personas dentro de ella.

Las redes contribuyen a que el gerente comprenda sus funciones como entrenador, motivador y comunicador, de esta forma logrará cumplir sus objetivos. En tal sentido, el autor las cataloga como redes, debido a las interrelaciones que se presentan durante su desarrollo, su capacidad para transmitir información; manejo de múltiples claves de manera simultánea; así como una rápida retroalimentación.

En este sentido, expresa el autor, existen variados canales, por ejemplo: la conversación cara-cara tiene la más alta calificación en cuanto a riqueza de canal, por cuanto proporciona la oportunidad de transmitir múltiples claves de información (palabras, postura, expresión facial), una retroalimentación inmediata (tanto verbal como no-verbal) y el toque personal de estar allí. Los medios escritos impersonales, como boletines o informes generales, tienen la más baja calificación en lo referente a dicha riqueza.

Las comunicaciones por canales formales suelen ser verticales, siguen la línea de mando y están limitadas a comunicaciones relacionadas con las tareas, estos canales son protegidos por los gerentes ya que pueden controlarlos. Coincidentemente, Gordon (1997) se refiere a la transmisión recurrente entre canales

preestablecidos formalmente, encontrando otra variante en los canales informales de comunicación.

Las comunicaciones por canales informales se dan espontáneamente, pues se presentan sin tomar en cuenta los patrones de jerarquía. Para Robbins (1999), éstos son conocidos como el rumor, libre de moverse en cualquier dirección, saltar los niveles de autoridad y es probable que satisfaga las necesidades sociales de los miembros del grupo y al mismo tiempo facilite la realización de las tareas. A su vez, los canales informales son muy difíciles de controlar por suscitarse el intercambio de información entre los empleados sin que exista un orden preestablecido. Sin embargo, dicha comunicación propicia un ambiente agradable y armonioso, muchas veces favorable a los objetivos organizacionales, sin embargo, cuando estos canales se hacen constantes se pierde la legitimidad de las instituciones educativas.

En otro orden de ideas, la comunicación según su tipo, puede ser verbal u oral, escrita o gestual. Al respecto, Koontz y Weihrich (1998) manifiestan que para la selección de los medios se debe considerar el comunicador, el público y la situación. La verbal suele ocurrir cuando las personas se comunican con las personas cara a cara, mediante el habla. Dicha comunicación hace posible la retroalimentación inmediata y directa. Bateman y Snell (2001) señalan que la comunicación oral es más persuasiva y en ocasiones menos costosa que la escrita. Sin embargo, no siempre permite ahorrar tiempo. Las formas más populares de la comunicación verbal son los discursos, las reuniones planeadas o informales, de manera tanto individual como grupal.

En cuanto a las comunicaciones escritas, según estos autores, presentan varias ventajas, entre las cuales se menciona, que el mensaje puede corregirse varias veces, constituyendo un registro permanente del mensaje que puede guardarse. Continúa siendo el mismo si pasa por varias personas y el receptor tiene tiempo para analizarlos. Proporciona, además, protección legal al dejar constancia física de las conversaciones o de las instrucciones impartidas durante las reuniones.

Las comunicaciones escritas corresponden a memorandos, cartas, publicaciones periódicas de la organización, tableros de aviso o cualquier otro dispositivo que transmita palabras o símbolos escritos. Cuando las comunicaciones son complejas o extensas, puede ser importante tener un registro permanente, tangible y verificable. Ya que, hacer algo por escrito obliga a una persona a pensar con mayor cuidado lo que quiere transmitir. Las comunicaciones escritas estarán probablemente bien pensadas, serán lógicas y claras.

El lenguaje corporal se refiere a los gestos, expresiones faciales y otros movimientos del cuerpo. Un rostro con el ceño fruncido, por ejemplo, dice algo diferente a una sonrisa. Los movimientos de manos, expresiones faciales y otros gestos pueden comunicar emociones o temperamentos como agresión, temor, timidez, arrogancia, alegría, entre otros.

El proceso de comunicación está sujeto a una serie de condiciones que en algunos casos no favorecen la transmisión de información y el entendimiento que

de ella se desprende. Asimismo, se entienden las barreras comunicacionales como el potencial de distorsión encontrado en el proceso de comunicación.

Para Chiavenato (2000: 93), “el proceso de comunicación humana también está sujeto a lluvias y tempestades, pues existen barreras que sirven de obstáculos o resistencia a la comunicación entre las personas”. Estas variables intervienen en el proceso de comunicación y lo afectan profundamente, de modo que el mensaje recibido es muy diferente del que fue enviado. Las barreras de comunicación pueden ser personales, físicas y semánticas.

Las barreras personales son las interferencias derivadas de las limitaciones emociones y valores humanos del individuo y se relacionan con la conducta del emisor y el receptor, generan dificultades para lograr los objetivos de la comunicación. Esto influye directamente en la reacción al recibir el mensaje. Al respecto, Davis y Newstrom (2003) sostiene que las emociones actúan como filtro en casi toda la comunicación, transmitiendo nuevas interpretaciones de la realidad propiamente dicha. Estas barreras pueden ser escucha deficiente, emociones, motivaciones y sentimientos personales.

Para estos autores, las barreras personales pueden tener un origen fisiológico: si se ocasionan por malformaciones, disfunciones y otras limitantes funcionales de las personas que intervienen en el proceso; o una raíz psicológica, cuando parten de la forma individual que una persona posee para percibir y comprender el mundo que le rodea, sus prejuicios y la necesidad de satisfacer requerimientos emotivos.

Las barreras físicas para Chiavenato (2000) son interferencias que se presentan en el ambiente donde ocurre la comunicación; ejemplo de ello puede ser un ruido estático o deficiencias en la selección inadecuada de la fuente de los medios utilizados para transportar el mensaje. También Chiavenato (2000) expone que las barreras semánticas se refieren a las limitaciones o distorsiones derivadas de los símbolos utilizados en la comunicación; ejemplo: gestos, señales, símbolos, entre otros. El origen radica en problemas de sentido, significación, acepciones del lenguaje y en general de los símbolos que se utilizan y su decodificación, tomando en cuenta que las palabras presentan significados diferentes.

Desempeño Laboral

Arias (2001) define el desempeño como el grado en el cual un individuo realiza su trabajo en comparación con los estándares establecidos por la organización, lo cual dependerá de los conocimientos precisos acerca del trabajo, las habilidades disponibles, lo esperado del mismo, así como las características propias de la labor.

Gruenfeld (1999) sistematizó los elementos referidos al desempeño laboral en dos grandes componentes: las actitudes y la gestión operativa; las primeras referidas al desempeño como acción personal y la segunda a los elementos intrínsecos en las tareas a desempeñar.

*Comunicación del gerente educativo y desempeño de los docentes
de la tercera etapa de educación básica*

En cuanto a las actitudes, éstas se organizan a través de la experiencia, la cual ejerce una influencia específica sobre las respuestas de las personas a los demás, en atención a los objetivos o situaciones previstas. En ella se conjugan los factores: disciplina, cooperación, iniciativa y responsabilidad.

La disciplina: referida al acatamiento de las normas, principios, reglamentos y procedimientos establecidos en la organización para regular la actividad docente.

La cooperación: descrita como obrar con otros conjuntamente, para lograr un fin. Esta actitud se refleja en los siguientes niveles: cooperación hacia la empresa, jefatura y compañeros de trabajo.

La iniciativa: disposición del empleado para tomar y asumir decisiones cuando no ha recibido instrucciones detalladas o ante situaciones de carácter excepcional.

La responsabilidad: evalúa la manera cómo el empleado se dedica al trabajo y ejecuta el servicio dentro del plazo estipulado. Considera además Gruenfeld (1999), que es un estado donde se asume la vigilancia necesaria para obtener los resultados deseados.

La discreción: referida a la capacidad del empleado para actuar con prudencia y trato al juzgar o actuar. Aspecto imprescindible en el caso de los docentes.

La apariencia personal: alude a la impresión causada a los demás por la presentación personal del trabajador, a su manera de vestir, arreglarse, observación de las reglas de higiene.

La creatividad: está asociada al ingenio personal y la capacidad del trabajador para introducir nuevas ideas en la realización del trabajo.

El autodesarrollo: se manifiesta en la disposición de los trabajadores para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades referidas a un trabajo, lo cual implica mejorar sus competencias personales y profesionales.

En cuanto a la Gestión Operativa, Gruenfeld (1999), señala que está asociada con lo que el trabajador hace y cómo lo hace, a los cuales denomina factores operantes u operativos, entre los cuales se encuentran: el conocimiento del cargo, la calidad y cantidad de trabajo, los hábitos de seguridad, la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y el conocimiento de la organización.

El conocimiento del cargo: es el grado demostrado que el trabajador domina las actividades, tareas y procedimientos asociados a su trabajo.

La calidad de trabajo: constituye la expresión del grado de exactitud, esfuerzo y orden con el cual el empleado realiza su trabajo.

La cantidad de trabajo: volumen y cantidad de trabajo ejecutado por el trabajador en condiciones normales en un periodo determinado.

Los hábitos de seguridad: acatamiento por parte de los trabajadores de las normas y procedimientos referidos a la realización del trabajo, de manera segura, evitando en lo posible que los incidentes se conviertan en accidentes.

La comunicación: habilidad demostrada por el trabajador para emitir, recibir y procesar información considerada en sus relaciones con la estructura de los grupos de trabajo y de su organización.

El trabajo en equipo: habilidad del trabajador para realizar las tareas, actividades o proyectos de manera integrada y coordinada con otras personas.

El liderazgo: capacidad, puesta en evidencia por el trabajador, para promover en los otros trabajadores actitudes y conductas orientadas al logro de las metas comunes.

El conocimiento de la organización: expresión que el trabajador, además de tener noción de las estructuras y demás cualidades organizacionales, coincide con cumplir con sus responsabilidades.

Respecto a las funciones del Desempeño Laboral Docente, el perfil del docente de Educación Básica se encuentra descrito por López (1997), al señalar su responsabilidad en la administración de los programas de estudios del nivel de Educación Básica. En este sentido, define las funciones que el docente debe desarrollar durante su desempeño laboral, a saber; enseñanza, orientación, planificación, evaluación.

La Función de Enseñanza está referida al trabajo educativo con los alumnos y representa por excelencia la actividad más importante realizada por el docente, por cuanto éste debe actuar como un promotor de experiencias educativas, con la capacidad para la utilización tanto de estrategias como de recursos instruccionales, que promuevan en el educando el desarrollo de la creatividad, la participación activa en su aprendizaje, la transferencia de los conocimientos y habilidades y la adquisición de destrezas para enfrentar situaciones de la vida diaria y el desarrollo de actitudes y valores cónsonos con los principios de una sociedad democrática.

