



UNIEDPA

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Edición Especial

ISBN 9789962902805

Cuarto Trimestre
Vol. XII. N° 12

Panamá
2016



UNIEDPA

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Edición Especial

ISBN 9789962902805

Cuarto Trimestre

Vol. XII. N° 12

Panamá
2016

Revistas de Investigaciones, Diciembre 2016.
Derechos Reservados, Fondo Editorial de la UNIEDPA
110 p. : il. ; 27 cm.
ISBN: 9789962902805
Impreso en los talleres de la
UNIEDPA

Impreso en Panamá

Directorio
Autoridades Universitarias

Dra. Samira Dawhara

Rectora

Dra. Ana Blanco

Vicerrectora Académica

M.Sc. Isabel Zavhara

Vicerrectora Administrativa

Dr. Harry Brown

Secretario

Dr. José Capitillo

Responsable (E) de Investigaciones y Postgrado

Comité Editorial

Dr. Harry Brown

Dr. Juan José Castillo

Dra. Rosa Belén Pérez

Dr. José Capitillo

Dra. Malva Higuerey

Dra. Susana Jiménez

Dr. Jorge Oliveros

Dra. Celinda Jiménez

Árbitros Internacionales

Dra. Susana Linares (España)

Dr. Otoniel Pardo (México)

Dr. Harry Brown (Panamá)

Dr. Pedro Flores (Perú)

Dr. Néstor Luis Leal (Venezuela)

Editor

Dra. Celinda Jiménez

La Revista de Investigaciones, tiene como propósito estimular la difusión de los trabajos de investigación de nuestros participantes de las diferentes carreras de pregrado y postgrado que por ser sobresalientes constituyen un valioso aporte a las ciencias sociales, generando espacios para la discusión, reflexión y críticas constructivas en el seno de la academia, por tal motivo constituye un acervo bibliográfico de artículos originales, novedosos y de recursos prácticos para la lectura y la consulta.

UNIEDPA Investigaciones
Normas de Publicación

1. Es la revista de Investigaciones cuyos temas de interés se encuentran en áreas de las ciencias sociales.
2. Se consideran para publicación trabajos originales de nuestros participantes de las Maestrías y Licenciaturas, cuyo contenido sea de interés de la comunidad.
3. El contenido de los trabajos, es responsabilidad de los autores y bajo ninguna circunstancia, es responsabilidad de la revista.
4. La modalidad de la publicación de los trabajos enviados a UNIEDPA Investigaciones, es que los artículos no hayan sido publicados con anterioridad en otras revistas.
5. Los artículos serán sometidos a evaluación por especialistas, quienes dictaminaran sobre la conveniencia como de su publicación.
6. Los artículos deben ser enviados a la dirección de la UNIEDPA en original y copia.

Índice de Contenidos

	Pág
A Vueltas con el Sujeto <i>John Alexander Castillo Forero</i>	13
Administración de la Educación <i>Luz Marina Álvarez Díaz</i>	27
La Extensión Universitaria en España e Iberoamérica Desde la Constitución de Cádiz (1812) a las Universidades Andaluzas <i>Gloria Álvarez Díaz</i>	37
El Plan de Curso: Reseña de un Nuevo Procedimiento para su Elaboración <i>Mary Yulieth Sáenz Cardozo</i>	55
Documento de Trabajo para la Presentación y Criterios de Evaluación de Monografías para uso Interno de los Estudiantes de las Diferentes Facultades y Escuelas Profesionales de la Universidad Señor de SIPÁN <i>Wilson Fary Huependo Ramirez</i>	67
Administración Educativa <i>Jose Leonardo Gonzalez Molano</i>	77

PRESENTACIÓN

La Universidad Interamericana de Panamá (UNIEDPA), en su política de divulgación contempla la publicación de los trabajos más significativos que han realizado sus alumnos-participantes, estos trabajos son revisados y catalogados por los responsables de las carreras y por los facilitadores de Unidades Curriculares, cursos, asignaturas componentes, igualmente proponen su publicación al Comité Editorial y al Comité de Arbitro, y cuando dan el visto bueno se autoriza la publicación.

Esta revista presenta una selección de dichos trabajos y se somete a la consideración tanto a usuarios de la Biblioteca de la UNIEDPA como al público en general.

El Rectorado de la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA), reconoce el gran esfuerzo que se ha realizado como ejemplo e inspiración para las futuras cohortes estudiantiles.

Dra. Samira Dawhara
Rectora-UNIEDPA



**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA DE PANAMÁ
UNIEDPA**

Fundada Mediante Decreto Ejecutivo No. 45 del 19 de marzo de 1986.

Coordinación de Investigación

Publicaciones – Biblioteca

Artículo. “A vueltas con el sujeto”

Publicado en Revista de investigación UNIEDPA Edición Especial.

ISBN: 9789962902805

Volumen XII

Nº 12

Cuarto Trimestre 2016.

Presentado por:

John Alexander Castillo Forero

Pasaporte Nº **CC7725544**.

Candidato Doctoral UNIEDPA

Panamá, diciembre 2016.

**Avenida Justo Arosemena y calle 31, al frente de la Estación del Metro de la Lotería, en el
Edificio APEDE. Apartado 0819-00033 el Dorado, Panamá.
Teléfonos: 227-2900/227-2902. Fax: 2275565. Email: uniedpa@cwpanama.net**

A VUELTAS CON EL SUJETO

La práctica de partir de sí es una deconstrucción del yo y del mundo y cada movimiento de deconstrucción, no debemos ocultarlo, pone en tela de juicio el sentido de la realidad la posibilidad un sentido alternativo. Pero, la práctica del partir de sí lleva al sujeto a deshacerse sin deshacerlo en una mirada de instancias descoordinadas; me deshace en las relaciones que me hacen ser aquella que soy y devenir aquella que deseo ser, sin que yo pueda nunca instalarme en el centro de ese ser y de ese devenir. Esta es la puerta pequeña, el pasaje que me «desmarca» del nihilismo del pensamiento postmoderno. De un modo figurado podríamos decir que el típico de constructorista se parece a alguien que siega la rama sobre la cual se encuentra sentado.

Del hilo de la educación especial a la trama del sujeto

Reflexionar sobre los procesos por los que la Educación Especial ha llegado a proponerse fundamentalmente una educación integradora, nos ha llevado a preguntarnos por el sentido de dichos procesos en relación a la idea de sujeto humano que ellos reflejaban y que con ellos se ha ido conformando.

Sin embargo, no nos hemos permitido esa reflexión sin mirar al mismo tiempo a las prácticas educativas en que tal idea quedaba expresa y a la organización de dichas prácticas en espacios y tiempos determinados para ellas, a través de dos instituciones clave como son la familia y la escuela. A la vez, hemos tratado de no olvidar que la institucionalización de las ideas en las disciplinas pedagógicas y de las prácticas educativas miso con esa realidad en la que no hay método, no hay profesionalidad ni debe haberla, no hay una institucionalización escolar sino una posición educativa, no hay discurso más allá del de las vidas concretas que la produjeron. El sentido está en el interior mismo de la experiencia viva. La posibilidad está en el interior mismo del hecho de que vivió. Si algún proyecto se dibuja desde ella será otro, cuando nazca y, por tanto, cuando ese proyecto viva en otras personas concretas. Sin embargo, la experiencia de Maud Mannoni tiene que le hace ser, en parte, ese otro proyecto, en su actual existencia; pero, en él, hay más intención metódica, hay más intención profesionalizadora, más textos, más psicoanálisis y más institucionalización de otra forma de educar.

Me referiré ahora a algunas experiencias que no se corresponde con la propuesta oficial de una escuela para todos, con las consecuentes adaptaciones curriculares, sino que disienten de ella en su sentido, encaminándolo hacia la búsqueda de escuelas de todos, en que las escuelas se transformen con todos, a partir de la propia experiencia colectiva. Me referiré, pues, a experiencias que provocan cambios, en los tiempos, en los espacios, en los contenidos escolares; cambios conceptuales de la relación pedagógica, de los conocimientos científicos; cambios actitudinales en el sentido ético de la convivencia y el conocimiento cooperativo que en ella se produce...

El hecho de que la propuesta oficial para la escuela pública sea considerada la propuesta integradora, desconsiderando las experiencias concretas promovida por los propios maestros y maestras y a al margen de las opiniones del profesorado en general que vive sus prácticas en el día a día de su trabajo, ha dado lugar a la eliminación de cualquier posibilidad de experiencias distintas. Estas cada vez escasean más, si es que alguna existe, y se convierten en experiencias cerradas, alternativas o aisladas, con el consecuente desprestigio que todo aquello que no puede ser para todos produce, muy a pesar de la evidencia de que eso propuesto para todos no es más que la experiencia de un fracaso vivido cada vez con mayor impotencia.

No me centraré en la reflexión sobre la propuesta oficial que para bien o para mal, con reflexión o sin ella, ha producido infinidad de publicaciones a las que todo el mundo puede tener acceso. Sólo diré que sus principales dificultades no apuntan a la falta de recursos – organizativos, materiales y humanos que, inventados y promovidos desde el papel, no acaban de hacerse nunca realidad, porque con el punto de partida individualizador y técnico del que parten podrían multiplicarse hasta el infinito. Sin embargo, no debemos infravalorar ese sentimiento, que con la Reforma se ha provocado, de la constante falta de recursos para su aplicación ya que es indicativo de algo que empieza a formar parte de la subjetividad dominante, por la cual se acaba siempre pensando que con un mayor desarrollo de medios materiales y profesionalizadores, es decir de medios consumibles, se abrirán ante nosotros mayores posibilidades, olvidando que, en realidad, lo que está abierto a la indeterminación y al cambio son los modos en que cada experiencia concreta puede conformarse a partir de las posibilidades de transformación que en ella sepan abrir aquellos que la viven. Nuestras propias vidas están abiertas a un juego de posibilidades limitado siempre por nuestra posición en relación a los demás y es esa relación con los demás, esa posición entre los otros, la que a su vez abre nuevas posibilidades a nuestras vidas. No se trata de un infinito matemático sino de una indeterminación existencial que nos permite comprometernos, transformándonos con los otros.

La reforma oficial. ¿Una experiencia que se repite?

Las principales dificultades que plantea la Reforma no debemos situarlas, pues, en la falta de recursos para su aplicación, sino que proceden de esa desconsideración de las realidades concretas del sistema escolar al que se aplican; de esa desconsideración de las experiencias y criterios de quienes están en el día a días de la escuela, desconsideración que ha producido la negociación de las experiencias y la eliminación del criterio en el profesorado. Proceden también de esa masificación individualizadora de las instituciones educativas, que lejos de acoger los análisis que nos hicieron ver las macro instituciones como lugares de negación del individuo como ser social, las han acogido y reproducido con una más diluida masificación y mejor organización del individualismo y de la anomia generales. Por último, las dificultades a que nos referimos tienen que ver, fundamentalmente, con esa reducción del sentido educativo a la tecnificación de sus estrategias, mecanismos y procesos de estructuración cognitivos que, siendo iguales para todos, están vacíos de todo contenido y se convierten, en los análisis más críticos, en

dispositivos de subjetivación ajenos totalmente a los sujetos en quienes se producen y que los producen.