La función de Orientación se refiere a la capacidad de ayudar al educando a desarrollar sus potencialidades e identificar sus limitaciones, propiciando en él las capacidades necesarias que le permitan establecer relaciones interpersonales adecuadas, lo estimule en la adquisición de hábitos de estudio y trabajo, lo asesore en el proceso de toma de decisión vocacional y tenga la preparación de discernir cuándo amerita atención especial.

Le asigna esta función al docente la responsabilidad de convertirse en el primer y más cercano orientador de los alumnos a su cargo, igualmente de los padres y representantes y de todas aquellas personas que junto a él puedan contribuir a que el proceso educativo se cumpla de acuerdo con las exigencias del sistema educativo venezolano.

La Función de Planificación representa el diseño de actividades educativas capaces de estimular el logro del aprendizaje y la organización de los conocimientos, habilidades y destrezas, que deberá adquirir el educando. Esta planificación debe garantizar un mínimo de éxito en la labor educativa, afianzando el espíritu de responsabilidad y eliminando la improvisación.

*Comunicación del gerente educativo y desempeño de los docentes
de la tercera etapa de educación básica*

La Función de Evaluación se refiere a la oportunidad de seleccionar y utilizar concepciones, criterios y procedimientos curriculares, a través de los cuales será posible constatar si cumplió o no con los fines que le asigna la normativa educativa legal vigente. Para ello, debe realizar la planificación de las tareas y del aprendizaje de los educandos, la adecuación de los objetivos instruccionales a las características y particularidades del medio, realizar el diagnóstico y evaluación de los alumnos, de sus aprendizajes y las variables que condicionan la adecuación de sus acciones a los requerimientos del proceso administrativo de la educación.

A través de esta función de evaluador, el docente puede retroalimentar el proceso, ya que determina aciertos, fallas o errores para corregirlos o actuar sobre la marcha, garantizando así el logro de las metas educativas del país.

En cuanto a los Roles del Desempeño Laboral Docente, las instituciones educativas ameritan de sus docentes la capacidad para ser promotores de su desarrollo ulterior, a través de un trabajo intelectual y técnico. Debe igualmente desarrollar un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación personal y grupal, considerando las estrategias de enseñanza – aprendizaje como hipótesis de acción para analizarlas y comprobar su eficiencia, eficacia y pertinencia.

El docente en su rol de facilitador debe ser capaz de diseñar y desarrollar una gran variedad de situaciones de aprendizaje, utilizando estrategias metodológicas cónsonas con las características de los alumnos, así mismo, con los propósitos y objetivos del nivel y modalidad, a lo cual plantea Losa (1996: 15) “debe ser un diseñador, ejecutor, evaluador y retroalimentar las experiencias educativas”.

En su rol de orientador, el docente de Educación Básica, según este autor, debe atender oportunamente al estudiante en sus aspectos personales, necesidades e intereses, promoviendo el conocimiento de sus actitudes para que por sí mismo explore y oriente sus capacidades profesionales, beneficiándose él, la comunidad y el medio ambiente que lo rodea.

El docente como investigador, según Sánchez (1998), debe poseer los conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes que lo capaciten para entender la realidad socioeconómica, incorporarse efectiva y adecuadamente en la educación, permitiendo la optimización de los recursos y aprovechando al máximo los beneficios de la educación, de tal manera que pueda reformar permanentemente los resultados del proceso educativo, a través de técnicas y procedimientos confiables y válidos.

El docente en su rol de promotor social, según Sánchez (1998: 48), debe poseer “conocimientos, habilidades y destrezas que lo capaciten para propiciar una integración efectiva entre la escuela y la comunidad, promoviendo la participación y la conjunción de esfuerzos que satisfagan las necesidades socioculturales y educativas de toda la comunidad”.

La práctica educativa del docente de Educación Básica debe ser un proceso guiado con eficiencia y efectividad, debiendo concebirse según Kauffman

(1998), como un gerente del proceso de aprendizaje. Igualmente refiere Losa (1996) que el gerente debe estar capacitado responsablemente para dirigir procesos educativos que impliquen acción y control, con el fin de mejorar la calidad de la educación.

Por lo tanto, debe tener en cuenta que en el rol de gerente está implícito la determinación de las necesidades de los educandos, la consiguiente identificación de problemas, que lo conduzca a la implementación de los procesos que conlleven a elaborar un sistema que dé respuesta a los requisitos y necesidades identificados. Aunado a esto, según lo planteado por Kauffman (1998), debe ser responsable de sus esfuerzos y exponer claramente sus metas, objetivos y procedimientos, a través de las funciones de planificación de los objetivos, contenidos y estrategias, recursos y actividades, eliminando la improvisación y garantizando la eficiencia en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Metodología

Fue un estudio de tipo descriptivo correlacional; destacándose que dicha investigación se efectuó una relación entre dos poblaciones diferentes, por lo que se realiza una asociación, la cual se determina a través del coeficiente Omega (Ω). De acuerdo con la metodología de estudio se cataloga de campo. Se utilizó un diseño no-experimental, transversal. Se trabajó con dos poblaciones, la A constituida por 21 directivos educativos de las instituciones de III Etapa, con quienes se efectuó un censo poblacional y la B, integrada por docentes adscritos a las instituciones educativas públicas pertenecientes al Municipio Escolar No. 5, conformada por 333 docentes de los planteles antes mencionados, con quienes se realizó un muestreo tipo aleatorio probabilístico estratificado, quedando constituida por 181 docentes.

En esta investigación se utilizó la técnica de encuesta, los instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios, uno sobre la comunicación del gerente educativo y el otro respecto al desempeño laboral de los docentes. El de comunicación del gerente educativo, administrado a los docentes, para expresar su opinión sobre sus gerentes educativos, estuvo conformado por las dimensiones proceso de la comunicación, direccionalidad de la comunicación, canales, tipos y barreras de la comunicación y fue aplicado a los docentes.

El de desempeño laboral, administrados a los gerentes educativos para evaluar a los docentes, contemplaban las funciones y roles del desempeño laboral del docente. Ambos fueron diseñados por Hernández y Sánchez (2004) y se estructuraron en dos partes: la primera donde aparecen la identificación de los mismos y las instrucciones para su realización, la segunda contiene los aspectos o ítems sobre las variables en estudio.

El cuestionario No. 1 consta de 87 ítems y el segundo cuestionario de 77 ítems, cada uno con cuatro alternativas de respuesta, las cuales se dispusieron en una escala de ponderación del 1 al 4, donde el valor 1 significa que las acciones señaladas no se efectúan, es decir la frecuencia de acción ejecutada es de 0%, si-

endo la alternativa de respuesta nunca. Asimismo, el valor 4 se refiere a que la frecuencia de acción ejecutada es de 100% siendo la alternativa de respuesta seleccionada siempre. Los valores fueron Nunca 1, A veces 2, Con frecuencia 3 y Siempre 4.

En cuanto a la validez, se utilizó la de contenido para ambos cuestionarios, mediante el juicio de expertos, y para la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a 18 sujetos con iguales características de la población en estudio, los cuales no formaron parte de la muestra seleccionada para la investigación. Para el Instrumento A, Comunicación del Gerente Educativo resultó una confiabilidad de 0,91, clasificada como alta y para el Instrumento B, Desempeño Laboral del Docente, se obtuvo una confiabilidad de 0,98, calificada como muy alta, obtenida mediante el método de Alpha de Cronbach.

Resultados y Discusión

Los datos aportados por la muestra total considerada en el estudio se analizaron mediante el paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS); se aplicó la estadística descriptiva media y desviación estándar para cada una de las variables e indicadores, utilizando los baremos establecidos para analizar la comunicación del gerente educativo y el desempeño laboral del docente, así como las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas aportadas en cada una de las alternativas.

Para la variable comunicación del gerente educativo, según lo expresado por los docentes, se obtuvo una media de 2,70 ubicada en la categoría media alta y la desviación estándar de 1,06 indicó una distribución de datos con una alta dispersión (Cuadro 1) y al analizar los valores de frecuencias absolutas y relativas, se observó que 50,83% la ubicó en la categoría media alta, con un 33,70% en la categoría media baja, 14,36% en la categoría alta y el 1,11% restante en la categoría baja (Cuadro 2). Evidenciándose una tendencia favorable en cuanto a la transferencia de aprendizaje y recepción de significados en la institución educativa estudiada.

En cuanto a la dimensión proceso de comunicación, en el indicador elementos del proceso, las medidas de tendencia central de los subindicadores fueron: fuente media 3,02, (categoría media alta), código media 2,91, (categoría media alta), canal media 2,57, (categoría media alta), receptor media 2,91, (categoría media alta) y retroalimentación media 2,61, (categoría media alta). Se observaron valores de la desviación estándar indicando, en todos los casos, una alta dispersión de los datos. Se obtuvieron los siguientes resultados de acuerdo a la mayoría: fuente con 47,51% en la categoría alta, código con 38,12% en la categoría alta, canal con 60,77% en la categoría media baja, receptor con el 37,02% en la categoría media alta y retroalimentación con 34,81% en la categoría media baja.

En esta institución los diferentes elementos del proceso de comunicación presentan medias en la categoría media alta y porcentajes con tendencias favorables, pudiéndose fortalecer los medios a través de los cuales viaja el mensaje y la verificación de la comprensión del mensaje, para identificar errores a fin de optimizar la comunicación.

Cuadro 1
Estadística descriptiva variable Comunicación del Gerente
Educativo

Variable	Media	D.E.	Categoría
Comunicación del Gerente Educativo	2,70	1,06	Media alta
Dimensión. Proceso de Comunicación.			
Indicadores	Media	D.E.	Categoría
Elementos del Proceso	2,81	0,98	Media alta
Subindicadores	Media	D.E.	Categoría
Fuente	3,02	0,95	Media alta
Código	2,91	0,96	Media alta
Canal	2,57	0,97	Media alta
Receptor	2,91	0,94	Media alta
Retroalimentación	2,61	0,98	Media alta
Indicadores	Media	D.E.	Categoría
Patrones Personales de Referencia	2,80	1,05	Media alta
Subindicadores	Media	D.E.	Categoría
Carga Emocional	2,58	1,02	Media alta
Actitud	3,18	0,91	Media alta
Valorización	2,62	1,12	Media alta
Dimensión. Direccionalidad de la Comunicación			
Indicadores	Media	D.E.	Categoría
Descendente	2,77	1,01	Media alta
Ascendente	2,99	0,96	Media alta
Lateral u Horizontal	2,98	0,94	Media alta
En Red	2,52	1,13	Media alta
Dimensión. Canales de Comunicación.			
Indicadores	Media	D.E.	Categoría
Formales	2,65	1,02	Media alta
Informales	2,83	1,12	Media alta
Dimensión. Tipos de Mensaje			
Indicadores	Media	D.E.	Categoría
Verbal u Oral	2,55	1,01	Media alta
Escrito	2,32	1,17	Media baja
Gestual	2,77	1,01	Media alta
Dimensión. Barreras de la Comunicación			
Indicadores	Media	D.E.	Categoría
Personales	2,16	0,97	Media baja
Físicas	2,55	1,24	Media alta

Cuadro 2
Distribución de frecuencias según Baremo para la Comunicación del Gerente Educativo

Variable		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Comunicación del Gerente Educativo	f	2	61	92	26	181
	%	1,11	33,70	50,83	14,36	100,00
Dimensión. Proceso de la Comunicación.						
Indicadores. Elementos.		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Fuente	f	11	35	49	86	181
	%	6,08	19,34	27,07	47,51	100,00
Código	f	11	68	33	69	181
	%	6,08	37,57	18,23	38,12	100,00
Canal	f	14	110	33	24	181
	%	7,76	60,77	18,23	13,26	100,00
Receptor	f	4	52	67	58	181
	%	2,21	28,73	37,02	32,04	100,00
Retroalimentación	f	34	63	40	44	181
	%	18,78	34,81	22,10	24,31	100,00
Indicadores. Patrones personales de referencia.		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Carga Emocional	f	27	53	61	40	181
	%	14,92	29,28	33,70	22,1	100,00
Actitud	f	11	24	48	98	181
	%	6,08	13,26	26,52	54,14	100,00
Valorización	f	19	54	78	30	181
	%	10,50	29,83	43,09	16,57	100,00
Dimensión. Direccionalidad.						
Indicadores.		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Descendente	f	20	52	60	49	181
	%	11,05	28,73	33,15	27,07	100,00
Ascendente	f	6	42	66	67	181
	%	3,31	23,20	36,46	37,02	100,00

Cuadro 2
Continuación

Variable		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Lateral u Horizontal	f	17	42	49	73	181
	%	9,39	23,2	27,07	40,33	100,00
En Red	f	42	58	53	28	181
	%	23,20	32,04	29,28	15,47	100,00
Dimensión. Canales.						
Indicadores		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Formales	f	19	63	77	22	181
	%	10,50	34,81	42,54	12,15	100,00
Informales	f	29	36	38	78	181
	%	16,00	19,89	20,99	43,09	100,00
Dimensión. Tipos de Mensaje.						
Indicadores		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Verbal u Oral	f	21	75	52	33	181
	%	11,60	41,44	28,73	18,23	100,00
Escrito	f	53	69	35	24	181
	%	29,30	38,12	19,34	13,26	100,00
Gestual	f	21	49	69	42	181
	%	11,60	27,07	38,12	23,20	100,00
Dimensión. Barreras de la comunicación.						
Indicadores		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Personales	f	48	88	34	11	181
	%	26,50	48,62	18,78	6,08	100,00
Físicas.	f	20	67	64	30	181
	%	11,00	37,02	35,36	16,57	100,00
Semánticas	f	10	51	55	65	181
	%	5,52	28,18	30,39	35,91	100,00

*Comunicación del gerente educativo y desempeño de los docentes
de la tercera etapa de educación básica*

Para el indicador patrones personales de referencia se evidenciaron: carga emocional media=2,58, (categoría media alta), actitud media=3,18 (categoría media alta) y valorización 2,62 (categoría media alta). Se observaron valores de la desviación estándar que indicaron una alta dispersión para todos los casos. En cuanto a los porcentajes expresados mayoritariamente, se encontraron carga emocional con 33,70% en la categoría media alta, actitud con 54,14% en la categoría alta y valorización con el 43,09% en la categoría media alta. Se evidencia en los resultados una prevalencia de valores y motivaciones individuales que pudiesen incidir en la interpretación de los contenidos expresados.

Asimismo, en cuanto a la dimensión direccionalidad de la comunicación, sus indicadores reflejaron: Para la descendente una media de los puntajes de 2,77 considerada media alta y desviación estándar=1,01 lo cual mostró una dispersión alta de los datos. Para la ascendente una media de los puntajes de 2,99 considerada media alta y desviación estándar=0,96, lo cual reveló una alta dispersión. Se encontró para lateral u horizontal una media de los puntajes de 2,98 considerada media alta y desviación estándar=0,94, considerada como alta dispersión. Se obtuvo para la comunicación en red una media de los puntajes de 2,52 considerada media alta, desviación estándar=1,13, lo cual mostró una dispersión alta de los datos. Respecto a los porcentajes prevalecientes, se obtuvo: Comunicación descendente con el 33,15% en la categoría media alta, ascendente con el 37,02% en la categoría alta, lateral u horizontal 40,33% en la categoría alta, en red con el 32,04% en la categoría media baja. Se encontraron similitudes en la dirección de la comunicación, prevalece ligeramente la comunicación ascendente (de abajo para arriba), recomendando optimizarse la comunicación en red.

Aunado a esto, en la dimensión canales de comunicación, los indicadores evidenciaron para los tipos de canales, los formales con una media de los puntajes de 2,65 considerada media alta, y desviación estándar=1,02, lo cual mostró una dispersión alta de los datos. El 54,14% se ubicó en la categoría media alta. Se obtuvo para los canales informales una media de los puntajes de 2,83 considerada media alta y desviación estándar=1,12, considerándose una dispersión muy alta de los datos. También se observó a cada uno de ellos mayoritariamente ubicados en las categorías que se especifican: formales con el 42,54% en la categoría media alta, e informales con el 43,09% en la categoría alta. Se evidencia como ambos canales son utilizados con similar frecuencia.

En cuanto a los tipos de mensaje, los indicadores reflejaron para los verbales u orales una media de los puntajes de 2,55 considerada media alta y desviación estándar=1,01, lo cual mostró una alta dispersión. Se encontró para los mensajes escritos una media de los puntajes de 2,32 considerada media baja y desviación estándar=1,17, catalogado como una dispersión alta de los datos. Se obtuvo para el tipo de mensaje gestual una media de los puntajes de 2,77 considerada media alta y desviación estándar =1,00 lo cual mostró una alta dispersión. También se observó a cada uno de ellos ubicados predominantemente en las categorías que a continuación se especifican: verbal u oral con el 41,44% en la categoría media baja; el indicador escrito con 38,12% en la categoría media baja, y el indicador

gestual con el 38,12% en la categoría media alta. Con estos resultados se hace importante fortalecer la comunicación escrita.

En torno a las barreras de la comunicación, se encontró a las barreras personales con una media de los puntajes de 2,16 considerada media baja y desviación estándar=0,97, lo cual denota una dispersión alta de los datos. Para las barreras físicas se obtuvo una media de los puntajes de 2,55 considerada media alta, y desviación estándar=1,24, clasificada como una dispersión muy alta. Se obtuvo para las barreras semánticas una media de los puntajes de 2,89 considerada media alta y desviación estándar=0,99, reflejándose una dispersión alta de los datos. Se observó a la mayoría de cada uno de ellos ubicados en la categorías que a continuación se especifican: personales con el 48,62% en la categoría media baja, el indicador físicas con el 37,02% en la categoría media baja y el indicador semánticas 35,91% en la categoría alta. Resulta importante destacar resultados que deben ser atendidos, tomando en cuenta que las limitaciones en los símbolos y palabras utilizadas y las interferencias en el ambiente obstaculizan la comunicación.

Para la variable desempeño laboral del docente, según lo expuesto por los docentes de las instituciones, se obtuvo una media de 3,01 ubicada en la categoría media alta. La desviación estándar de 0,92 indicó una distribución de datos con una alta dispersión (Cuadro 3). En cuanto a la dimensión factores del desempeño laboral, sus indicadores arrojaron: Para la actitud como factor del desempeño una media de 3,34 y una desviación estándar de 0,80, indicando una distribución media de los datos. Se evidenciaron los subindicadores con sus medias respectivas: disciplina 3,41, cooperación 3,46 (categorías Alta), iniciativa 2,95, (categoría media alta), responsabilidad 3,02 (categoría media alta), discreción 3,29 (categoría alta), apariencia personal 3,59 (categoría alta), creatividad 3,09 (categoría media alta) y autodesarrollo 3,43 (categoría alta).

Complementariamente, en cuanto a los porcentajes, se observó en la actitud como factor del desempeño a la mayoría de 42,86% ubicado en la categoría alta, con sus subindicadores expresados en los siguientes términos: disciplina con el 61,90% en la categoría alta, cooperación con el 71,43% en la categoría alta, iniciativa con el 47,62% en la categoría alta, responsabilidad con el 52,38% en la categoría media alta, discreción con el 61,9% en la categoría media alta, apariencia personal con el 76,19% en la categoría alta, creatividad con el 42,86% en la categoría alta y el autodesarrollo con el 61,90% en la categoría alta (Cuadro 4).