Nos encontramos así ante una realidad escolar que nos desborda en lugar de acogernos, ante una realidad escolar que rechazan tanto el alumnado como el profesorado, en lugar de acogerla. En este sentido, la ESO se ha convertido en el lugar de estallido de todas las contradirecciones de la propuesta oficial, en ella, el alumnado, por su edad, tiene una mayor capacidad de decir no, explícita o tácticamente, y el profesorado, más espacio y estatus para hacer oír su voz. Sin embargo, esa voz se alza precisamente para exigir viejas maneras de controlar al alumnado, viejas maneras de acallar esa capacidad de decir no, en los lugares en los que se expresa de formas más transgresoras; y esto es así hasta el punto de que, ante las actuales informaciones periodísticas de los problemas de la ESO, llegamos a recordar textos como los del grupo *L'Herba Vaglio* de 1971 en lo que se lee algo que parece resultado del análisis de lo que en la actualidad se produce: *Haciendo intervenir a la policía, el profesorado implícitamente denuncia la existencia de una crisis a un nivel en el que nada pueden hacer las reformas, y realiza un gesto aversivo, el de declarar irrelevante el recinto que separa la escuela –como reflejo de la distinción que confiere el saber a una minoría y, en la escuela obligatoria, de la elevación de todos por iniciativa de los pocos que saben– se ha debilitado desde el momento en que la escolaridad se ha convertido en un hecho de masas (lo cual no quiere decir que hayan desaparecido las razones del poder para mantener separada la escuela). La escuela es lugar separado porque formalmente no tiene relación con la producción y porque en ella se entra sólo haciendo valer un título y una competencia, enseñante, alumno, padre.*

La cita puede servirnos para reflexionar sobre la realidad actual como si alguien la hubiera escrito hoy, aunque lo que me parece importante, no es tanto esto como el hecho de que, habiendo sido escrita en el año 1971 y procediendo de experiencias reales de aquel momento, se siga pensando que esa experiencia y esa reflexión no tienen ningún valor. Toda aquella experiencia se tachó de nuestras posibles referencias, por ser fundamentalmente crítica negativa, destructiva, se dice. ¿Lo destructivo era la crítica o lo destructivo era (y es) el recurso a la violencia oficial para solucionar nuestros problemas con las generaciones jóvenes? ¿Lo destructivo era el análisis que esas críticas producían o lo destructivo es negarle a su validez para intentar construir algo distinto e ignorarlas a la hora de la reconstrucción? Y, siendo positivos, ¿acaso puede reconstruirse algo que amenaza ruina sin mirar seria y rigurosamente el estado de sus cimientos?

Esta rápida referencia al sistema escolar y su propuesta integradora, incidiendo exclusivamente en el fracaso de la Reforma que la secundaria obligatoria parece explicar, no ha sido más que el intento de sacar a la luz dos cuestiones: una, que no podemos hablar de las propuestas integradoras relacionadas directamente con lo que se ha dado en llamar las necesidades educativas especiales, sin atenernos a lo que es el sistema educativo general, sin reflexionar sobre lo que es hoy la educación más allá de lo que quiere ser la educación especial, pues lo uno sin lo otro no tiene sentido alguno, dos, que

no se puede pretender que se atiende a las necesidades educativas especiales en un espacio en el que, al parecer, no puede atenderse necesidad educativa alguna.

Bien es cierto que ese malestar que aparece en la enseñanza secundaria obligatoria estalla especialmente en los lugares que acogen a una población escolar calificada de «más conflictiva» en efecto, de necesidades educativas estamos hablando, esas que se ha dado en llamar *especiales* y que, hoy en día, se han separado de las necesidades educativas *ordinarias* de un modo distinto a como lo habían estado siempre; esa distinta separación las ha incluido en el sistema escolar ordinario, pero, pretendiendo que son otras que nada tienen que ver con los problemas de ese sistema, sino con aquellos individuos concretos que las representan. Cuando quienes representan la falta de respuesta a sus *necesidades educativas* no son unos pocos especificados por su diagnóstico concreto sino muchos, se nos muestra claramente la inutilidad y el absurdo del sistema entero.

Es así como lo ven, al menos, muchos de los maestros y maestras que, implicados en los procesos integradores de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, ven su tarea negada por la realidad imposible del paso de su alumnado a la enseñanza secundaria, por ejemplo, cuando no negada por el paso imposible a la integración social vista como la que hay, es decir, vista como la única realidad posible en la que integrarse, todos.

Sería pues necesario un cambio mucho más radical. Ahora bien: ese cambio mucho más radical no encontrará lugar ni tiempo en el que producirse si no se busca cotidianamente en ese lugar y tiempo concretos del día a día de nuestras prácticas. No se producirá si no acogemos en ellas, cotidianamente, ese vacío, ese desorden y ese absurdo que nos estalla en la cara quizá desde hace ya demasiado tiempo y quizás en demasiados lugares, como para no querer verlo.

Un cambio radical en la vida de un sujeto concreto puede producirse a partir de la conciencia de que no puede seguir viviendo así, unida a la fuerza de su deseo de vivir. Quizás a relación entre el deseo de las generaciones jóvenes y la conciencia lucida de los maestros y maestras que saben que así no se puede seguir conviviendo en la escuela pueda ser el espacio, la rendija por la que se cuele la creatividad necesaria capaz de pensar la estrategia conveniente para asumir el riesgo que todo vacío comporta. Y el vacío concreto a que me refiero es precisamente ese que una la fuerza del deseo de vivir y la lucidez de que con solo lo que hay no se puede seguir viviendo. Y con ello no pretendo nada más que expresar en positivo, si se me permite decirlo así, lo que expresan, en negativo, estos maestros y maestras que ven su tarea abortada por la imposición inmediata y total de lo que hay.

¿Pero hay experiencias otras?

Si las hay, cada vez las conocemos menos. Si las hay, son consideradas, alternativas, piloto, excepcionales. Si las hay, cada vez se oye menos hablar de ellas. Por otra parte, ponerme a hablar de ellas despierta en mí el eco de una canción. *Cuando lo que vas a decirlo; algo así cantaban en una de sus piezas los muchachos del grupo.* El último de fila, quizás el eco proceda tan solo del nombre tan escolar con el que se identifican, aunque, a decir verdad, creo que me lo han producido más bien el hecho de que cuando se oye hablar de esas experiencias no suele destacarse su belleza sino todos sus defectos. Pero, voy a decirlo, aunque lo que diga no sea más bello que el silencio sino tan solo más vivo.

Existe en Galicia, un lugar llamado El Pelouro. Es una escuela rural, es una academia, es una granja, es una huerta, es una casa de piedra, es una gran familia, es un taller, es una obra en construcción, es un espacio de convivencia, de educación y de labor en el que se mueven niños y niñas, mujeres y hombres, maestras, artesanos, artistas, campesinos, granjas, estudiantes... que se yo. Está en un paraje de inefable belleza. El interior de la casa es acogedor, con el calor de la materia que lo crea, la piedra, la madera, el hierro, el cristal y con la vida del fuego que arde y del agua que corre entre las manos de ser niño que va a cenar con manos limpias, como es debido.

Esta fue mi primera imagen de ese centro educativo llamado El Pelouro en el que conviven niñas y niños psicóticos, niños y niñas oligofrénicos, niñas y niños disléxicos, niñas y niños síndromes de Down, niños y niñas normales o normopáticos. En efecto, así se referían a ellos, sin ningún pudor, quienes dirigen la instrucción. Incluso me han contado que en alguna ocasión no sólo se refieren a ellos con esta terminología, sino que pueden dirigirse directamente a alguno de ellos con frases como «*No me seas psicótico*»

En una rustica publicación italiana de un seminario titulado «El Pelouro» puede leerse. *«Los espacios, muy diversificados, del Pelouro, son pensados y contruidos, no por casualidad, de tal modo que allí no se encuentran lugares vacíos o anónimos en los que un gran número de alumnos pueda acabar en masas de personalizadas sino de manera que, ni demasiado angostos no demasiado anchos, permiten pequeñas agrupaciones en las que los individuos puedan encontrarse con los demás. Se produce así un movimiento de la vida y su imprevisibilidad. Hay posibilidad de recorridos múltiples de encuentros de acontecimiento, emociones, exploraciones, de toda la gama de sentimientos humanos. Pero existen también otras posibles estaciones, ángulos, rincones, refugios que permiten a cada cual aislarse, reflexionar, recuperarse».*

En efecto, así están pensados los espacios de vida en El Pelouro y en ellos se van acomodando los distintos proyectos, las distintas acciones que en el día a día del centro – casa, granja, escuela, academia o taller– van despertando; proyectos distintos, acciones distintas, todos dentro de un reto común, aprender a vivir de otro modo entre todos, sin paternalismos, sin parasitismo, lejos de relaciones simbióticas excluyentes, en grupo, en colectivo, fuera de la rígida y cerrada organización por clases y niveles, en un nosotros en

el que la reflexión y la comprensión del sí mismo encuentren siempre el lugar apropiado y distante en relación con los demás.

Una se pregunta cómo puede realizarse, día tras día, este conjunto tan complejo y variado sin que se cree confusión sino esa extrema simplicidad y naturaleza con que se muestra a los ojos de todos. La respuesta es, sin duda, que todo se debe al arte de Teresa y Juan que, guiado por su estilo personal, fruto de años de laboriosa experiencia, transforma cotidianamente con espontáneos y suaves toques múltiples detalles en formas armoniosas que hacen vivible la experiencia emocional.

Cada día es un lienzo en blanco, el marco, los colores, los pinceles son los mismos, así como el inconfundible estilo del artista, pero, puesto que se trata de un cuadro animado, está en movimiento, cada momento provoca pequeños cambios en el todo y viceversa, así El Pelouro se transforma continuamente mientras se transforma quien lo vive.

¿Es por ello irrepetible? Ciertamente, si se quisiera reproducir resultaría inasible, pero, precisamente porque alcanza las raíces más originales de los individuos que lo pueblan, como la poesía, genera verdad para muchos.

Así concluye el texto que introduce la publicación a que me refiero. Pero en ella hay textos, todos en italiano, de Fabricio Caivano, Teresa Ubeira y Juan Llauder en intervenciones de los miembros de *Gruppo e funzione analítica* que participaron en el seminario que le dio origen.

Teresa y Juan dice que la experiencia no nace del sentimiento de impotencia o del estado de frustración sino del deseo de nuevas posibilidades; una vez tomada la decisión de cortar con todo tipo de discurso institucional oficial intentan enfrentarse a una nueva situación y llevan en ello más de veinte años.

Es necesario escuchar el grito de los niños Profesionales y especialistas deben afinar sus propios órganos perceptivos para escuchar ese grito de la infancia, tanto el del niño que grita como el del que no grita porque no puede hacerlo. La clave para responder a este nuevo estado de cosas está en intentar desarrollar un nuevo estado de cosas está en intentar desarrollar un nuevo tipo de hombre. (...) Hemos descrito el síndrome de la normopatía para representar la situación de muchos niños aparentemente normales, que se consideran normales y, sin embargo, están alicortados por una situación de sufrimiento. No hay un orden de importancia en los signos que caracterizan la normopatía, sin embargo, pueden describirse algunos que se distinguen como los más peculiares.

Por ejemplo, la competitividad: la competitividad es un artefacto social, no existe competitividad allí donde existe el amor por la cosa en sí y donde existen niños de edades diversas. La presencia de niños de diferentes edades es muy importante para el desarrollo de los niños y niñas, la división en clases de edad que hay en la escuela es muy peligrosa, porque cuando el niño se encuentra en contacto con niños mayores y con

más pequeños, ese solo hecho puede permitirle, por ósmosis porque el niño de donde viene y a donde va, a dar el salto de desarrollo. (...).

Además de la importancia de la diversidad de edades cronológicas, es también muy importante la creatividad de otros aspectos, como, por ejemplo, estar con niños también patológicos, que sin embargo no son objeto de tratamiento específico, no son vistos y tratados como niños con patologías, sino que están en el mismo ambiente y son tratados como los demás el hecho de estar en una situación tan diversas da un gran impulso y deseo de crecer y desarrolla una gran riqueza de posibilidades.

Otro aspecto importante es el de la seguridad a cualquier precio, que elimina un gran motor del desarrollo, el de lo imprevisto el del riesgo. En nombre de la seguridad, hoy se vende el alma al diablo, se le quiere dar al niño demasiado pronto esta seguridad... y es una especie de coraza que se le pone al niño y que le priva de las posibilidades de construirse una verdadera seguridad.

Otro aspecto fundamental del equilibrio psíquico del ser humano es la tolerancia a la frustración (...) La frustración es un arma terapéutica que se crea y se maneja: el tiempo de la espera, el tiempo en el que puede crecer el deseo del niño sin que le sea dada la respuesta antes de que dicho deseo pueda manifestarse.