Respecto al indicador gestión operativa se obtuvo una media de 3,20 considerada media alta y una desviación estándar de 0,83 lo cual indicó una distribución media de los datos. Asimismo, se observó a la mayoría de 61,90% ubicado en la categoría alta. De igual manera, se obtuvieron resultados para sus subindicadores y las medias respectivas, a saber: conocimiento del cargo 3,71 (categoría alta), calidad del trabajo 3,05 (media alta), (media alta), cantidad de trabajo 3,43, (alta), hábitos de seguridad 3,32, (alta), comunicación 3,14, (media alta), trabajo en equipo 2,86 (media alta), liderazgo 2,92 (media alta) y conocimiento de la organización 3,56 (categoría alta). Respecto a los porcentajes, los subindicadores se expresaron predominantemente en los siguientes términos: conocimiento del

Cuadro 3
**Estadística Descriptiva para la variable Desempeño Laboral
del Docente**

Variable	Media	D.E.	Categoría
Desempeño Laboral del Docente	3,01	0,92	Media alta
Dimensión. Factores del Desempeño Laboral			
Indicador.	Media	D.E.	Categoría
Actitud como factor de desempeño	3,34	0,8	Alta
Subindicadores	Media	D.E.	Categoría
Disciplina	3,41	0,77	Alta
Cooperación	3,46	0,74	Alta
Iniciativa	2,95	1,16	Media alta
Responsabilidad	3,02	0,71	Media alta
Discreción	3,29	0,56	Alta
Apariencia Personal	3,59	0,69	Alta
Creatividad	3,09	0,87	Media alta
Autodesarrollo	3,43	0,81	Alta
Indicadores	Media	D.E.	Categoría
Gestión Operativa	3,20	0,83	Media alta
Subindicadores	Media	D.E.	Categoría
Conocimiento del Cargo	3,71	0,64	Alta
Calidad del Trabajo	3,05	0,74	Media alta
Cantidad de Trabajo	3,43	0,60	Alta
Hábitos de Seguridad	3,32	0,73	Alta
Comunicación	3,14	0,86	Media alta
Trabajo en Equipo	2,86	0,87	Media alta
Liderazgo	2,92	0,93	Media alta
Conocimiento de la Organización	3,56	0,74	Alta
Dimensión. Funciones del desempeño laboral docente.			
Indicadores	Media	D.E.	Categoría
Enseñanza	3,09	0,78	Media alta
Orientación	3,03	0,76	Media alta
Planificación	2,71	1,05	Media alta
Evaluación	3,13	0,95	Media alta
Dimensión. Roles.			
Indicadores	Media	D.E.	Categoría
Facilitador	3,15	0,80	Media alta
Orientador/Estimulador	2,94	0,78	Media alta
Investigador	2,63	1,00	Media alta
Promotor Social	2,34	0,99	Media alta
Gerente	2,87	0,92	Media alta

cargo, calidad del trabajo y cantidad de trabajo con el 61,9% en la categoría alta, hábitos de seguridad con el 47,62% en la categoría media alta, comunicación con el 47,62% en la categoría alta, trabajo en equipo con el 42,86% en la categoría media baja, liderazgo con el 42,86% en la categoría alta y conocimiento de la organización con el 76,19% en la categoría alta. Esta información denota resultados favorables en los “haceres” de los docentes.

Asimismo, en cuanto a la dimensión funciones del desempeño laboral docente, sus indicadores evidencian para enseñanza una media de los puntajes de 3,03 considerada media alta, y desviación estándar=0,78, lo cual mostró una dispersión media de los datos. Se consiguió para orientación una media de los puntajes de 3,09 (categoría media alta) y desviación estándar=0,76, calificada como dispersión media.

Igualmente, se obtuvo para planificación una media de los puntajes de 2,71 considerada media alta y desviación estándar=1,05, lo cual mostró una dispersión muy alta de los datos. Se obtuvo para evaluación una media de los puntajes de 3,13 considerada media alta, y desviación estándar=0,95, clasificada como alta dispersión los datos.

En cuanto a los indicadores de la dimensión funciones del desempeño laboral docente, se observó cada uno de ellos ubicado en las categorías que a continuación se especifican: enseñanza con el 42,86% en las categorías alta y media alta, el indicador orientación 52,38% en la categoría alta, el indicador planificación con el 57,14% en la categoría media alta y por último el indicador evaluación con el 52,38% en la categoría alta. En cuanto a la dimensión roles del desempeño laboral docente, los indicadores mostraron para facilitador una media de los puntajes de 3,15 (considerado media alta) y desviación estándar=0,80, lo cual denota una dispersión media de los datos. Se obtuvo para orientador/estimulador una media de los puntajes de 2,94, (ubicada como media alta) y desviación estándar=0,78, considerándose una dispersión media.

Para el rol de investigador se obtuvo, una media de los puntajes de 2,63 (media alta) y desviación estándar=1,00, lo cual mostró una dispersión alta de los datos. Se consiguió para promotor social una media de los puntajes de 2,34 considerada media alta y desviación estándar=0,99, lo cual mostró una dispersión alta de los datos. Se evidenció para gerente una media de los puntajes de 2,87 (media alta) y desviación estándar=0,92, lo cual mostró una dispersión alta de los datos. En cuanto a los porcentajes se observó a cada uno de ellos ubicados mayoritariamente en las categorías que a continuación se especifican: facilitador con el 42,86% en la categoría alta, orientador/facilitador con el 38,10% en la categoría alta, investigador con un 33,33% en la categoría media alta; el indicador promotor social con el 33,33% en las categorías baja y media alta, y el indicador gerente con el 42,89% en la categoría alta. Se encontró que según la opinión de los gerentes, los educadores desempeñan los cuatro roles de manera moderadamente alta.

En relación a la dimensión niveles del desempeño laboral del docente se observó al 39,10% de los docentes ubicados en la categoría “bueno”, seguido por un

*Comunicación del gerente educativo y desempeño de los docentes
de la tercera etapa de educación básica*

28,57% en la categoría “regular”, 23,81% en la categoría “apenas aceptable” y finalmente el 8,52% en la categoría óptimo (Cuadro 3).

Para establecer la asociación entre la comunicación del gerente y el desempeño laboral del docente en las Escuelas Básicas de la III Etapa, Parroquia escolar No. 5 del Municipio Maracaibo, se aplicó el coeficiente de asociación de omega, resultando 97.59%, indicando una asociación positiva muy fuerte entre ambas variables (Cuadro 4).

Conclusiones

En el proceso de comunicación utilizado por los gerentes educativos en las escuelas básicas de la III etapa, se encontró, según lo referido por la mayoría de los docentes, que los elementos del proceso de comunicación, como la fuente, el código, canal, receptor y la retroalimentación, se utilizan de manera moderadamente alta, lo cual permite la transmisión eficiente del mensaje. También, refieren que los gerentes utilizan patrones personales de referencia en lo que respecta a carga emocional, actitud y valorización, lo cual podría generar singularidad en la interpretación de las ideas.

La direccionalidad de la comunicación utilizada por los gerentes educativos evidenció resultados similares en la comunicación ascendente, la lateral u horizontal. Esto facilita a los miembros de la institución mantener una retroalimentación efectiva de los mensajes, a través de la comunicación de ideas, sugerencias, aspectos problemáticos a ser resueltos, desde los niveles jerárquicos inferiores, constituidos por los docentes y empleados, hasta el nivel gerencial; así como también, comunicar situaciones del proceso enseñanza aprendizaje entre colegas y situaciones a mejorar presentes en la institución y buscar en conjunto, el camino hacia la solución de las mismas.

Asimismo, los canales de comunicación formales como los informales son utilizados por los gerentes educativos, de manera moderadamente alta, lo cual facilita una comunicación participativa, independientemente de la jerarquía organizacional, así como la formal.

En relación a identificar los tipos de mensajes utilizados por los gerentes educativos, se observó que las medias del verbal u oral y gestual se ubicaron en la categoría Media alta, mientras que escrito, en media baja y el tipo de mensaje señalado con mayor frecuencia fue el gestual, seguido por los verbales y escritos. Al respecto, ya que el mensaje gestual en oportunidades puede conducir a interpretaciones erradas y algunas veces contradictorias, siempre debiese complementarse con los escritos y los verbales.

Con respecto a identificar las barreras que afectan la comunicación de los gerentes educativos de las escuelas mencionadas, se observó a las medias de las físicas y semánticas en la categoría media alta, mientras que las personales se clasificaron en la media baja. También un mayor porcentaje de las respuestas de los docentes, señalando a las barreras semánticas como las identificadas con mayor frecuencia.

Cuadro 4
Distribución de frecuencias para la variable desempeño laboral del docente

Variable		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Desempeño Laboral del Docente	f	0	43	60	78	181
	%	-	23,81	33,33	42,86	100,00
Dimensión. Factores						
Indicadores						
La actitud como factor del desempeño	f	0	43	60	78	181
	%	-	23,81	33,33	42,86	100,00
Subindicadores						
Disciplina	f	0	26	43	13	181
	%	-	14,29	23,81	61,90	100,00
Cooperación	f	9	9	34	129	181
	%	4,76	4,76	19,05	71,43	100,00
Iniciativa	f	26	43	26	86	181
	%	14,29	23,81	14,29	47,62	100,00
Responsabilidad	f	0	43	95	43	181
	%	-	23,81	52,38	23,81	100,00
Discreción	f	0	9	112	60	181
	%	-	4,76	61,90	33,33	100,00
Apariencia Personal	f	0	9	34	138	181
	%	-	4,76	19,05	76,19	100,00
Creatividad	f	0	69	34	78	181
	%	-	38,10	19,05	42,86	100,00
Autodesarrollo	f	0	34	34	112	181
	%	-	19,05	19,05	61,90	100,00
Indicadores						
Gestión Operativa	f	0	26	43	112	181
	%	-	14,29	23,81	61,90	100,00
Subindicadores						
Conocimiento del Cargo	f	9	26	34	112	181
	%	4,76	14,29	19,05	61,90	100,00

*Comunicación del gerente educativo y desempeño de los docentes
de la tercera etapa de educación básica*

**Cuadro 4
Continuación**

Variable		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Calidad del Trabajo	f	0	26	43	112	181
	%	-	14,29	23,81	61,90	100,00
Cantidad de Trabajo	f	9	9	52	112	181
	%	4,76	4,76	28,57	61,90	100,00
Hábitos de Seguridad	f	0	43	86	52	181
	%	-	23,81	47,62	28,57	100,00
Comunicación	f	0	43	52	86	181
	%	-	23,81	28,57	47,62	100,00
Trabajo en Equipo	f	9	78	34	60	181
	%	4,76	42,86	19,05	33,33	100,00
Liderazgo	f	17	52	34	78	181
	%	9,52	28,57	19,05	42,86	100,00
Conocimiento de la Organización	f	0	26	17	16	181
	%	-	14,29	9,52	76,19	100,00
Dimensión. Funciones.						
Indicadores		Baja	Media baja	Media alta	Alta	Total
Enseñanza	f	9	17	78	78	181
	%	4,76	9,52	42,86	42,86	100,00
Orientación	f	0	43	43	95	181
	%	-	23,81	23,81	52,38	100,00
Planificación	f	0	69	103	9	181
	%	-	38,10	57,14	4,76	100,00
Orientador / Estimulador	f	9	43	34	95	181
	%	4,76	23,81	19,05	52,38	100,00
Facilitador	f	0	34	69	78	181
	%	-	19,05	38,10	42,86	100,00
Orientador / Estimulador	f	9	43	60	69	181
	%	4,76	23,81	33,33	38,10	100,00
Investigador	f	26	52	60	43	181
	%	14,29	28,57	33,33	23,81	100,00
Promotor Social	f	60	43	60	17	181
	%	33,33	23,81	33,33	9,52	100,00
Gerente	f	17	43	43	78	181
	%	9,52	23,81	23,81	42,86	100,00

Cuadro 5
Niveles del desempeño laboral docente según Baremo

Variable		Deficiente	Apenas Aceptable	Regular	Bueno	Óptimo	Total
Desempeño Laboral del Docente	f	0	43	52	70	16	181
	%	-	23,81	28,57	39,10	8,52	100,00

Cuadro 6
Asociación entre las Variables

	Desempeño laboral del docente	Tipo de Asociación
Comunicación del gerente educativo	0,9758	Positiva Fuerte

En cuanto a determinar los factores de desempeño laboral del docente de las Escuelas Básicas, se observó en la actitud como factor de desempeño, a disciplina, cooperación, discreción, apariencia personal y autodesarrollo en la categoría alta, mientras que iniciativa, responsabilidad y creatividad en la categoría media alta. También los más elevados porcentajes estuvieron referidos a la apariencia personal, seguida de la cooperación, disciplina y autodesarrollo. Igualmente, en la gestión operativa, se encontró el conocimiento del cargo, cantidad de trabajo, hábitos de seguridad, conocimiento de la institución, ubicados en la categoría alta, seguidas por calidad de trabajo, comunicación, trabajo en equipo y liderazgo ubicados en la clasificación media alta. Aunado a esto, las funciones del desempeño laboral del docente, tales como enseñanza, orientación, planificación y evaluación en el trabajo se ubicaron en la categoría Media Alta, al igual que los roles de facilitador, orientador/estimulador, investigador, promotor social y gerente. Se evidenció que los roles comúnmente desempeñados por los docentes de las escuelas básicas fueron en su mayoría, el de facilitador y orientador, seguidos del de gerente e investigador. Con respecto a determinar el nivel de desempeño laboral de los docentes, se señaló que la mayoría se desempeña en un nivel bueno y regular. La media se ubicó en la categoría Media Alta. Esta información constituye un insumo para generar estrategias de acción para mejorar el desempeño y lograr un nivel óptimo del proceso enseñanza aprendizaje, objetivo principal de las instituciones educativas.

La asociación entre la comunicación del gerente educativo y el desempeño laboral del docente en las Escuelas Básicas de la III Etapa, Parroquia escolar No. 5 del Municipio Maracaibo, se obtuvo a través del coeficiente de asociación de omega, resultando 97.59%, indicando una asociación positiva muy fuerte, evidencia de una elevada vinculación entre la comunicación del gerente educativa y

el desempeño laboral del docente, lo cual infiere que mientras mas sobresaliente sea el proceso de comunicación de estos gerentes, mejor será el desempeño laboral de los docentes de las instituciones educativas antes señaladas.

Esto reviste de mucha importancia e invita a optimizar el proceso educativo en las instituciones, fortaleciéndose las herramientas para perfeccionar el desempeño del docente, destacándose los aspectos relacionados con la comunicación organizacional, fundamentalmente, en las personas encargadas de aportar las decisiones claves para el óptimo funcionamiento de las instituciones educativas. Se sugiere realizar otro estudio donde se indague la percepción de los gerentes sobre la comunicación que emiten y la de los docentes respecto a su desempeño laboral, con la finalidad de indagar semejanzas y diferencias con los resultados de esta investigación.

Referencias Bibliográficas

- Arias, F. (2001). **Administración de Recursos Humanos**. Editorial Trillas. México.
- Batelman, T. y Snell, S. (2001). **Administración. Una Ventaja Competitiva**. 4ta Edición. Editorial Mc. Graw Hill. México.
- Chiavenato, Idalberto (2000). **Administración de Recursos Humanos**. 5ta Edición. Editorial Mc. Graw Hill. México.
- Davis, K. y Newstrom, J. (2003). **Comportamiento Humano en el trabajo**. 5ta Edición. Editorial Mc. Graw Hill. México.
- Gruenfeld, R. (1999). **Gestión de las Personas en las organizaciones**. Mc Graw Hill. México
- Gordon, J. (1997). **Comportamiento Organizacional**. Prentice Hall Hispanoamericana.S.A. Editorial. México.
- Kauffman, R (1998). **Planificación de Sistemas Educativos**. 10 edición. Editorial Trillas, México.
- Koontz, H y Wehrich, H. (1998). **Administración. Una perspectiva Global**. 11º Edición. Editorial Mc. Graw Hill. México.
- López, R. (1997). **Nuevo Manual del Supervisor**. Director y Docente. Caracas, Venezuela.
- Losa, M. (1996). **Estrategias para la enseñanza creativa**. 2da Edición. OIKOS-TAN S.A. Ediciones, España.
- Munich y García (1999). **Fundamentos de la Administración**. Editorial Trillas. Primera Edición. México.
- Murrell, K. y Meredith, M. (2002). **Empowerment para su Equipo**. Mc Graw Hill Profesional. Madrid.

Marhilde Sánchez de Gallardo y Zulima Hernández
Telos Vol. 9, No. 2 (2007) 318 - 344

- Requeijo, D. (1999). **Administración Escolar**. Editorial Biosfera. Caracas. Venezuela.
- Robbins, S. (1999). **Administración. Teoría y Práctica**. 6ta Edición Editorial Prentice Hall Hispanoamérica. México.
- Sánchez, B. (1998). **Cuadernos de Pedagogía**. Ediciones COPRE. Venezuela.



La ética en la investigación

Ethics in Research

*Juana Ojeda de López**, *Johana Quintero*** y *Ineida Machado****

Resumen

El presente trabajo, constituye un aporte al estudio de los factores morales relacionados con la ética en la investigación; temática de gran relevancia y vigencia debido a su influencia en el campo de las ciencias humanas, área del conocimiento que, evidentemente, incluye el estudio y observancia de principios éticos que asignen a lo humano la dimensión real de su pensar reflexivo, su quehacer y sus manifestaciones de vida compartida. Dentro de las cualidades que ha de forjar al investigador se encuentran algunos valores que a fines del siglo XX aun no se han manifestado en amplios sectores del mundo occidental; entre las que se mencionan la humildad, sobriedad y austeridad, frente al avance que han tenido la ciencia y la investigación en el mundo **moderno**, requieren reflexionar acerca de los **límites** que deben tenerse en cuenta al hacer ciencia.

Palabras clave: Ética, investigación, moral, investigador.

Recibido: Marzo 2007 • Aceptado: Mayo 2007

* Licenciada en Educación Universidad del Zulia, Licenciada en Filosofía LUZ, Especialista en Metodología de la Investigación, Magíster en Gerencia de la Educación Superior URU, Doctora en Ciencias de la Investigación, URBE, Docente de la URBE, UNA y la Universidad del Zulia. E-mail: juanacecilia@hotmail.com.

** Ingeniero en Computación. URU. Magíster Scientiarum en Gerencia de Recursos Humanos. UNERBM. Especialidad Gerencial en Formación de Facilitadores en Psiconeuroinmunolingüística. LUZ. Docente y Miembro de Comité de Postgrado en la URBE. Doctora en Ciencias Gerenciales URBE. E-mail: johana_quintero@cantv.net.

*** Licenciada en Bioanálisis LUZ, Licenciada en Filosofía LUZ, Magíster en Ciencias Políticas ULA, Docente de la LUZ. E-mail: ineidaelsa@hotmail.com.

Abstract

This article is a contribution to the study of moral factors related to ethics in research, a theme of great relevance and actuality due to its influence in the field of human sciences, an area that evidently includes study and observation of the ethical principles which give the human being the real dimension of his reflective thought, his tasks and manifestations of shared life. Among the qualities researchers should develop are some values that have not yet been manifested in many sectors of the western world at the end of the XX century. Among these are humility, sobriety and austerity in the face of the advances that science and research have made in the modern world, which require reflection regarding the limits that must be considered when doing science.

Key words: Ethics, research, moral, researcher.

Desde que los hombres viven en comunidad, la regulación moral de las acciones ha sido necesaria para el bienestar colectivo. Aunque los distintos sistemas morales se establecían sobre pautas arbitrarias, éstos evolucionaron a veces de forma absurda, a partir de la violación de los tabúes religiosos o de prácticas que primero fueron hábitos y luego costumbres, o asimismo de leyes impuestas por líderes para prevenir desequilibrios en el seno de la tribu. Para el siglo VI a.C., los filósofos griegos, señala Aranguren (1995), teorizaron mucho sobre la acción moral, lo que llevó al posterior desarrollo de la ética. Entre estos, se destaca Pitágoras quien realizó una de las primeras reflexiones morales a partir de la misteriosa religión griega del orfismo. Creyendo que la naturaleza intelectual es superior a la naturaleza sensual y que la mejor vida es la que está dedicada a la disciplina mental, fundó una orden semireligiosa con leyes que hacían hincapié en la sencillez en el hablar, vestir y comer. Sus miembros ejecutaban ritos que estaban destinados a demostrar sus creencias religiosas.

Para Sócrates, indica Rodríguez (1998), la educación, como aquello que constituye la virtud, puede conseguir que la gente sea y actúe conforme a la moral; pensaba que toda persona tiene conocimiento pleno de la verdad última contenida dentro del alma y sólo necesita ser estimulada por reflejos conscientes para darse cuenta de ella. Su crítica de la injusticia en la sociedad ateniense, le costó su procesamiento y una sentencia de muerte, al parecer por corromper a la juventud de Atenas.

Según Platón (428 a.C), citado por García (1980), el bien es un elemento esencial de la realidad. El mal no existe en sí mismo, sino como reflejo imperfecto de lo real, que es el bien. Aristóteles (384 a.C), discípulo de Platón, consideraba que el bien supremo del hombre es la felicidad, que consiste en la plenitud de su realización como tal, y que no consiste en los placeres, sino en la producción, creación, y en la actitud práctica social, la política. En su principal obra sobre esta materia, "Ética a Nicómaco" (IV a.C.), definió la felicidad como una actividad que concuerda con la naturaleza específica de la humanidad; el placer acompaña a esta actividad pero no es su fin primordial.

Para los siglos IV y III a.C., indica García (1980), el filósofo materialista griego Epicuro (322 a.C.) desarrolló un sistema de pensamiento, que identificaba la bondad más elevada con el placer, sobre todo el placer intelectual, al igual que el estoicismo, abogó por una vida moderada, incluso incorruptible, dedicada a la contemplación. Mantenían posponer el placer inmediato con el objeto de alcanzar una satisfacción más segura y duradera en el futuro, por lo tanto, insistieron en que la vida buena lo es en cuanto se halla regulada por la autodisciplina. Sostenían que en el universo no hay intervención de ningún Dios. El universo es infinito; la materia es eterna e indestructible.