De ideas prácticas como estas, parten, en su tarea, Teresa y Juan; todos los que allí trabajan deben acogerlas, asumirlas, para hacerse mediocres absolutos de esa búsqueda del hombre nuevo que se propone la educación del Pelouro. Es una escuela que no nace pensada para niños con patologías sino pensada como distinta, como un lugar en el que cualquier niño pueda desarrollarse, encontrar multiplicidad de acontecimientos, vivir aprendizajes científicos y encontrarse en su cultura recreándola. Para Teresa, se trata de una integración integral: hace 25 años trabajaba en un centro en donde solo había niños mongólicos y ha visto lugares en los que sólo hay niños psicóticos; soy absolutamente contraria a los lugares en los que solo se atiende a un

tipo de patología. Y también soy contraria al tipo de integración que se hace en Francia o en España, en donde un niño con cualquier tipo de patología entra en una escuela que no está preparada ni para acoger a niños normales... el niño incluido una escuela así está muy desintegrada.

La Integración del Pelouro, es una integración integral, en donde el proceso de desarrollo se produce de un modo espontáneo por el entretenerse de una trama muy dinámica en el grupo de niños... Puede compararse a una escuela del Renacimiento que proponía una gran relación de ciencia y Cultura.

Fabrizio Caivano ve así las palabras de Teresa y el trabajo de Pelouro: No hay en sus ningún teorismo sino algo muy simple muy poco practicado; hacer pedagogía con lo cotidiano... Pero esto requiere y exige una cotidianeidad rica y estimulante, que sea vivida

con la seguridad y el afecto que permitan desarrollar el sentido de la responsabilidad y de la autonomía ¿Es esto todavía posible en nuestras escuelas?

... No se trata de algo espontáneo, en absoluto. Al contrario, en cada rincón, en cada objeto, en toda acción, más allá de lo lúdico y lo banal hay función educativa y/o terapéutica que

se refleja en contenidos muy desarrollados y minuciosamente previstos con una base experimental y un objetivo personalizado para cada niño teniendo en cuenta su nivel evolutivo y de maduración... se trata de la constitución práctica de los presupuestos científicos para pedagogía activa...

Quien visita el centro, quien está en él días, quien tiene ocasión de colaborar en él, quienes en él trabajan, los padres y madres de los niños y niñas que en él aprenden, nadie, absolutamente nadie, queda indiferente ante la experiencia. Todo el mundo se conmueve, se transforma, se apasiona, busca a reflexión y la crítica para construir su propio criterio sobre la experiencia y así recuperar el equilibrio perdido. Y esto, es lo mejor del Pelouro, que a nadie produce indiferencia y que cada cual necesita tomar posición frente a la experiencia que promueve.

Dicho esto, que no es más que resultado de mi interés por afirmar la necesidad de que experiencias creativas como estas sigan existiendo y se multipliquen para ofrecer a todas aquellas personas interesadas en la educación, espacios de libertad, de reflexión y de crítica más allá de las acomodaciones a lo que hay, que, por otra parte, tampoco son fáciles, saludables ni exitosas, podemos detenemos en algunas de las críticas, tópicas que tal experiencia recibe.

Una de las críticas más habituales se refiere al personalismo de que nace y en el que se mueve dicha experiencia. Esta crítica va desde la acusación de excesivo protagonismo de sus creadores a la reprobación por la absoluta, exclusiva y total dedicación de sus vidas a la promoción, mantenimiento y desarrollo de su experiencia profesional, que se califica, en última instancia de heroica. En definitiva, se niega dicha experiencia, por imposible, porque sin ello, sus protagonistas directores, tal experiencia no sería realizable, no es por tanto generalizable.

Este tipo de críticas basadas en una realidad, la de que toda experiencia educativa que apunta a una transformación radical de los sujetos que la viven exigen una dedicación absoluta y apasionada, es al mismo tiempo fruto de la negación de dicha realidad.

De la cooperación educativa a la integración como ocasión investigadora

El hecho de detenernos a reflexionar sobre la propuesta italiana en este espacio que hemos destinado a *experiencias diferentes*, no es tanto para divulgar dicha propuesta, que en realidad ha encontrado ya su tribuna en distintas publicaciones españolas y con congresos y encuentros públicos realizados sobre el tema, como para mostrar en ella

algunos de los presupuestos que a lo largo de nuestra reflexión hemos indicado como fundamentales para una educación integradora.

Un sistema escolar que ha abolido legislativamente no sólo la escuela especial sino también las clases de recuperación y las clases diferenciadas, que fija un número máximo de 20 el alumnado de a clase incorpora a la titularidad de cada clase al profesorado de apoyo, un sistema que no olvida que una persona con deficiencias, sean del tipo que sean, necesita de una rehabilitación tanto como de unos aprendizajes dentro de sus procesos de socialización y, por lo tanto, sitúa el sistema escolar integrador junto a las estructuras sanitarias y sociales y procura una organización en la que las unidades locales sanitarias tengan también un espacio en los departamentos de educación, un sistema que acepta que los procesos de integración se relacionan con las peculiaridades de cada sujeto y no admiten generalizaciones pero, sin embargo, deben ser asumidos por toda la comunidad escolar..., un sistema así permite una gran diversidad de experiencias en las que la colaboración interdepartamental, interprofesional e interinstitucional promueva ocasiones de investigación y búsqueda integrada en la experiencia educativa de cada centro.

Es dentro de este marco, continuador de aquellas experiencias de psiquiatría comunitaria y de educación cooperativa que, promoviendo la relación entre el dentro y el fuera de las instituciones, dieron lugar a una organización *sectorial*, genida a partir de las necesidades que las propias experiencias desvelaban, donde debe situarse la experiencia italiana tal como está llegado hoy hasta nosotros. Sin embargo, en eso que está llegando hasta nosotros, no solo debemos reconocer el valor de los procesos anteriores, de los que parte, sino también las peculiaridades que la conforman en el momento actual.

Dicho interés divulgativo –por yanto generalizado- se sustenta tanto en el hecho de que las propuestas integradoras exigen de una voluntad política y de una realidad socioeconómica que a sustenten, cosa que en la actualidad no se produce casi en ningún país europeo o se produce cada vez menos, y por lo tanto se sitúan en una contracorriente que las obliga a afirmarse más ellas de ellas mismas.

La integración escolar es, para Cuomo, la ocasión de plantearse hipótesis, basadas en la experiencia de la complejidad de lo cotidiano vivido, que ponen en cuestión los tópicos sobre el conocimiento y sobre los métodos de enseñanza; una ocasión para el desarrollo de la comunicación que, iniciada siempre en las primeras relaciones con la madre, crea un marco referencial en cada cual, que fundamenta en lo afectivo la capacidad relacional; una ocasión para crear espacios en los que cada niño o niña recorra y produzca sus propios itinerarios de conocimiento y en las que sea la relación con los demás el recurso fundamental para descubrir los significados de nuestra comunicación con el mundo; una ocasión, por último, para descubrir que cada niño o niña puede cooperar en los proyectos del aula, expresándose de manera diversas, actuando desde distintos deseos y sirviendo de referente a los demás que necesitan dirigirse a él o a ella, para comunicarse y actuar a su vez en ese proyecto del aula.

El sujeto docente en la educación especial

Veíamos así, como en la perspectiva científico-técnica positivista de la Educación Especial, el sujeto docente, empeñado en su función de educar ese «resto» en los sujetos objeto de su tarea, quedaba atrapado en la misma parcelación del sujeto humano que ese resto. Indicaba —resto de inteligencia, resto de afectividad, resto de palabra, resto de sentidos, resto de movimientos... —y en esa parcelación, con y en la que trabajaba, se veía ubicado dentro de la organización jerárquica disciplinar, en un lugar subsidiario y marginal —en el afuera del dentro disciplinar— representado materialmente en la separación real de los espacios institucionalizados en los que se desenvolvía y en un inferior de ese mismo orden disciplinar, representado simbólicamente, por el escaso valor otorgado a su palabra y por el sometimiento de su acción a la palabra experta de las disciplinas de rango superior. Una alumna de doctorado expresaba así esta realidad: «Los enseñantes en educación especial no solo estamos excluidos ¿, marginados dentro de la educación, sino que no existimos, estamos negados»

Una negación del sujeto docente que pasa, a su vez, por la negación del sujeto discente el cual, convertido en objeto sobre el que intervenir para mirar de «completarlo», nos obliga a hacernos instrumento de las disciplinas de subjetivación (medicina, psicología, pedagogía) que se nos imponen a nosotros mismos. Haciéndonos instrumento no somos más que objeto. El sujeto docente es, así, hijo de una doble negación: sujeto negado por la negación de nuestro objeto como sujeto y sujeto negado por nuestra propia reducción a instrumento. La vía disciplinar que nos atraviesa imponía esta doble negación. La vía institucional con ella articulada nos imponía el espacio de la exclusión con el propósito explícito de hacer más especializada, parcelada, nuestra intervención y, a la vez, con el propósito (implícito) de mantener la escuela ordinaria el orden de homogeneidad, racionalidad, productividad y linealidad de sus procesos, que podían alterarse con la presencia de sujetos discentes (y docentes) que pusieran en cuestión. La razón positivista imponía sus juicios tanto a las teorías y prácticas de la educación especial como a los modos de organización de sus instituciones.

El sujeto discente en la educación (especial) integradora

En lo que se refiere a la cuestión del sujeto discente, hemos visto como, en cierto modo, ha pasado de ser un sujeto parcelado, convertido en objeto de diagnóstico, clasificación y tratamiento tecnificados, a ser un sujeto requerido de presencia, necesitado de reciprocidad, lleno de significado, presencia, reciprocidad y significado que nos las claves del **sentido** social que nos hace verles como sujetos. Incluirles en nuestra cotidianidad en nuestra habitual convivencia, en objeto de nuestra tarea educativa, en sujetos capaces de cuestionarla y de cuestionarnos, es lo que ha dado esencia y existencia a nuestra capacidad de ser sujetos, precisamente por haber establecido una conversación, una dialógica con ellos y ellas. Porque la relación dialógica a, *diferencia de la dialéctica o del dialogo, explora el sujeto, su multiplicidad, la necesidad que siente del otro, pues la noción*

de ser se conecta con el ser para el otro. El ser del sujeto discente, está íntimamente conectado con nuestro ser sujetos docentes.

Así es, la educación (especial) integradora no trata sólo de incluirles desde la perspectiva disciplinar —con su nueva mirada— ni tampoco de incluirles solo desde las perspectivas organizativas del sistema escolar, sino de incluirles subjetivamente desde la perspectiva relacional, social, como sujetos de conversación, que tienen una presencia activa en nuestra propia conformación subjetiva, una presencia activa en un espacio y en un tiempo que hay que construir colectivamente. Su presencia promueve nuevas formas de convivencia y toda cultura muestra sentido precisamente por las formas de convivencia que promueve.

Muerte y renacimiento del sujeto

Este cambio de mirada tiene que ver, en mi opinión con la supuesta muerte del sujeto moderno. Porque el sujeto moderno que ha muerto —y si no lo ha hecho quizás sería necesario que lo hiciera cada uno de nosotros— es el sujeto racional, arrogante, que se cree protagonista de la Historia, controlador y dominador de la Naturaleza interna y externa; sujeto que se valora sólo por su capacidad de producir objetos, dándole a esa capacidad una transcendencia que le niega, en cambio, a la capacidad de producir vidas, un sujeto libre sólo enfrentado a la libertad de los demás, ignorantes de su necesidad de ser cuidado y de ser amado, ignorante, por tanto, de sus dependencias; un sujeto que se cree completo por su racionalidad, su libertad individual y su palabra, única capaz de narrar y explicar el mundo en el que vivimos.

Como muy bien sabemos hoy, todo conocimiento es una explicación del mundo en que vivimos y según sea esta explicación será también el mundo en que vivimos, ya no podemos pretender inocencia. Si seguimos viviendo en esa explicación del Sujeto Moderno, es que la muerte del sujeto no es otra cosa que *fantasma*, creado, como dicen, por unos cuantos intelectuales nihilistas que, con sus explicaciones, no niegan la capacidad existencial de ser sujetos, a cada uno de nosotros.

Pero, se trata de que el sujeto moderno no ha muerto por esa causa única de los intelectuales postmodernos; en cualquier caso, las explicaciones que ellos nos dan de esa muerte, no sería más que uno de los múltiples efectos de la realidad de esa muerte, realidad que solo la producen las nuevas realidades vivas:

- Las de las mujeres que, por ejemplo, desde hace un tiempo le dicen a ese Sujeto, que Él no es el Sujeto y que a lo largo de la Historia ha habido, al menos, dos sujetos humanos, con explicaciones diferentes del mundo, con miradas diferentes sobre el mundo y, por tanto, le dicen que su explicación y su mirada sobre el mundo son parciales, incompletas, sexuada en masculino y, en consecuencia, dependientes de la experiencia de su cuerpo y de su lugar en el mundo.

- La realidad también, de los hombres que, negándose a ser aquel sujeto total de la Historia, rechazaron con su resistencia el papel de dominador y controlador que su función social les impone; negándose a hacer la guerra y a participar, directa o indirectamente en ella, dedicándose con placer y compromiso a tareas consideradas femeninas e inferiores, construyendo, así, nuevas explicaciones del mundo y nuevas formas de convivencias.
- La Naturaleza, que desde hace mucho tiempo le dice a este Sujeto, que Él no puede vivir solo utilizándola, que no puede controlarla y que, sin ella, acabará muriendo en consecuencia le dice que depende de ella para vivir y que es necesario que construya nuevas explicaciones del mundo que incluyan la dependencia del sujeto humano de su naturaleza y de la de su entorno.

... y, porque ese primer pacto de convivencia se produce con una mujer y *«cada mujer es uno de los dos sexos que, siempre y no de otra manera, aparecen en el mundo, y así el mundo ha querido que fuera...»*; el reconocimiento, por tanto, de la relación hombre-mujer, masculino-femenino, en toda construcción humana, el reconocimiento, en definitiva, del valor social y cultural de la presencia y de la experiencia femenina en el mundo, no desde hoy sino desde siempre, día a día, las mujeres han ido trayendo, al mundo a través de su dar a luz.”

...de ahí que sea necesario también el reconocimiento de que la relación humana, la necesidad de convivencia, es significada, por el amor, no reducido al espacio de la privacidad familiar sino abierto a la colectividad no puede ser reducido a un tratamiento técnico y normativo, ya que la relación social, marcada por el signo del amor, como dice Maturana, es una relación basada en el deseo, que incluye racionalidad e irracionalidad, control y azar, método y dispersión, regularidad e irregularidad, simetrías y asimetrías, igualdades y diferencias, pues el amor, y el conocimiento que produce está basado en el desequilibrio, en la incompletud y en la necesidad constante de equilibrarnos y complementarnos, nunca satisfecha.



**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA DE PANAMÁ
UNIEDPA**

Fundada Mediante Decreto Ejecutivo No. 45 del 19 de marzo de 1986.

Coordinación de Investigación

Publicaciones – Biblioteca

Artículo. “ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN”

Publicado en Revista de investigación UNIEDPA Edición Especial.

ISBN: 9789962902805

Volumen XII

Nº 12

Cuarto Trimestre 2016.

Presentado por:

Luz Marina Álvarez Díaz

Pasaporte Nº **AQ231027**.

Candidata Doctoral UNIEDPA

Panamá, diciembre 2016.

**Avenida Justo Arosemena y calle 31, al frente de la Estación del Metro de la Lotería, en el
Edificio APEDE. Apartado 0819-00033 el Dorado, Panamá.
Teléfonos: 227-2900/227-2902. Fax: 2275565. Email: uniedpa@cwpanama.net**

ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

De acuerdo con **Melinkoff** (1983), se entiende por administración:

"La organización y dirección de recursos humanos y materiales para lograr los fines propuestos, tanto del sector público como del sector privado, mediante la utilización de un conjunto de procesos".

Del concepto anterior se deduce, como ya se expuso, que la administración maneja recursos materiales; esto es, la unidad de logística de materiales, se puede considerar como una gerencia dependiente (subsistema) de la gerencia general de administración (sistema). En efecto, esta última está estructurada por gerencias subordinadas cuyo número depende de la importancia y magnitud de la organización, pero siempre considerando sus cuatro (4) áreas de mayor interés, a saber: Gerencia de Recursos Humanos, Gerencia de Recursos Financieros, Gerencia de Recursos Materiales y Gerencia de Información.

Sin embargo, dada la importancia que para las universidades abiertas y a distancia tiene la gestión de logística de material auto-instruccional, es conveniente que dicho subsistema funcione como una gerencia dependiente directamente del rectorado.

Teoría Administrativas

La Administración Moderna gira en torno a los planteamientos esgrimidos, entre otras, por tres (3) escuelas:

1. La Conductista
2. La Investigación de Operaciones
3. La Teoría de Sistemas.

La Conductista

El enfoque basado en la Escuela Conductista, se fundamenta en los experimentos efectuados por Elton Mayo y F. J. Roesthlisberger en la planta de Hawthorne de la Western Electric Company y en el interés que despertó en los científicos las relaciones humanas en el contexto de la administración.

En las **ciencias del comportamiento** participó un buen grupo de psicólogos y antropólogos, que contribuyó exitosamente al conocimiento de las organizaciones. Los sociólogos hicieron valiosos aportes relacionados con el análisis de las empresas a través de investigaciones ligadas a grupos humanos, patrones culturales, cohesión de grupos y cooperación.

Entre ellos se destacaron: Bakka, Selznich, Homans, Kats y Kahn. Por su parte, los psicólogos cooperaron bastante en el entedimiento de la administración por medio de sus pesquisas dirigidas a la conducta humana, la motivación y la naturaleza del liderazgo. Los más brillantes fueron: Mc Gregor, Lickert, Argyris, Leavitt, Klake, Moutón, Benin y Herzberg.

Según lo anterior, puede afirmarse que el enfoque conductista centra su estudio en el comportamiento humano observable y verificable en las organizaciones a través de procedimientos experimentales.

La Investigación de Operaciones

Los antecedentes más recientes de este conjunto de técnicas, se remontan a la Primera Guerra Mundial con los aportes de Tomás Alva Edison, los trabajos de Erlang en 1910 y con los estudios realizados por Sir. Robert Watson Wat en 1937.

La investigación de operaciones se fundamenta en la toma de decisiones. Las operaciones son actividades orientadas para el logro de determinadas metas de la organización. Es el enfoque sistemático de las decisiones y de cómo deben ser desarrolladas las operaciones con recursos limitados.

Los métodos más utilizados en la toma de decisiones están dirigidos a:

- Enfatizar en los modelos; es decir, en la representación lógica de una realidad o situación problema.
- Desarrollar procedimientos efectivos para lograr las metas de la empresa.
- Tratar de incorporar en un modelo las variables más importantes de un problema que coadyuven en su solución.
- Plantear el modelo con sus variables, restricciones, objetivos y metas, en símbolos y relaciones matemáticas, si ello es pertinente.
- Tratar de cuantificar las variables de un problema en cuanto sea posible para obtener resultados válidos y prácticos.
- Complementar los datos cuantificables con métodos matemáticos y de probabilidades (estadística) de una determinada situación.

La Teoría de Sistemas.

Este enfoque, según lo estudiado, define a la empresa como una organización social conformada por una serie de subsistemas que están relacionados entre sí y que a su vez son interdependientes.

Las decisiones generadas en un sub-sistema producen alteraciones en los otros sub-sistemas y en el sistema total.

Un sistema, tal como una universidad abierta y a distancia, debe entenderse y tratarse en forma global.

Los sistemas abiertos intercambian información, energía o material con su medio ambiente.

Los sistemas sociales considerados como abiertos, tienden a una mayor especialización creando nuevos macro sistemas.

La retroalimentación consiste en acoplar información útil para un diagnóstico objetivo del estado del sistema.

La tendencia de un sistema a extenuarse a medida que merma la energía que necesita, se denomina entropía. Si un sistema se aísla de su medio, la entropía aumenta hasta que lo conduce a la desintegración total.

Los procesos administrativos

Aun cuando existen diferentes conceptualizaciones alrededor de la administración, por lo general, los estudiosos de esa ciencia coinciden en afirmar que las funciones administrativas, de apoyo al proceso productivo, más importantes son: Planificación, Organización, Dirección, Coordinación y Control.

El proceso productivo es el que ha tenido mayor relevancia, trascendencia y significación en todas las épocas; pues el mismo, comprende la producción de bienes de consumo y de servicios que son fundamentales para la vida del hombre y el desarrollo de la sociedad.

Los procesos administrativos, por sus estrechas relaciones con los recursos humanos, pueden ubicarse dentro de los procesos de producción; de los primeros, los más importantes son:

Planificación

Las siguientes, son algunas definiciones acerca de la planificación:

- Acción emprendida para encontrar futuras necesidades basadas efectivamente en la experiencia pasada o en el análisis de datos de previsión, que proporcionan parámetros para las situaciones operativas esperadas. (Johannsen y otros, 1972).
- Establecimiento de programas económicos con indicación del objetivo propuesto y de las diversas etapas que hay que seguir, así como la estructuración de organismos adecuados para esta realización.
- Consiste en el diseño de planes, programas, objetivos y procesos a realizar en la empresa.

Analizando las tres definiciones anteriores, se observa que en todas ellas está implícita la idea de proyectar el futuro y los medios disponibles para alcanzarlo; de igual manera, en las mismas se plantea la necesidad de formular objetivos. A tal efecto, Galeano (1979) expresa textualmente:

“Toda institución, sea cual fuere su naturaleza de trabajo o su tamaño, debe decidir de antemano sus objetivos y la forma de lograrlos o sea los planes para alcanzarlos. La planeación en sus términos más elementales, es decidir con anticipación, que hacer, como hacerlo y quienes deberán realizarlo”.

La totalidad de los autores de trabajos relacionados con la Ciencia de la Administración (Taylor, Drucker, McCarthy...), aseguran que la planificación es la más importante en los procesos administrativos. Si no se tiene un plan sobre algo, tampoco existirá nada que organizar, ejecutar o controlar.

La planificación involucra la necesidad de suponer y relacionar un conjunto de actividades, las que, al ejecutarlas, permitirán al grupo promotor o al gerente, lograr los objetivos propuesto. Aunque en muchas ocasiones una buena planificación, puede verse seriamente afectada por acontecimientos adversos ya previstos, el no planificar incrementa, aún más, los riesgos de mayor probabilidad de incidencia sobre la organización. Una empresa cuyas actividades no se coordinen en base a una buena programación, andará improvisando permanentemente y a la deriva. La experiencia y la intuición que eran las características más importantes de los gerentes tradicionales, por si solas, no logran la efectividad de una organización; las acciones deben estar precedidas por una adecuada planificación que asegure una ejecución óptima y una vida saludable y productiva de la empresa. Toda planificación es una toma de decisiones constante y anticipada y se realiza en cinco etapas: Determinación de Objetivos, Formulación de Políticas, Elaboración de Procedimientos, Programación y Asignación de Recursos.

Organización

“Estructura sistemática basada en la cooperación humana y tendente a la producción y al intercambio de bienes”. (Bruguera, 1980)

Organizar consiste en estructurar, sistematizar e instalar algo previamente planificado, con los recursos logísticos necesarios (materiales, maquinarias, etc.), de la empresa, a fin de que esta pueda desarrollar actividades de acuerdo a lo previsto en la planificación correspondiente. Por ejemplo, si se ha planificado establecer la unidad de suministro de materiales instruccionales en una universidad (empresa) y se decide que es necesario disponer de cargos para un gerente, un adjunto, cinco jefes de secciones, diez obreros y dos secretarías (recursos humanos y puestos), necesitándose además vehículos, varios escritorios, máquinas de escribir, archivadores, útiles de oficina, instrumentos, herramientas, manuales, etc., (recursos); organizar todo esto, significa definir las actividades propias de cada cargo (análisis de puesto) y seleccionar al personal idóneo para ocuparlo, asegurándose de que cada uno pueda cumplir satisfactoriamente su función previa, asignación de los recursos adecuados y delegar la autoridad

correspondiente a ejercerse en el área de trabajo de cada quien. La organización debe ser responsabilidad de un departamento especializado en organización y métodos y no dejarla al capricho de los cambios que se producen en la jefatura ¿, ya que esto último, por lo general, determina una empresa no planificada, asistemática y sin coordinación interdepartamental. En la actualidad, se analizan con mucho cuidado los siguientes elementos organizacionales: Cargos, Recursos Humanos, Autoridad y Responsabilidad.