Del siglo V al XI, plantea Camps (1988), hay como un vacío en las historias de las ideas. Fueron épocas de ocupaciones, asentamiento de los invasores en el imperio Romano, formación de un nuevo conocimiento con la asimilación de la cultura antigua de Roma. Se fundaron las primeras universidades: Oxford, Cambridge, París, Cracovia, entre otras. La ética estaba fundamentada en el acatamiento del estudio de las escrituras sagradas, había que aprendérselas al pie de la letra, memorísticamente.

Posteriormente, el dominio de los principios religiosos, como pautas éticas durante la escolástica, a mediados del siglo XI hasta el siglo XV, señala Rodríguez (1998), se fortalecieron con Tomás de Aquino quien recoge todo el saber de sus tiempos, pero adaptándolos a su dogmas religiosos, en las que sus doctrinas se han adecuado al desarrollo de la ciencia contemporánea, por supuesto, sin desprenderse de su fundamentación idealista religiosa.

A medida que la Iglesia medieval se hizo más poderosa, se desarrolló un modelo de ética que aportaba el castigo para el pecado y la recompensa de la inmortalidad para premiar la virtud. Las bondades más importantes eran la humildad, la continencia, la benevolencia y la obediencia; la espiritualidad, o la bondad de espíritu, era indispensable para la moral. Todas las acciones, tanto las buenas como las malas, fueron clasificadas por la Iglesia y se instauró un sistema de penitencia temporal como expiación de los pecados. Durante el renacimiento, la influencia de las creencias y prácticas éticas cristianas disminuyeron.

La Reforma protestante provocó un retorno general a los principios básicos dentro de la tradición cristiana, cambiando el énfasis puesto en algunas ideas e introduciendo otras nuevas. Al cristiano se le exige una conducta moral o la realización de actos buenos, pero la justificación, o la salvación, viene sólo por la fe. Posteriormente, durante la Reforma la responsabilidad individual se consideró más importante que la obediencia a la autoridad o a la tradición y ya para el siglo XX, se asumen las teorías del existencialismo, en la que predomina el interés por la elección ética individual.

Sin embargo cabe destacar la posición de algunos filósofos modernos que no aceptan ninguna de las religiones tradicionales, el filósofo alemán Martin Heidegger mantenía que no existe ningún Dios, aunque alguno puede surgir en el futuro. Los seres humanos, por lo tanto, se hallan solos en el Universo y tienen que adoptar y asumir sus decisiones éticas en la conciencia constante de la muerte.

El filósofo y escritor francés Jean-Paul Sartre razonó su agnosticismo, resaltó la heideggeriana conciencia de la muerte. Sartre mantuvo que los individuos tienen la responsabilidad ética de comprometerse en las actividades sociales y políticas de su tiempo. El supuesto conflicto sobre la existencia de un Dios omnipresente, no revestía ningún sentido de trascendencia para el individuo, pues en nada afectaba a su compromiso con la libertad personal.

Entre otros filósofos modernos, como el estadounidense John Dewey, figuran los que se han interesado por el pensamiento ético desde el punto de vista del instrumentalismo, el bien es aquello que ha sido elegido después de reflexionar tanto sobre el medio como sobre las probables consecuencias de llevar a cabo ese acto considerado bueno o un bien. La discusión contemporánea sobre la ética ha continuado con los escritos de George Edward Moore, quien señala que los principios éticos son definibles en los términos de la palabra bueno, considerando que 'la bondad' es indefinible. Esto es así porque la bondad es una cualidad simple, no analizable.

Por otro lado, Cortina A (1996), señala, "la ética como aquella parte de la filosofía que se dedica a la reflexión sobre lo moral", y como un tipo de saber que intenta construirse racionalmente, utilizando para ello, el rigor conceptual y los métodos de análisis y explicación propios de la filosofía. Como reflexión sobre las cuestiones morales, la ética pretende desplegar los conceptos y argumentos que permitan comprender la dimensión moral de la persona humana. En cuanto a la dimensión moral, sin reducirla a sus componentes psicológicos, sociológicos, económicos o de cualquier otro tipo, la ética no ignora que tales factores condicionan de hecho el mundo moral.

Por otro lado, la citada autora plantea que una vez desplegados los conceptos y argumentos pertinentes, se puede decir que la ética habrá conseguido dar razón del fenómeno moral y dar cuenta, racionalmente, de la dimensión moral humana; de modo que habremos crecido en saber acerca de nosotros mismos, y, por tanto, se habrá alcanzado un mayor grado de libertad. En definitiva, filosofar es una acción del pensamiento que permite encontrar sentido a lo que somos, hacemos y buscamos para calmar nuestras ansias de libertad.

Otro autor como Bilbeny (1992), indica que "la ética propone el estudio de un cierto tipo de acción humana normativa a la que se llama acción moral y el objeto es averiguar la validez de sus preceptos y privilegios". De su concepto hace algunas aclaratorias, entre las cuales plantea: la "normativa no debe aceptarse en el sentido de meramente reglada o reglamentada", de esa clase de acción se ocupan ya, por ejemplo, las ciencias jurídicas o la psicología social. La acción normativa que atañe al filósofo moral, es aquella cuyos principios y preceptos constituyen los únicos móviles de esta acción normativa que merece en exclusiva el calificativo de moral.

Así mismo, se presenta la definición propuesta por Hartmann (1989); lo primero que hace este autor es definir el término, puesto que en la ética se han dado muchos puntos de vista y ello debe llevar a encontrar la existencia de algún punto común, por lo cual plantea una definición descripción de la ética en estos términos señalando que es un conocimiento práctico, no sólo conoce el bien donde se en-

cuentre, y en caso de darse, aconseja cómo producirlo por medio de las obras, o cómo evitar que se le pongan obstáculos. Este doble plano está orientado con la mirada puesta en el bien como algo excelente en sí y con la mirada puesta en que es recto o bueno en la práctica, muestra que el elemento común a toda ética implica directamente una diferencia entre el ser del bien y su realización práctica”.

La ética, pues, en su generalidad práctica, contiene un saber por el que puede orientarse la reflexión de cada uno al bien y al mal, a acciones buenas o malas. Ella puede, en concreto, caracterizar una obra como hábito bueno y entonces habla de virtud o conceder como trasgresión del bien una idea ética a pesar que esté vigente. En el ámbito académico filosófico y en parte derivados de las definiciones propuestas, el término “ética” se utiliza para referirse a la filosofía moral, a la moral pensada, mientras que se usa el término “moral” para referirse a los distintos códigos morales concretos que encierran lo vivido. Esta distinción es útil, pues se trata de dos niveles de reflexión diferentes, de pensamiento y lenguaje acerca de la acción moral.

Cortina (1996), describe a la “moral” como un conjunto de principios, normas y valores que cada generación transmite, en la confianza que se trata de un buen legado de orientaciones sobre el modo de actuar para llevar una vida justa.

Este abordaje de lo moral y de la ética, hace necesario analizarlos desde los diferentes significados que las palabras ética y moral tienen en el lenguaje común, y el “saber ético” y su diferencia con otros saberes, para lo cual la ética se ha visto en la necesidad de apoyarse en otras ciencias o disciplinas tales como la psicología, la sociología, medicina, economía, politología, esta concreción de la ética es lo que la hace una disciplina práctica.

Sin embargo, este carácter práctico no implica el que se aleje de toda teoría, pues ella en rigor, es teórica, en la medida en que analiza filosófica o racionalmente los problemas que la vida moral plantea y su carácter práctico deriva según la naturaleza de los temas examinados. Tal es el caso de la ética aplicada a la investigación científica académica, que debe estar dirigida a socializar el conocimiento científico y gestionar acciones éticas que integren, progresivamente, la docencia e investigación con miras a promover la formación de equipos interdisciplinarios que permitan la producción científica social.

No obstante, la investigación científica académica se ha caracterizado como un proceso que genera compromisos entre los estudiantes, docentes y gerentes académicos. Estos son válidos si se analiza la cantidad de insumos que ella ofrece para apoyar y dar solución a los problemas académicos. Asimismo, se beneficia de una serie de herramientas de indagación que demanda cada día su negociación o inserción en el campo de la acción académica.

Es decir, se busca la intervención educativa como su fin último, que le permita superar el enfoque cientificista de la investigación que, actualmente, a nivel universitario, ha tomado impulso en la acción académica, permitiendo sistematizarla en el aula y generando insumos a fin de tomar decisiones, como una manera de socializar el conocimiento científico y gestionar acciones que cohe-

sionen la docencia y la investigación, para dar soluciones a los problemas que se suscitan en el ámbito académico.

En este sentido, la investigación científica académica no puede estar de espaldas a los problemas que se generan; en todo caso, es de su competencia determinar criterios de acción que permitan detectarlos y darles solución. A tal efecto, Druker citado por Camps (1988), afirma lo siguiente: “ciertamente no se pueden desconocer los problemas y los graves tienen que atacarse”. Más para ser líder del cambio, las organizaciones tienen que concentrarse en las oportunidades. Tienen que matar de hambre a los problemas y alimentar las oportunidades”.

La investigación, según refiere Ladriere (2000), “es una actividad encaminada a la solución de problemas. Su objetivo consiste en hallar respuestas a las preguntas mediante el empleo de procesos científicos”. En esta búsqueda de la verdad, el hombre es un factor importante, porque es quien realiza el proceso de la investigación. Su conducta en general va a ser determinante. Asimismo, la forma como maneje los intereses propios y de la asociación que representa. Por otra parte, los principios y convicciones éticas, y la utilización del fin como objetivo central del logro, y no el medio como tal, contribuirán a manejar la investigación científica académica sin impedir la violación a los principios éticos. De hecho, cada una de las ciencias, tiene su código de ética que controla la conducta de sus investigadores.

Babbie (2000), hace referencia a unos lineamientos generales para la conducta ética en la investigación científica académica, en la cual los científicos no deben realizar investigaciones que pueden asentar en riesgo a las personas; entre estas se tiene: violar las normas del libre consentimiento informado, convertir los recursos públicos en ganancias privadas, poder dañar el ambiente, investigaciones sesgadas.

Como puede apreciarse, estas consideraciones tienden a establecer normas que pueden ser ampliadas y desarrolladas por cada comunidad científica para evitar el descontrol, el vacío ético y el uso inadecuado de la investigación científica en detrimento de quienes pueden ser afectados de la comunidad en general, así como también, algunos principios de actuación pública para la salvaguarda del bien común, y evitar los daños particulares y públicos. Posición esta que hace necesario el estudio de la práctica ética en los distintos saberes por los que transita el hombre para hacer ciencia y la caracterización de éste, en tanto persona, frente a la acción investigativa.

Si “la ética es un tipo de saber...” es porque hay varios saberes. Hortal (1994), indica que una forma de caracterizar los saberes y las ciencias es definirlo por su objeto de estudio. El objeto de estudio de la ética es la moral, referida a lo que los hombres hacen o dejan de hacer para vivir humanamente. Se hace interesante conocer que dos ciencias o saberes pueden tener muy bien un mismo objeto de estudio (objeto material). Así, indica el mismo autor que la psicología y la ética estudian la conducta humana y, sin embargo, las dos constituyen saberes distintos, si cada una enfoca su objeto (la conducta humana) bajo un determinado aspecto (objeto formal), lo importante es conocer el objeto material y formal de las distintas ciencias y saberes. Cabe destacar, que el hombre, como objeto material

de la ética, no se diferencia de otras ciencias; la diferencia estará en su objeto formal, que es cómo deben ser las conductas humanas.

Dentro de las disciplinas filosóficas, algunas son teóricas como la ontología, metafísica, epistemología y la gnoseología, en la medida que reflexionan críticamente sobre sus objetos y proponen prescribir la conducta o **crear reglas artísticas, morales o religiosas y otras son prácticas como la lógica, la estética y la ética**; esta aseveración es aceptable, siempre y cuando se aclare que su supuesta **normatividad** procede de la naturaleza de su objeto: La moral, la cual **está constituida** por una serie de normas, costumbres y formas de vida que se presentan como obligatorias, valiosas y orientadoras de la actividad humana. **Entonces** se explica cómo la ética es considerada la ciencia que estudia la moral del hombre en la sociedad.

Si se toma en cuenta que la sociedad actual está sumergida en un tiempo de incertidumbre ética, es posible entender que los descubrimientos científicos y sus consecuencias, están relacionados con esta situación que compromete directamente a quien hace y explica tales descubrimientos por ella.

En este sentido, Werner (1985), al referirse al científico, expresó que sus virtudes deben ser principalmente la honestidad intelectual o veracidad, la impersonalidad y el desprendimiento. En los códigos antiguos, la obligación de decir la verdad sólo regía cuando se daba testimonio ante un juez, porque en tal caso el valor en juego no era la verdad sino la justicia. La verdad es la virtud específica del científico ante los hechos.

Si la investigación científica académica es recargada por un exceso de trámites y reglamentaciones, la mayor parte de la creatividad que la acompaña desaparecerá y los jóvenes más talentosos no querrán dedicarse a una de las profesiones más importantes para la sociedad. Comúnmente, la ética se vincula a la moralidad y ambas se ocupan de la cuestión lo bueno y malo. Pero ¿Qué es lo bueno y qué es lo malo?, ¿Cuál es el origen de la distinción? Estas repuestas varían de acuerdo a las características que distinguen a los individuos, en relación a sus religiones, las ideologías políticas o la observación pragmática de lo que debe o no funcionar.

De acuerdo a la definición de ética, tal como lo define Hortal (1994), “de conformidad con las normas de conducta de una profesión o grupo” y aunque la noción frustra a los buscadores de absolutos morales, lo que se considera moral y ética en la vida diaria es una cuestión de asentimiento entre los miembros de un grupo. Y no es de sorprender que colectividades diferentes hayan acordado códigos de conducta distintos. Así, para vivir en una sociedad, es extremadamente útil que se conozca lo que se considera ético y lo que no.

Si se va a realizar investigación social científica, se necesita estar al tanto de los acuerdos generales que comparten los investigadores sobre lo propio y lo impropio al efectuar una indagación científica; entre estos, se pueden mencionar la participación voluntaria, no lastimar a los participantes, el anonimato y confiabilidad, la presentación de análisis e informes y las normas que rigen las instituciones académicas.

La participación voluntaria, está referida a la colaboración que prestan las personas que se involucran en una investigación espontáneamente. Éstas, corren el riesgo de revelar información personal que tal vez desconozcan sus amigos y allegados. Este hecho puede ocurrir a través del llamado a la puerta del entrevistador o la llegada por correo del cuestionario que él no ha solicitado.

El riesgo ético en la participación voluntaria estaría determinado por la difusión de la información de contenido personal y privado, por parte de quienes manejan en la investigación social, la confianza que le ha sido suministrada por las personas que voluntariamente han aceptado participar.

Los proyectos de investigación social también pueden obligar a los participantes a encarar aspectos de ellos mismos que normalmente no contemplan. Esto puede ocurrir aunque la información no se revele directamente al investigador. En retrospectiva, cierta conducta del pasado acaso parezca injusta o inmoral. Por tanto, el proyecto puede ser una fuente de congoja personal constante para el sujeto. Por ejemplo, si el estudio atañe a los códigos de conducta ética, el sujeto podría comenzar a cuestionar su propia moralidad, y esta preocupación personal para prolongarse mucho después de la terminación y la publicación de la investigación.

Cabe destacar que las normas éticas de participación voluntaria y no lastimar a los participantes se han formalizado cada vez más en el concepto de “consentimiento informado”. Así, a los sujetos candidatos a un estudio médico se les describirá el proceso de dicho experimento y los riesgos posibles para ellos. Se les pedirá que firmen una declaración en la que indican que están conscientes de los riesgos posibles y que aun así deciden participar.

Ahora bien, como la participación voluntaria y la de no hacer daño a la gente es fácil en la teoría, pero muchas veces difícil en la práctica, el investigador debe acudir a su sensibilidad con el tema y a su experiencia en las áreas de investigación dedicadas. Babbie (2000), afirma en los últimos años, los investigadores sociales han conseguido mayor apoyo para respetar esta norma.

Las dependencias gubernamentales y otras instituciones que otorgan fondos suelen exigir una evaluación independiente del tratamiento de los sujetos humanos con fines de investigación, y muchas universidades tienen ahora comisiones de sujetos humanos para ocuparse de esta función evaluadora. Aunque a veces son problemáticos y se aplican en forma inapropiada, estos requisitos no sólo prevén a las investigaciones la falta de ética, sino que también revelan cuestiones éticas omitidas por el más escrupuloso de los investigadores, entre las que se destacan la sustitución de la autoría por el anonimato y la revelación de resultados sin autorizaron.

La preocupación más clara en la protección de los intereses y el bienestar es el resguardo de la identidad del sujeto objeto de la investigación, especialmente en las encuestas de investigación. Si revelar las respuestas lo lastimaría de cualquier manera, la adhesión a esta norma se convierte en lo más importante. Dos técnicas asisten a este respecto; el anonimato y la confidencialidad, si bien a menudo se confunden difieren en tanto que el anonimato se da al no poder hacer coincidir el investigador cierta respuesta con determinado sujeto y la confidenci-

alidad le permite al investigador identificar las respuestas de determinada persona pero se compromete a no hacerlo público. El anonimato, no debe hacer coincidir ciertas repuestas con determinado sujeto. Esto significa que el entrevistado reúne la información de un sujeto identificable; tal es el caso en la cual el investigador identifica los cuestionarios antes de entregárselos a los encuestados.

En relación a la confiabilidad, el investigador puede identificar las respuestas de determinada persona pero se compromete a no hacerlo públicamente; así, por ejemplo, en una encuesta, el investigador podría estar en posición de hacer públicos los ingresos que informó cierto entrevistado, pero asegura que no lo hará. Se utilizan varias técnicas para conseguir el mejor cumplimiento de esta garantía, para empezar, hay que instruir a los entrevistadores y otros asistentes con acceso a las identificaciones de los entrevistados sobre sus responsabilidades éticas, cuando una encuesta no es anónima sino confidencial, es responsabilidad del investigador, dejar en claro este hecho al entrevistado.

Boruca, R. y Cecil, J. citados por Babbie (2000), estudiaron exhaustivamente la confiabilidad y propusieron como técnica de garantía de la misma, retirar la informaron de identificación en cuanto ya no sea necesaria. Esta necesidad deja de ser cuando el investigador logra utilizar los resultados aportados por los investigados como una información conjunta del fenómeno estudiado y lo cual puede presentar en forma de análisis o información de lo evaluado.

Es importante señalar que, así como el investigador tiene muchas obligaciones éticas con sus sujetos de estudio, al mismo tiempo, tiene obligaciones éticas con sus colegas y la comunidad científica, entre las que se destacan: conocer en cualquier investigación sus desventajas técnicas y sus fallas en informar los resultados negativos, pues, hay el mito en las investigaciones de publicar sólo los resultados positivos. Sin embargo, en las ciencias suele ser tan importante saber que dos variables no están relacionadas como saber que sí lo están. Del mismo modo, debe evitar la tentación de salvar las apariencias, describiendo sus descubrimientos como el producto de una estrategia analítica cuidadosamente planeada cuando no fue así.

Se puede afirmar que la investigación permite que el estudioso forje su carácter, y que así mejor sirva a la humanidad, Montes (2000), señala que todo esfuerzo humano que se orienta hacia el bien general es encomiable. Pero para que ese suceso se produzca, se necesita antes el desarrollo de la persona individual. Por ello, dentro de las cualidades que ha de forjar al investigador se encuentran algunos valores que a fines del siglo XX aun no se han manifestado en amplios sectores del mundo occidental; entre las que se mencionan la humildad, la sobriedad y austeridad.

El investigador generoso se entrega al ofrecer sus esfuerzos, al comunicar sus experiencias y resultados, al contribuir con la humanidad. Surge la tentación de reservar lo obtenido, por miedo a las críticas, por considerar incompleta la obra, o también por simple vanidad que no admite colaboraciones o enmiendas. Son reacciones comprensibles, pero que deben ser erosionadas y limadas con la experiencia y el tiempo. La sobriedad y la austeridad, vetan el paso de la envidia y de la ambición desmedida y enloquecida. Se trata de otorgar a la moderación y la

sensatez un lugar relevante en nuestra conducta y manifestaciones. Con frecuencia, el sacrificio del investigador debe ser silencioso, sin afectaciones, sin demandar el reconocimiento, ni exigir premios.

Por otro lado, es necesaria la independencia del investigador ante el Estado, los poderes públicos o religiosos, ante los mecenas o ante el público. En caso contrario, trabajará y escribirá medido por una censura que se manifiesta en sus palabras. Ante todo, el investigador no ha de olvidar nunca ser humano, lo cual implica olvidar la intransigencia y el fanatismo, sinónimo casi siempre del miedo y de la ignorancia.