Dirección

Significa: manera de ejercer o de hacer alguna cosa. Llevar a efecto algo; continuar hasta el final. Desde el punto de vista de la ciencia administrativa, puede afirmarse que la dirección es una acción del ejecutivo (administrador, gerente, etc.), para que sus colaboradores (subalternos), logren alcanzar los objetivos estipulados en la planificación. De todos los recursos con que cuenta una empresa, sólo el recurso humano presente un comportamiento variable, es por ello, que la ejecución se aplica únicamente al conjunto de personas que forma parte de la institución. La dirección representa uno de los elementos básicos de la administración. Un buen gerente debe aplicar cuidadosamente cuatro principios básicos que le servirán de herramientas eficaces para que su personal sienta el deseo de trabajar afanosamente en el logro de objetivos; ellos son: Motivación, Comunicación y Coordinación, para ejecutar lo planificado.

Control

Significa: Inspección, intervención, dominio, mando, preponderancia, comprobar, regular, verificar o mantener entre determinados límites, evaluación, supervisión y seguimiento. Analizar el pasado rendimiento y el actual para proyectar un estándar para dicho rendimiento y planificar futuras acciones.

Controlar consiste en comprobar si las personas o las máquinas están ejecutando lo planificado. Es todo un procedimiento que se inicia al finalizar la planificación y se mantiene durante todo el proceso administrativo; en consecuencia, el control es constante y dinámico. Cuando las funciones gerenciales de una empresa se realizan de manera aceptable, los requerimientos de control disminuyen, pero cuando ocurre lo contrario, entonces el control se torna imprescindible. El control es el indicador que nos permite apreciar si las cosas se están haciendo como debe ser. Los siguientes, son los factores que facilitan al gerente las actividades de control; medir, comparar, analizar y corregir.

En la siguiente figura se muestra un esquema de los procesos administrativos brevemente estudiados.

Factores que conforman los procesos administrativos de una empresa



Administradores Educativos

Los roles desempeñados por los administradores en las empresas educacionales son similares a los ejercidos por profesionales de la misma clase en organizaciones diferentes, aunque la función administrativa se hace sentir en toda la estructura de la institución escolar, mucha responsabilidad recae sobre los administradores de la educación (gerentes educativos) ya que ellos deben crear las condiciones más adecuadas para lograr una gestión docente óptima.

Algunas de sus características, le imprimen un sello personal a la administración educativa; las de mayor relevancia, son:

Trascendencia Pública

Por ser la empresa educativa la que tiene mayores vínculos con la sociedad, cualquier situación conflictiva que se suscite en ella, repercutirá en forma contundente en la comunidad, con una amplitud y trascendencia tal, que supera a la de cualquier otra organización.

Magnitud de la Organización

La institución educativa, entendida en el más amplio significado del concepto, es la empresa de mayor alcance geográfico en cualquier país.

Complejidad de la Empresa

La gestión educativa, además de resolver sus asuntos específicos, debe abordar, entre otros, problemas: organizacionales, de coordinación de operaciones, de logística y de mantenimiento.

Nivel de Especialización

La estructura de la organización educacional, en general, requiere el concurso de recursos humanos calificados de la mayoría de las profesiones.

Confidencialidad en la Relaciones

El quehacer educativo determina una variedad de contactos entre las personas, entre la institución y el hogar, etc., que implican discreción, respeto mutuo y el cumplimiento estricto.



**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA DE PANAMÁ
UNIEDPA**

Fundada Mediante Decreto Ejecutivo No. 45 del 19 de marzo de 1986.

Coordinación de Investigación

Publicaciones – Biblioteca

Artículo. “LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN ESPAÑA E IBEROAMÉRICA DESDE LA CONSTITUCIÓN DE CÁDIZ (1812) A LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS”

Publicado en Revista de investigación UNIEDPA Edición Especial.

ISBN: 9789962902805

Volumen XII

Nº 12

Cuarto Trimestre 2016.

Presentado por:

Gloria Álvarez Díaz

Pasaporte Nº **AQ231028**.

Candidata Doctoral UNIEDPA

Panamá, diciembre 2016.

Avenida Justo Arosemena y calle 31, al frente de la Estación del Metro de la Lotería, en el Edificio APEDE. Apartado 0819-00033 el Dorado, Panamá.

Teléfonos: 227-2900/227-2902. Fax: 2275565. Email: uniedpa@cwpanama.net

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN ESPAÑA E IBEROAMÉRICA DESDE LA CONSTITUCIÓN DE CÁDIZ (1812) A LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS

Resumen

El presente trabajo es el resultado de un estudio eminentemente histórico y documental sobre la extensión universitaria en España e Iberoamérica, que se inicia con el impacto de la Constitución de Cádiz (1812) en la construcción de un modelo educativo propio, que rompía con la hegemonía de la Iglesia, acababa con la educación estamental y establecía un plan nacional completo y sistemático. Los diputados americanos que participaron en la redacción de la Constitución de Cádiz fueron de alguna forma "los constructores de la independencia" de los países iberoamericanos. Se continúa el trabajo con un aparte referido a la extensión universitaria en España, desde su vertiente andaluza, para cerrar con un marco general de la extensión universitaria en Iberoamérica, en el que se destaca la misión de esta función universitaria como promotora de la creación y difusión del pensamiento crítico y del fomento de la cultura en la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto, para la consecución de una formación integral de la persona en su proceso de educación permanente. Desde esta perspectiva, entre sus objetivos se establece: la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, la creación y difusión de hábitos y formas culturales, críticas, participativas y solidarias, así como una formación permanente, abierta y plural.

Palabras clave: *Constitución de Cádiz, Institución Libre de Enseñanza, cooperación al desarrollo, integración cultural.*

LA CONSTITUCIÓN DE CÁDIZ (1812): UN PUNTO DE PARTIDA

La llegada del siglo XIX, en lo que respecta a España, abre un período de cambios políticos y sociales que afectarán también a la educación superior. La universidad y la enseñanza se van a encontrar en una encrucijada, lo viejo y lo nuevo se contraponen, derivando de ello una dualidad de planteamientos, absolutista y liberal, que rivalizan entre sí.

En las Cortes de Cádiz, los liberales abordaron un programa educativo que rompía con la hegemonía de la Iglesia, acababa con la educación estamental y establecía un plan nacional completo y sistemático. El liberalismo asumía dos herencias: el legado de la Ilustración y la herencia doctrinal de la revolución de 1789. La enseñanza era considerada como un instrumento de reforma, promoción y transformación de la sociedad, pero a la vez debía insertarse en la reforma sociopolítica global propia de la revolución. Las propuestas liberales, o no pasaron del proyecto, o si se legislaron no dio tiempo para que fuesen aplicadas en profundidad, como ocurrió en el Trienio Liberal. Sin embargo, la experiencia liberal educativa, pionera de las que puso en práctica la burguesía, es de gran interés y puso de manifiesto las contradicciones de la enseñanza española.

En 1814, poco antes del golpe de Estado en Valencia, una comisión aprobó un proyecto de ley que no llegó a discutirse en las Cortes. El proyecto se basaba en un informe, elaborado por la Junta de Instrucción Pública, y los fundamentos de uno y otro eran: la educación se considera como instrumento de reforma social y de progreso; es universal, esto es, debe extenderse a todos los ciudadanos; es uniforme en cuanto a métodos y lengua; se distinguen tres niveles: básico, medio; facultades menores y universidades provinciales (más adelante se llamarán institutos) y superior (universidades u escuelas superiores). Con el regreso de Fernando VII volvió la política absolutista y fueron abolidas las reformas liberales.

Al proclamarse la Constitución de 1812 por segunda vez, las cortes decretaron el Reglamento general de instrucción pública en 1821, Se concede importancia a las matemáticas, física, química, historia natural, literatura, historia, etc. Se actualizan los estudios médicos y jurídicos. Se introducen en la enseñanza superior, mediante escuelas especiales, los estudios de agricultura, navegación, comercio, veterinaria y farmacia. Se crea una institución de enseñanza superior para cultivar las ciencias aplicadas (Escuela Politécnica), marginadas hasta entonces. Se potencia la enseñanza media. El sistema educativo, en fin, se estructura en los tres niveles y se confiere a la enseñanza carácter público y nacional. El Reglamento de 1821 fue la expresión de lo que proyectaban los liberales en cuestiones educativas.

De nuevo la vuelta de Fernando VII dio paso al absolutismo. Todo lo liberal, de nuevo, fue abolido. Lo primero que se hizo en la enseñanza fue depurar. Las medidas de los absolutistas respecto a la universidad se pueden agrupar en tres: la primera de ellas consistía en depurar, la segunda en establecer un plan de estudios (el de 1824, obra del mercedario Manuel Martínez, era muy retrógrado) y la tercera, establecer un sistema de vigilancia, la Inspección, encargada de velar por la más estricta observancia de las leyes absolutistas en cada universidad y centro de enseñanza. Al estallar en Francia la revolución de 1830, el ministro Calomarde cerró los centros universitarios, aunque se seguía examinando y dando títulos, pero los alumnos estudiaban privadamente y debían presentar certificados de fidelidad política y buena conducta moral.

Los diputados americanos que participaron en la redacción de la Constitución de Cádiz, en 1812, fuer de alguna forma “los constructores de la independencia” de los países iberoamericanos. En Iberoamérica, el proceso de independencia política en los primeros años del siglo XIX tampoco significó cambios sustanciales en las estructuras sociales de las antiguas colonias. Éstas permanecieron prácticamente intactas, con la única diferencia de la sustitución de las autoridades ibéricas por las minorías criollas.

La Constitución de Cádiz de 1812 impactó en los orígenes constitucionales y parlamentarios de la mayor parte de los Estados americanos durante y tras su independencia. La Constitución fue jurada en América, y su legado es notorio en la mayor parte de las repúblicas que se independizaron en los años veinte y treinta. Y no solo porque les sirvió como modelo constitucional sino, también, porque esta Constitución

estaba ideada y redactada por representantes americanos como un proyecto global hispánico y revolucionario.

Las nuevas repúblicas nacidas de la independencia introdujeron modificaciones diseñadas de la hegemonía que en el continente europeo representó la Revolución Francesa y los principios políticos que la inspiraron. Por tanto, el modelo educativo colonial español fue sustituido de manera poco original por el modelo francés. La universidad latinoamericana republicana dedicó sus mejores energías a la preparación urgente de profesionales que tenían que hacer frente a las necesidades más inmediatas. Por tanto, la ciencia y la cultura fueron a remolque que los intereses de cada momento.

Algunos autores señalan al respecto que las ideas de Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, que propugnaban audaces renovaciones en la educación, tales como la creación de centros culturales, la divulgación de los ideales más progresistas y la formación en las mismas aulas de aristócratas, cholos y mestizos, no encontraron eco y el educador fue tildado, injustamente, de aventurero y utópico. También señalan como, posteriormente, Bolívar promulgó, en 1827, los Estatutos Universitarios Republicanos, con los cuales fortalecería la autonomía, abría la universidad a todas las clases sociales y las dotaba de recursos económicos, pero después los políticos republicanos se encargaron de desvirtuar sus postulados.

En España, la Revolución de 1868 que se inicia en Cádiz, con sus secuelas de apertura ideológica y de introducción de nuevas corrientes de pensamiento, abrió una etapa de fecunda labor docente y de proyección hacia el resto de la sociedad y dio paso inmediato al Plan de Ruiz Zorrilla que siguió vigente hasta la Restauración.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue fundada en 1876 por varios catedráticos y auxiliares de la Universidad e Instituto, separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de Instrucción pública de 1875, atentatorios de la libertad de la cátedra. Para poder ejercer la educación no pudieron denominarse como instituto ni universidad por lo que adoptaron el nombre de institución. La ILE constituyó el primer intento serio y coherente de proporcionar a los españoles una educación de calidad y de acuerdo con los métodos más progresistas de Europa.

La ILE, Giner de los Ríos al frente, se preocupó por renovar el profesorado, tanto el universitario como el del sistema educativo. Pelearon incansablemente para que España dispusiera de profesores que fueran auténticos educadores, en todos los niveles; además, por supuesto, para que tuvieran una preparación científica actualizada y digna. Y si la universidad debía ser el organismo para proporcionar su formación pedagógica, desde el primer momento emprendieron las acciones correspondientes para conseguirlo.

- Libertad de enseñanza: la defensa a ultranza de la libertad de enseñanza es el primer punto de su ideario.

- Un proyecto total: para poder alcanzarla tuvieron que salir de la estructura educativa oficial aprovechando un resquicio de la Constitución de 1876 que en un párrafo de su artículo 12 decía: *Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes*. El proyecto de la ILE es un proyecto total de transformación global que da lugar a una nueva concepción del mundo y de la vida.
- Formación de maestros: primero había que formar al profesorado y dotar de los medios necesarios. Desde aquí sería posible una extensión educativa y cultural a través de una serie de innovaciones pedagógicas (supresión de libros de texto obligatorios, de exámenes de memoria, de cursos magistrales, establecimiento de talleres de oficios manuales no conocidos hasta ese momento, etc.). De esta forma fueron formándose personalidades como Machado, Besteiro, Barnés, etc.

Poco a poco la Institución fue creando un modelo educativo propio de un país desarrollado. En 1811 llega un periodo más aperturista que se manifiesta en la derogación de los decretos de Orovio y el consiguiente retorno a sus cátedras de los profesores expulsados (Giner, Azcarate...) Se produce la legislación de partidos y organizaciones, así como, el reconocimiento de la libertad en el ejercicio de la docencia. A partir de este momento el modelo tradicional y escolástico de la enseñanza deja paso al modelo liberal, racional e innovador de la Institución Libre de Enseñanza.

La Institución que se mantuvo hasta 1939, impuso el sistema de educación integral. Incorporaba el trabajo de talleres, la educación física y la **extensión universitaria**, la organización de cursos que se establecería a partir de la propuesta de Rafael Altamira y Crevea en 1892.

Durante los primeros años del siglo XX. las universidades españolas, pesar de su crecimiento, permanecían atezadas por la excesiva burocratización y por la continua edición de numerosas disposiciones y reglamentos que ahogaban todas las Iniciativas y los intentos aislados de favorecer su modernización v su progreso.

La aspiración de las universidades a una autonomía académica y que, superando la vieja autonomía corporativa con que nacieron a la vida pública, fuera el motor de su modernización, era una necesidad compartida por un gran sector de la opinión pública. Tras la crisis de 1917, y en plena efervescencia del regionalismo andaluz, se publica en mayo de 1919 el llamado Plan Silió, que reconocía la autonomía de las universidades. El Decreto de César Silió trató de modificar el modelo centralista decimonónico concediendo cierta autonomía a las universidades.

La política académica de Primo de Rivera desató un conflicto universitario en 1929 con las huelgas encabezadas por la Federación Universitaria de Estudiantes (FUE), ante las cuales llegó a decretarse el cierre de la Universidad Central. La Residencia estuvo

implicada en las protestas universitarias, ya que muchos de los residentes eran miembros de la FUE.

La Junta de Ampliación de Estudios (JAE)³ fue creada, a instancias de la ILE, en 1907 con el ánimo de cambiar el panorama científico y cultural español a través de la educación. Constituye el mayor esfuerzo en toda la historia de España, hasta ese momento, por promover la actividad científica y aproximarse al nivel del resto del mundo. Santiago Ramón y Cajal fue el presidente de la Junta hasta su muerte, a finales de 1934. El trabajo de la Junta de Ampliación de Estudios no tardó en dar sus frutos. En 1910 se crea la Asociación de Laboratorios, el Centro de Estudios Históricos de Madrid, dirigido por Ramón Menéndez Pidal, y el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, presidido por Ramón y Cajal.

La JAE participó en la creación de varios centros como las instituciones culturales españolas en Argentina, Uruguay, Puerto Rico y Santo Domingo; el Instituto Hispano-Mejicano de Intercambio Universitario, la Institución Hispano-Cubana de Cultura, el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de San Juan y el Instituto de Filología de Buenos Aires.

La Junta realizó un gran esfuerzo en educación. La JAE incorporó novedades como las prácticas de laboratorio y el trabajo de taller en la escuela; la educación mixta, que estimulaba la igualdad de géneros en la sociedad; la formación integral de todas las dimensiones del niño para que fuese un futuro ciudadano culto, informado y libres el uso del cuaderno escolar que, utilizado como alternativa al libro de texto y al aprendizaje memorístico, contribuía a que el niño descubriese en primera persona el mundo que le rodeaba.

Uno de los hitos de la presencia de la Junta en América Latina fue la creación, en 1923 del Instituto de Filología en la Universidad de Buenos Aires, muy vinculado al Centro de Estudios Históricos. Su dirección, tras los breves mandatos de Américo Castro Millares Carlo y Montoliú Togores, estuvo a cargo, durante más de veinte años, de Amado Alonso, quien continuó visitando cada verano la Residencia de Estudiantes para participar allí en los cursos de vacaciones, ocasión en la cual recuperaba el contacto con el espíritu institucionista que se iba esparciendo por América.

No se debe olvidar que el prestigio y buen hacer de muchos de los profesores enviados por la Junta a América Latina, como Ortega y Gasset, Menéndez Pidal, Sánchez-Albornoz, Américo Castro, Amado Alonso, Rey Pastor, García Morente, María de Maeztu o Blas Cabrera, hizo que su presencia allí tuviese una gran acogida y dejase una pequeña huella.

Esa huella sería muy útil años después, a consecuencia del exilio español, aprovechando la infraestructura creada, y llegaría a fructificar en el desarrollo de diversas líneas de trabajo e importantes escuelas científicas, historiográficas, filosóficas, etc. emanadas de

los centros y personalidades de la Junta, que tuvieron en Latinoamericana su nuevo hogar, y diseminaron por el continente un segundo florecer cultural.

El 19 de mayo de 1938 la Junta de Ampliación de Estudios fue suprimida. Numerosos científicos tuvieron que emigrar al terminar la guerra y siguieron su trabajo en el exilio. La Junta había creado en América una red de centros que, con el inicio de la dictadura y la persecución impuesta por los detentadores del poder, desapareció. Sin embargo, la mayor parte de los centros creados sobrevivieron al ser autónomos o depender de los estados americanos. La participación directa de muchos de los miembros de la Junta y de la propia Residencia en estas instituciones, las redes de contactos profesionales desarrolladas y la difusión que su trabajo tuvo en América facilitó en muchos casos su integración.

La Residencia de Estudiantes fue la culminación del proyecto de transformación social mediante la educación iniciado en España por la Institución Libre de Enseñanza, y fue, al mismo tiempo, el espacio cultural más brillante de la Edad de Plata de la cultura española. La actividad de los antiguos residentes en América Latina durante el exilio destaca por su contribución al desarrollo cultural y científico de los países en los que vivieron.

La Junta hizo de la Residencia de Estudiantes el principal escaparate cultural de su obra. Impartieron conferencias en la Residencia algunas de las principales figuras del pensamiento como Ortega, García Morente, Georges Blondel, Jean Prevost o Curtius; pedagogos como Jean Germain y Charlotte Bühler; psicólogos como Sandor Ferenczi, Jean Piaget y Rudolf Allers; los historiadores Menéndez-Pidal, Gómez Moreno, Foster Watson y Julien Benda; arquitectos como Le Corbusier, Walter Gropius, Erich Mendelsohn y Edwin Lutyens, pero también García Mercadal o Luis Lacasa; los economistas John Maynard Keynes, Ernest Mahaim y Max Lazard; científicos como Marie Curie, Eddington, Maurice de Broglie, Charles Deperet, Enrique Rioja, entre otros.

La proclamación de la II República fue acogida con gran entusiasmo en la Residencia. Su llegada era en buena medida el triunfo de los intelectuales que durante décadas habían sembrado en España una nueva mentalidad. Varios de ellos tuvieron además un destacado papel y ocuparon puestos de honor y responsabilidad en el aparato del Estado.

Las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales iniciadas por la II República, el inicio de la transformación del sistema universitario, o la posición destacada de numerosos científicos, escritores y artistas españoles en el medio intelectual europeo desde los años veinte, fueron en gran parte fruto de la acción de la Residencia de Estudiantes.

La presencia latinoamericana en la Residencia de Estudiantes se puede concretar en varias facetas distintas: las conferencias, las publicaciones, los residentes, y los investigadores que visitaron sus laboratorios. En diciembre de 1930, en una conferencia organizada por la Sociedad de Cursos y Conferencias de la Residencia, el escritor y

crítico mexicano Jaime Torres Bodet hizo una exposición del arte mexicano. La presencia de Torres Bodet en la Residencia de Estudiantes fue un hito de primera magnitud. Torres Bodet era ya un destacado poeta que venía ocupando diversos cargos políticos en el área de cultura del gobierno mexicano en la estela de Vasconcelos, y en buena medida iría siguiendo los pasos diplomáticos de otro mexicano bien conocido en la Residencia, Alfonso Reyes de quien heredó incluso las amistades en Madrid. Otra de las vías de conexión entre América latina y las Residencia de Estudiantes fueron los cursos de vacaciones para extranjeros.

Los laboratorios de la JAE instalados en la Residencia de Estudiantes fueron siempre un polo de atracción para científicos de todas las nacionalidades, debido al ingente prestigio de sus miembros. La presencia de personalidades estrechamente vinculadas a la Residencia en América no se limitó al mundo científico, y hubo también algunas presencias destacadas en el mundo de las letras.

Los antiguos residentes se incorporaron de forma fructífera a la actividad intelectual latinoamericana, continuaron allí con su obra y su vida, formaron en América diversos núcleos, instituciones y escuelas científicas, y en algunos casos llegó a subsistir en ellos una cierta sensación de comunidad espiritual viva, emanada de su relación con la Residencia.

La guerra civil, la dictadura, la represión, el exilio, la dispersión y el paso del tiempo no pudieron acabar con el espíritu que alentaba la obra de la Residencia de Estudiantes, que sobrevivió gracias a las acciones previas de la JAE y los propios residentes.

La extensión universitaria en España y su vertiente andaluza

El fenómeno tiene su origen en las universidades inglesas a comienzos del último tercio del siglo, y desde allí se expande progresivamente a los Estados Unidos y a buena parte de los países europeos y latinoamericanos. Ya a mediados del siglo XIX se impartieron en la Facultad de Medicina de Granada cursos de carácter voluntario durante las vacaciones y días festivos, así como en días laborales fuera del horario de la enseñanza oficial.

El proyecto pedagógico-reformista, de carácter liberal, se hizo realidad con fuerza en la creación de la Institución Libre de Enseñanza con Giner de los Ríos al frente, mezclada con una importante voluntad de renovación metodológica y didáctica. Todo ello enlazaba con el regeneracionismo de finales de siglo XIX (Costa) y daría lugar a iniciativas como la extensión universitaria.

Según Enrique Guerrero Salom, no tenía el concepto significación única, para unos abarcaba a todo movimiento de educación social superior, para otros la acción educativa llevada a cabo por la Universidad más allá de sus confines entre el pueblo que trabaja y no puede acudir a ella. Posada lo entendida de la forma más amplia: “No sólo la acción que entraña toda labor expansiva de enseñanza realizada por la Universidad fuera de su

programa tradicional, sino también cualquier manifestación de las funciones de carácter educativo y social que las Universidades y las Instituciones docentes o los mismos grupos intelectuales cumplan, fuera de su esfera social...”. En cualquier caso, se trataba de llevar educación más allá de las aulas a quienes no pudiesen asistir de forma continuada a ellas.

A principios del siglo XX, la extensión universitaria ya es una práctica arraigada en varias universidades (Salamanca, Valencia, Barcelona, Santiago, Zaragoza, etc.): La Universidad de Zaragoza comenzó a desarrollar cursos populares en 1883. También en esos años en Barcelona adquirieron gran protagonismo las conferencias dominicales. En 1869, en Madrid se impartieron charlas dedicadas a la mujer. La primera experiencia de extensión universitaria corre a cargo de la Universidad de Oviedo, debida a la iniciativa de un grupo de profesores de la Institución Libre de Enseñanza. Comienza en el año académico 1898-1899 y durante más de doce años será un ejemplo de divulgación cultural.