Entre tantos, otros elementos de un investigador serían: la imaginación y la admiración por el medio natural y humano. Cajal (1989), citado por Verneaux (1991), decía: “Mucho aprendemos en los libros, pero más aprenderemos en la contemplación de la naturaleza, causa y ocasión de todos los libros”. A tal efecto, se podría entender a la investigación como aquella que se auxilia de los elementos que le proporciona la naturaleza para ponerla, a través de ella, al servicio de la humanidad.

Toda investigación y todo investigador han de estar al servicio de la humanidad, presente y futura, como una vocación libremente elegida. No se trata de una graciosa concesión; es una obligación ética ineludible que nos demanda nuestra conciencia. El servicio a la humanidad se entiende desde múltiples facetas. Es descubrir el misterio de lo desconocido. Es anunciar y divulgar el progreso material y espiritual a través de los múltiples e incesantes sacrificios de individuos y de pueblos durante siglos y milenios.

Este planteamiento, conduce a indicar que la investigación es una contribución social y humana al progreso y desarrollo de nuestra especie y nuestro planeta. La percepción de nuestra finitud e imprecisión es básica. Somos, por definición, incompletos, incapaces e imperfectos, por cuantiosos empeños y desvelos que aportemos. Hay márgenes amplísimos por explorar y explotar con espíritu sereno y equilibrado. Evidentemente, la autocrítica sincera y severa es una excelente aliada para situarse en una perspectiva no distorsionada, equilibrada de la aportación. Y si es preciso modificar las teorías que se han expuesto para corregir errores o interpretaciones equivocadas, hay que hacerlo con sencillez.

Los factores éticos de un investigador, deben enmarcarse dentro de: la honestidad de sus afirmaciones y la exposición de sus teorías, con unas condiciones mínimas de dignidad y calidad. En este sentido, Babbie (2000), señala que la modestia es una fiel y callada compañera que está siempre presente, es prudente cuando habla y casta cuando opina. No se precipita en emitir juicios; no condena a los colegas; no le agrada abarrotar escenarios para declamar en público. La gloria digna y austera se alcanza sólo por la perseverancia y la sencillez. Y, sin duda, mediante la cordialidad con los compañeros inmersos en la investigación. La generosidad se manifiesta en compartir con los colegas y con los otros investigadores los frutos de las labores.

El mismo autor señala como otra exigencia ética que se debe destacar, el equilibrio emocional. Alguna vez, por desgracia, se ve a honorables investiga-

dores perder, de forma lamentable, la paciencia, la educación y la maestría y asumir conductas infantiles por cuestiones banales, ante bagatelas, o por rivalidades transitorias. Importante lugar de formación es la familia, porque en ella se sosiega la inquietud y se relativizan los sin sentidos humanos.

Además, el investigador se esforzará por mejorar cada vez más su estilo, conciso o barroco, aunque en principio sea preferible la sobriedad y la sencillez. En efecto, a la creciente perfección de estilo, habrá de añadir al investigador la capacidad para difundir las ideas y los conceptos, y siempre sin pecar de pedante o de oscurantista. Hablar con elegancia constituye otra barrera en la carrera de obstáculos por la que transita el investigador. Deberá, por tanto, adquirir algunas habilidades mínimas: claridad en la presentación, desarrollo coherente, gestos agradables y serenos.

Es lógico pensar que al investigador, ante todo, se le debe respeto por su tarea en la que invierte tiempo y energías, sin concesiones a la comodidad o al desánimo. El investigador ha de recibir, y los debe reclamar, los estímulos necesarios e imprescindibles para desempeñar con dignidad su misión, del mismo modo que los trabajadores disponen de herramientas adecuadas y técnicas avanzadas en las empresas que contratan sus servicios. No se ha de permitir en ningún modo que un buen investigador renuncie a sus tareas por falta de medios o de financiación. Sería un derroche imperdonable que ningún país puede consentirse y menos la humanidad.

En este mismo orden de ideas Descartes, citado por Albornoz (1998), en su obra "Ensayos filosóficos", señalaba como crítica: "Los mortales están poseídos por una curiosidad tan ciega que con frecuencia conducen sus espíritus por vías desconocidas, sin motivo alguno de esperanza, sino tan sólo por tantear si se encuentra allí lo que buscan." Pero, por el contrario, sí era partidario de "...servirse de todos los recursos del entendimiento, de la imaginación, de los sentidos y de la memoria,...", a tal efecto, entonces el afán de eternidad de la persona y de sus obras proyectadas y culminadas, no es impulso desdeñable en las tareas del investigador, y se puede sublimar sin caer en el pecado de la vanagloria.

El investigador disfruta del derecho y la posibilidad de emocionarse ante el universo o la creación, como cualquier mortal o persona normal. Teilhard de Chardin (1989), hablaba de una expansión de la energía personal y que tal, no era sino "...la obediencia a una voluntad de ser y crecer que varía de intensidad y adquiere modalidades infinitas de las que no somos nosotros los dueños". Se crean, imperceptiblemente, unos vínculos con la naturaleza y la ecología emerge en nuestras conciencias. Se adquieren sensibilidades por los esfuerzos y dificultades de los seres humanos en su trayectoria histórica en medio de la geografía.

El que haya alcanzado la condición de académico investigador, adquiere una responsabilidad muy singular pues ha de crear vocaciones y orientar a personas. El docente investigador no debe ser un explotador de sus discípulos, por el contrario, debe convertirse en un guía; en un orientador de todo el proceso investigativo. El académico investigador debe asumir su papel con firmeza y sentido

ético, su labor con los discípulos y jóvenes investigadores ha de ser como la ofrenda que hacen los padres con los hijos: desinteresada, educativa, sin esperar remuneración en tiempo o en publicaciones.

Su recompensa será poder aprender de sus discípulos compartiendo sus conocimientos y experiencias, sentirse satisfecho de poder entregarle a la comunidad a otros sabios que trabajarán por mejorar la condición material y espiritual del mundo. El buen académico investigador trata de forma cordial y en concordia a sus discípulos y alumnos, les abre horizontes para que los exploren si tal es el deseo de ellos, les orienta si le reclaman un guía, considera que coparticipan todos de una misma tarea: la de mejorar o equilibrar la situación de la especie.

Consideraciones Finales

Históricamente el más completo desarrollo del modelo de conductas éticas humanas vienen a estar dadas por la felicidad o placer, el deber, la virtud o la obligación y la perfección, cada uno de los cuales ha sido propuesto por varios grupos o individuos como el bien más elevado. Dependiendo del marco social, la autoridad invocada para una buena conducta es la voluntad de un superior, el modelo de la naturaleza o el dominio de la razón.

Cuando la voluntad es la autoridad, la obediencia a los mandamientos divinos o a los textos bíblicos supone la pauta de conducta aceptada. Si el modelo de autoridad es la naturaleza, la pauta es la conformidad con las cualidades atribuidas a la naturaleza humana y cuando rige la razón, se espera que la conducta moral resulte del pensamiento racional.

La ética, como rama de la filosofía, tiene un papel importante en todos los ámbitos, tanto públicos como privados y, especialmente en los relacionados con la investigación científica. Su rol es fundamental en toda actividad humana; sin su consideración y praxis, el mundo estaría sometido a un descontrol, en cuanto a los valores y, por consiguiente, a la concepción moral de quienes actúan frente a un determinado proceso. Se produciría un vacío ético, conducente a la impunidad. Por ello, el ejercicio de la ética, como práctica continua, en todos los escenarios de la vida pública o privada, debe evidenciar el significado más profundo de todas sus interpretaciones, acerca del deber ser, la responsabilidad, los valores y principios.

El concepto weberiano de ética de la responsabilidad, la asume como práctica, modo de vida, y presenta para su reflexión y contextualización en situaciones particulares los ejes éticos básicos en el trabajo investigativo, específicamente en la integridad del proceso, responsabilidad hacia los informantes, pertinencia de las técnicas de recolección y registro de la información, manejo del riesgo y reciprocidad. Y la ética de la convicción, la concibe ligada a un cálculo político que se encuentra ligado al poder, al prestigio o a la fuerza.

La ética, entendida como el saber que reflexiona sobre las acciones reguladoras de las conductas sociales y del ejercicio de la voluntad individual, permite la comprensión de la diversidad de sistemas de valores y constituye un referente a través del cual se establece un reordenamiento de las relaciones sociales, creando

una perspectiva ética - social que invita a la investigación a preguntarse por las normas, valores, pautas de conductas, visiones y racionalidades presentes en los heterogéneos actores sociales con los que interactúa.

Se hace necesario, razonar los principios éticos como factor determinante en la conducta del investigador, tomando en consideración que el estudio de ese conjunto de principios, está presente en la producción de un nuevo conocimiento. Tal objetivo es alcanzado por la actuación de hombres y mujeres que, organizados como una comunidad de iguales, cumplen sus metas y actúan de acuerdo con ciertas normas de conductas relacionadas con la ética.

La relevancia del tema, en la investigación académica científica, frente al avance que han tenido la ciencia y la investigación en general en el mundo contemporáneo, permite visualizar el surgimiento de la necesidad de reflexionar acerca de los límites que deben tenerse en cuenta al hacer ciencia e investigación. Estos límites deben tomar en consideración los códigos actuales de ética internacional más importantes, y debatir sobre los mismos, pues estos se enmarcan en problemáticas actuales, como la llamada “globalización” de la investigación y la proliferación de estudios internacionales multicéntricos.

Referencias Bibliográficas

- Babbie, E. (2000). **Fundamentos de la investigación social**. Editorial Thomson S.A, España.
- Bilbeny, N. (1992). **Aproximación de la ética**. Editorial Ariel, Barcelona.
- Camps, V. (1988). **Historia de la Ética**. Editorial Crítica, Barcelona.
- Cortina, A. (1996). **Ética**. Editorial Akal, Madrid.
- Hartmann, N. (1989). “Ética”. En **Antología de Ética**. Editorial UNAM, México.
- Hortal, A. (1994). **Ética I. Los autores y sus circunstancias**. Universidad de Comillas. Madrid.
- Ladrière, J. (2000). **El impacto de la ciencia y la tecnología en la ética**. Editorial Nova. Buenos Aires.
- Rodríguez, Jorge (1998). **Ética**. México, Editorial Addison Wesley.
- Teilhard de Chardin. (1989). **El medio divino**. Editorial Alianza-Taurus, 414. Madrid.
- Verneaux, Ro (1989). **Epistemología general o crítica del conocimiento**. Editorial Herder, 8ª ed., Barcelona.
- Werner, Heisenberg (1985). **La Responsabilidad del Investigador**. Editorial Plaza y Janes.