La primera experiencia propiamente dicha de extensión universitaria en Granada fue organizada por la Asociación de Amigos de la Universidad de Granada creada en 1903 por un grupo de catedráticos y profesores. Entre sus primeras actividades merecen destacarse las conferencias. La primera se desarrolla el 27 de febrero de 1905, dedicada a la higiene popular, ante un público mayoritariamente formado por obreros.

Fruto de esta inquietud por la enseñanza popular fueron algunas experiencias de extensión universitaria. La primera fue creada en Córdoba en 1905 e impulsada por Eduardo Hernández Pacheco, catedrático y secretario del Instituto de Segunda Enseñanza de aquella ciudad, muy unido al institucionismo; contó con la participación, entre otros, de Juan Díaz del Moral, quien impartió una serie de conferencias sobre Historia del movimiento obrero (1905) y sobre Economía Social (1910).

Una segunda experiencia tuvo lugar en Málaga, también en 1905, organizada por la *Sociedad Económica de Amigos del País*, que en esa época estaba presidida por político republicano Pedro Gómez Chaix, y tuvo durante sus primeros años de existencia una matrícula aproximada de 400 alumnos anuales.

En 1906, según Gerald Brey, comenzó en La Coruña una iniciativa de extensión universitaria debida al esfuerzo de algunos responsables de Unión Escolar Republicana, entre los que se encontraban Enrique Hervada, Arturo Senra Eiroa y Fernando Fernández Moras, y el abogado Santiago Casares Paz y el escritor Wenceslao Fernández Flores. Esta nueva realidad cultural estaba dirigida sobre todo a los obreros y consistió en la celebración de conferencias de carácter científico. Junto a esto, la Universidad Popular comenzó a impartir clases nocturnas de aritmética, ortografía y redacción, francés e inglés, caligrafía y dibujo geométrico. Además, se organizaron las primeras actividades de lo que conoceríamos con el nombre de turismo popular, poniendo en marcha para los

obreros y sus familias excursiones para fomentar el conocimiento de los monumentos medievales de Betanzos y Pontedeume.

Desde el curso 1910-11 reaparecen las actividades de extensión universitaria en diferentes facultades de la Universidad de Granada. A partir del curso 1912-1913, algunos profesores llegados a la ciudad el curso anterior y entre los que se encontraban Fernando de los Ríos y Carlos Rodríguez López-Neyra se propusieron llevar la cultura a las clases populares.

La extensión universitaria seguirá en proceso de crecimiento, pero también se caracterizará por ciertos altibajos en su desarrollo a lo largo del primer tercio del siglo veinte, debido tanto a que su impulso e iniciativa descansaba en el trabajo voluntario de muchos profesores como a la irrupción de universidades populares, ateneos y otras asociaciones de carácter obrero que, al percibir la cultura como instrumento para la emancipación social, crean sus propios organismos.

Desde el curso 1922-23 hay un aumento considerable de los actos culturales no sólo en la universidad sino también en otros lugares de Granada. Son años de gran ambiente cultural en los cuales se destacan eventos tales como el concurso de cante: jondo en 1922, la traída de los restos mortales de Góngora en 1927, que daría nombre a aquella inolvidable generación de escritores.

En el verano de 1927, la Facultad de Filosofía y Letras granadina comenzó a impartir cursos de verano para extranjeros, a iniciativa de Antonio Gallego y Antonio Marín Ocete, precedente de los que se llevan a cabo en la actualidad y que tienen tanta tradición y éxito. Esta actividad de extensión universitaria había sido ya organizada por la Junta de Ampliación de Estudios en 1913, aunque sólo tuvo lugar en Madrid.

Durante la II República, la enseñanza, y la universidad especialmente, estuvo sometida a los vaivenes y alternancias políticas del período. El primer período, bienio azañista, que va del 14 de abril de 1931 hasta el 3 de diciembre de 1933, está influido en el orden educativo por dos corrientes de pensamiento:

- Una procede de la Institución Libre de Enseñanza, a la que tantas reformas debe la educación de nuestro país y que en la enseñanza superior fue creadora de entidades como la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, de la que dependían numerosos institutos de investigación, y la Residencia de Estudiantes, por donde pasaron los más destacados hombres de pensamiento de nuestro siglo: Alberto Einstein, madame Curie, Keynes, Bergson, Chesterton, etc.
- La otra corriente de pensamiento que influyó en las decisiones educativas del primer bienio republicano fue la procedente del Partido Socialista Obrero Español, que a través de sus congresos, sobre todo el de 1918, ofrecía propuestas coherentes de cambio del aparato educativo. De ambas tendencias destacaron,

entre otros, hombres como Marcelino Domingo, Fernando de los Ríos, Domingo Barnés y Rodolfo Llopis.

Durante el primer bienio no pueden olvidarse, entre otras realizaciones, la creación en Sevilla del Centro de estudios de Historia de América (1931), la Escuela de Estudios Árabes en Granada (1932), la Universidad de Verano de Santander (1932).

Escuela de Estudios Árabes*

Aún no había transcurrido un año desde la proclamación de la Segunda República cuando el gobierno aprobó la creación de las escuelas de *estudios* árabes de Madrid y de Granada. La iniciativa formó parte de un importante paquete de actuaciones promovidas por Fernando de los Ríos, quien, tras desempeñar la cartera de justicia, se había puesto al frente del Ministerio de Instrucción Pública del Gobierno de Manuel Azaña.

El 4 de febrero de 1932 la Gaceta Madrid publicó una Ley, aprobada el 27 de enero del mismo año, por la que se creaban las escuelas de estudios árabes de Madrid y de Granada. La finalidad que se buscaba "proteger y fomentar los estudios árabes en España".

Su objetivo era dirigir y fomentar investigaciones sobre la historia, la civilización y la vida musulmana, con referencia especial a España. También se les encomendaba a dichas escuelas la publicación de ediciones, traducciones y estudios sobre autores musulmanes, junto con la publicación de una revista que fuese su órgano de expresión.

La Escuela de Estudios Árabes de Granada echó a andar oficialmente el 21 de noviembre de 1932, con sede en la denominada Casa del Chapiz. La Escuela se puso en marcha de acuerdo con los objetivos establecidos en la ley sancionada por las Cortes en 1932. Conforme al programa previsto, la rigió en sus inicios un patronato compuesto por cinco miembros: el rector de la universidad granadina, el arquitecto conservador de la Alhambra, el decano de Letras y dos catedráticos de esta facultad. La designación de uno de estos últimos había de recaer obligatoriamente en el especialista que ocupara en cada momento la cátedra de árabe.

La consecución de un centro de esta característica en Granada se remonta a mediados del siglo XIX, con demandas casi siempre encabezadas por la Facultad de Letras y la cátedra de árabes. Las demandas universitarias se remontaban a 1847, año en el que José Moreno Nieto ocupó la primera cátedra de árabe de la universidad granadina.

Luego se mantuvieron vivas mediante las reivindicaciones más o menos explícitas de quienes le relevaron en el desempeño del ejercicio, entre ellos, Francisco Javier Simonet, o Antonio Almagro Cárdenas. En cuanto a las publicaciones locales, destacan *AVoliciero Granadino* y *La Alhambra*, *La Lealtad*, *El Liceo de Granada*, *Lu Constanca* o *E/ Defensor de Granada*. Intelectuales de distintas generaciones utilizaron estas plataformas no sólo

para dar a conocer el resultado de sus investigaciones sino también para destacar las condiciones que reunía Granada para albergar un centro dedicado en exclusiva a los estudios árabes.

En 1910, la fundación del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino contribuyó al aumento de las demandas. La Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino publicaban gran número de actividades e Investigaciones relacionadas con la temática árabe, lo que contribuyó a aumentar todavía más el Interés en Granada por todo lo relacionado con el mundo árabe.

La Escuela de Estudios Árabes tenía la obligación de desarrollar investigaciones científicas que tuviesen que ver con los campos de estudio contemplados en esas cuatro secciones. Los resultados derivados de ellas, conjuntamente con los de la escuela de Madrid, habían de salir a la luz a través de una publicación especializada. Fue así como nació la prestigiosa revista Al-Andalus, predecesora de la no menos acreditada Al-Qantara.

La marcha, en 1935, de D. Emilio García Gómez a Madrid iba a enlazar con el período de 1936-39 que, lógicamente, también iba a repercutir en la vida de la Escuela. En 1939, finalizada la guerra, la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas iba a suponer la integración de la Escuela en este nuevo organismo. Con ello desaparecía el antiguo Patronato, las enseñanzas pasaban a la Facultad de Letras, se modificaban los estatutos en cuanto a competencias del centro y se creaban nuevas secciones. Hubo, por tanto, un cambio de orientación, pasando la Escuela a convertirse en un centro dedicado prioritariamente a la investigación.

La Escuela de Estudios Árabes de Granada echó a andar oficialmente el 21 de noviembre de 1932 t con sede en la denominada Casa del Chapiz. La Escuela se puso en marcha de acuerdo con los objetivos establecidos en la ley sancionada por las Cortes en 1932.

A partir de 1979 el Consejo comenzó a dotar plazas de personal científico al que luego seguiría otro de apoyo que facilitara las funciones del centro. Con el nuevo personal incorporado plenamente a la Escuela, ésta orienta su investigación, de modo prioritario, hacia la España musulmana y dentro de ella, de manera más concreta, hacia el arte, la arquitectura, la historia, la sociedad, las ciencias agronómicas y médicas, así como hacia el estudio de las últimas etapas del Islam granadino y de los moriscos.

El golpe de estado fascista que dio lugar a la guerra civil acabó con una experiencia educativa que hubiese modernizado a España en pocos años más. La derrota de los republicanos llevó al exilio y a la clandestinidad a los que lucharon y reivindicaron las libertades democráticas.

Durante el franquismo comienzan poco a poco a surgir los primeros movimientos universitarios contra la Dictadura, tratando de conseguir una sociedad más libre y democrática.

Cuando estos jóvenes universitarios se incorporaron a la vida profesional su lucha se extiende a los colegios profesionales, que se convierten en las postrimerías de la dictadura en plataformas de actividad democrática. En este ambiente surge en el Colegio de Licenciados de Madrid, así como en otros colegios de licenciados de España, el documento Una alternativa para la enseñanza, que aglutinó con sus propuestas a todos los sectores progresistas y democráticos del profesorado, y originó la reacción de los sectores conservadores de la sociedad. Ese documento puede considerarse como el punto de referencia de las fuerzas progresistas en la enseñanza.

Transición a la democracia La constitución de los Vicerrectorados de Extensión Universitaria⁹ (VEU) en Andalucía es muy reciente, desde 1974 en el caso de la Universidad de Málaga, hasta el 2001 para la Universidad Internacional de Andalucía A raíz de la recuperación de la democracia que queda plasmada en la Constitución de 1978, se rescata su concepción fundacional adaptándola a la nueva realidad. La Ley de Reforma Universitaria de 1983, ya en su título preliminar, artículo I, establece tres ejes básicos sobre los que se articula la universidad pública: docencia, investigación y culturas reconoce su papel social, para cuya gestión se designa a la extensión universitaria como encargada de la misma.

A partir de entonces casi todas las universidades crean en sus equipos de gobierno un vicerrectorado específico para tales menesteres (aunque se adoptan diversas denominaciones, su significado y fines son similares). Estos inician su itinerario asumiendo algunas de las actividades que, en algunos casos, de forma precaria y al margen del ordenamiento académico, se fueron engendrando y adquirieron un cariz relevante (cine-clubs, grupos de teatro, revistas, conciertos...), y, en otros, manteniéndolo y fortaleciéndolo (cursos estacionales).

A principios de la década de los noventa se promovieron encuentros con la finalidad de reflexionar sobre el concepto de la extensión universitaria y su lógico ajuste a una actualidad que requería una redefinición, tanto en su faceta social como en la cultural, acorde con los tiempos. En 1991 tuvo lugar en la Universidad de La Laguna una reunión a la que asistieron la mayoría de los vicerrectores de las universidades públicas.

En 2001 se aprobó la Ley Orgánica de Universidades que, además de incluir la función cultural de la universidad en exposición de motivos, establece en artículo primero las competencias en materia cultural y su atribución a la extensión universitaria.

Los estatutos universitarios andaluces contemplan la existencia de un Vicerrectorado de Extensión que tiene en algunos casos diferentes denominaciones: UCO Relaciones Institucionales e Internacionales UMA Cultura y Relaciones Institucionales En otros casos

la denominación se amplía: Extensión Universitaria y Cooperación al desarrollo UGR Extensión Universitaria y Participación Promoción Social y Extensión Universitaria UPO Relaciones Institucionales, Relaciones Internacionales y Extensión Cultural USE. En cuanto a las competencias más desarrolladas están, además de las actividades culturales que incluyen el fomento y la promoción cultural: Publicaciones Deportes Aula de mayores Cursos de extensión (en verano, fundamentalmente) Relaciones internacionales Biblioteca, etc.

Entre las iniciativas de extensión universitaria que se desarrollan merecen ser destacadas las que llevan a cabo el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Granada y el de la Universidad de Cádiz.

El CICODE es un organismo dependiente de la Universidad de Granada¹⁰ que surgió con la intención de contribuir al desarrollo de los países y de los sectores sociales más necesitados de apoyo. La cooperación internacional y la ayuda al desarrollo constituyen una obligación ineludible que la Universidad de Granada quiere afrontar, colaborando con las instituciones públicas y privadas en la prestación de servicios y en la satisfacción de las necesidades más acuciantes que se manifiesten, tanto en nuestro entorno local, como en aquellos pueblos del Tercer Mundo, con especial atención hacia los ámbitos norteafricano e iberoamericano. En la vía de asumir esta responsabilidad, la Universidad de Granada ha creado el CICODE, con la finalidad de canalizar las inquietudes de la comunidad universitaria, propiciando su colaboración con las organizaciones sociales que desarrollan actividades de acción social y ayuda al desarrollo.

Objetivos prioritarios del CICODE:

- contribuir al conocimiento de aspectos relacionados con el desarrollo de los pueblos y de los sectores sociales más necesitados de apoyo, haciendo especial hincapié en cuestiones tales como la erradicación de la pobreza, la reducción de las desigualdades *Siales v las discriminaciones de género y edad.
- Sensibilizar a la comunidad universitaria para la creación de una conciencia cívica y de solidaridad.
- Promover la participación activa de los miembros de la comunidad universitaria en los programas sociales de cooperación local.
- Facilitar y coordinar la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades de voluntariado.
- Confeccionar y ejecutar, en el marco de la cooperación internacional proyectos de actuación en los países con un precario índice de desarrollo.
- Formar y capacitar para la «cooperación al desarrollo, mediante la organización de «seminarios- cursos y maestrías, al personal de las administraciones públicas, a los cuadros de las ONGs responsables de la gestión de la cooperación, así como a todas aquellas personas interesadas en dicha tarea.

- Fomentar la investigación y editar, en colaboración con la Editorial Universidad de Granada, la documentación oportuna que sirva como fuente de información; foro universitario de debate sobre la cooperación.
- Crear un fondo de documentación que tersan como objetivo servir de apoyo a estudios sobre temas de cooperación.

Una de las conclusiones de esta Segunda Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria fue la consolidación de una doble visión de las universidades. Mientras unas contribuyen al mantenimiento de un estatus de explotación social, otras trabajan para la creación de situaciones que ayuden a desencadenar el cambio social, siendo mayoría las primeras. También quedó establecido que la función de extensión debía ser para las universidades tan importante como la formación y la investigación.

Respecto a la utilización de los medios de comunicación (radio y televisión) universitarios se recomendó que fuese "orientadora, a efecto de despertar, en nuestras masas desposeídas, una conciencia crítica al cambio político, económico y social, y creadora de valores solidarios".

Para llevar a cabo esa concientización, según Darcy Ribeiro, sería muy importante volcar la universidad hacia la realidad que la circunda, trabajando hacia la detección de los problemas concretos del país.

La década de los setenta fue un decenio de cuestionamiento de las teorías del desarrollo a través de los enfoques de la dependencia y de las teorías críticas socioeducativas.

Darcy Ribeiro señaló que la «universidad tradicional», que responde a lo que definió como modernización refleja, debía ser sustituida por la «universidad necesaria», para lo cual acuñó el concepto de aceleración evolutiva, que implicaba un mayor compromiso de la universidad con la sociedad.

La década de los ochenta fue calificada por algunos estudiosos como década perdida, debido a la crisis económica que vivió la región. Esta crisis coincidió —al final del decenio— con la incertidumbre que produjo el comienzo de una nueva época; fenómenos como la globalización y el impacto cada vez más fuerte de las tecnologías de la información y la comunicación llegaron a la región, sin que aún hubiera conciencia cabal de los efectos desiguales que esos fenómenos producen en los países que tienen menos posibilidades de adaptarse convenientemente a las nuevas tendencias. En los ochenta surgen con mayor fuerza los enfoques de la acción participativa, cuyo principal predicado era la necesidad de mayor relación con el entorno social, tanto en la producción como en la distribución de conocimientos.

En la década de los noventa surgen los nuevos paradigmas de la ciencia que revalorizan la dimensión cualitativa de la vida social; los actores sociales, y la sociedad civil; la democracia como expansión de la conciencia reflexiva en todos los espacios de la

interacción social. Surge también una nueva comprensión del mundo: el protagonismo de la diversidad y el pluralismo dentro de una nueva ética, con valores tendientes a la solidaridad, responsabilidad, justicia, equidad, democracia, respeto mutuo y tolerancia.

En educación superior, la década de los noventa se caracterizó por un gran dinamismo en las políticas públicas. La generación de reformas de este nivel educativo apuntó fundamentalmente a la implantación de sistemas de evaluación y acreditación, a fortalecer las relaciones con el sector productivo y a propulsar nuevos modelos de financiamiento. En gran parte de los países de América Latina, las transformaciones derivadas de esa generación de reformas tuvieron lugar durante los años noventa, excepto en Chile, cuya reforma comenzó en los ochenta.

La función social de la universidad se ha ejercido y se sigue ejerciendo a través de la extensión universitaria. En la década de los noventa, esa función estuvo muy estrechamente vinculada al establecimiento de relaciones más estrechas entre la universidad y el sector productivo. Sin embargo, algunos analistas consideraron que no se estaba cumpliendo plenamente. Durante ese período también hubo preocupación por una función social de la universidad más inclusiva, esto es, la extensión no debía ser «añadidura», sino que debía ser su razón de ser, a la vez que debía extender los servicios esenciales que la universidad genera —producción de conocimientos y formación de profesionales— a todos los sectores de la economía, tanto formal como informal, y a todos los grupos sociales, incluidos los más postergados.

La pertinencia es la dimensión en que la extensión universitaria, desarrollándose a partir de la enseñanza y la investigación, concretiza la responsabilidad social de la universidad. Esta responsabilidad se expresa en la extensión de servicios y conocimientos a los segmentos de la sociedad que necesitan el saber producido en la universidad, en las diversas maneras con las cuales ese saber es traducido, entre otros, en acciones de atención a la salud, programas culturales, estrategias de innovación tecnológica, programas comunitarios de formación continua.

Lo importante es que la universidad debe responder al modelo de desarrollo humano y sostenible. La necesidad de afianzar un compromiso social de la universidad con un desarrollo humano y sostenible surge con más fuerza en la actualidad, como una manera de hacer frente a una globalización que no solamente atenta contra la existencia del planeta sino que está acentuando las desigualdades entre países.

Iberoamérica ha sufrido durante las últimas décadas profundos cambios políticos, económicos y sociales que la llevaron a dramáticos procesos de empobrecimiento de su población, polarización social y precarización de los mercados de trabajo: uno de los sectores más afectados por estas transformaciones ha sido el sector de los servicios sociales, al que pertenecen la salud, la seguridad social y la educación.

Los tres ejes planteados para dichas reformas fueron la privatización, la focalización y la descentralización financiera y administrativa, pero con una fuerte centralización pedagógica ejercida desde la esfera nacional a través de la evaluación, la definición de las orientaciones curriculares y los diferentes mecanismos que condicionan los procesos didácticos en el aula.

En América Latina se está desarrollando una crisis importante del modelo neoliberal el cual ha provocado desocupación, pobreza extrema y más exclusión social; y es en este marco de exclusión social, que también incluye la educación, en el que se ha tomado conciencia del fracaso de las reformas educativas neoliberales en los países de América Latina en general. Los sistemas de educación de los países de América Latina han sufrido grandes transformaciones, con frecuencia bajo la presión de instituciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM).

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha declarado que la educación superior se enfrenta una fuerte crisis a escala mundial, que se expresa en el crecimiento de treinta y dos veces su matrícula y de más de tres mil instituciones en los últimos cuarenta años, y define, entre las tendencias para enfrentar la crisis, la orientación hacia la vinculación con el sector productivo, la privatización y la internacionalización manifiesta en la búsqueda de asociación.

Con el marcado debilitamiento de la función del Estado, la universidad pública ha perdido apoyo, cada vez son más reducidos sus presupuestos y tiene que recurrir a otras vías para su sostenimiento. Los fenómenos de transferencia tecnológica y de penetración cultural la hacen menos relevante y su función social se ve deprimida, por su imposibilidad de asumir, por sí sola, proyectos socioculturales en su entorno.



**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA DE PANAMÁ
UNIEDPA**

Fundada Mediante Decreto Ejecutivo No. 45 del 19 de marzo de 1986.

Coordinación de Investigación

Publicaciones – Biblioteca

**Artículo. “EL PLAN DE CURSO: RESEÑA DE UN NUEVO PROCEDIMIENTO
PARA SU ELABORACIÓN”**

Publicado en Revista de investigación UNIEDPA Edición Especial.

ISBN: 9789962902805

Volumen XII

Nº 12

Cuarto Trimestre 2016.

Presentado por:

Mary Yulieth Sáenz Cardozo

Pasaporte Nº **AT936618**.

Candidata Doctoral UNIEDPA

Panamá, diciembre 2016.

**Avenida Justo Arosemena y calle 31, al frente de la Estación del Metro de la Lotería, en el
Edificio APEDE. Apartado 0819-00033 el Dorado, Panamá.
Teléfonos: 227-2900/227-2902. Fax: 2275565. Email: uniedpa@cwpanama.net**

EL PLAN DE CURSO: RESEÑA DE UN NUEVO PROCEDIMIENTO PARA SU ELABORACIÓN

El Plan de Curso es un instrumento de planificación que articula el diseño curricular y el diseño instruccional que se utiliza en la Universidad Nacional Abierta (UNA). Este documento se elabora inmediatamente después de finalizado el diseño curricular de una carrera. Aquel tiene como propósitos: orientar la elaboración de los materiales instruccionales que utilizará el estudiante en la modalidad de educación a distancia y servir de insumo para la toma de decisiones académicas respecto a los cursos. En este trabajo se hace una breve reseña histórica sobre el proceso de elaboración de los planes de curso en la UNA y se describe una nueva manera de llevarlo adelante, que surge a partir del rediseño de la Carrera Educación Integral tomando como ejemplo de la experiencia la elaboración de los planes de curso de las asignaturas Ciencias Naturales I y Ciencias Naturales II. Al final se establecen conclusiones entre las cuales se destacan: La economía de tiempo que implica el nuevo procedimiento para la elaboración de los planes de curso, la pertinencia de flexibilizar las modalidades de estructuración del material instruccional y la vigencia de los propósitos del plan de curso.

Palabras Claves: Ciencias Naturales- Plan de Curso- Metodología

The Course Plan is a planning instrument that links curricular design and instructional design; used at the National Open University (UNA). This document is elaborated immediately after the curricular design of a faculty has been finished. The purpose of the course plan is to guide the elaboration of instructional materials used by the student in distance education modality and to be an input for the academic decision-making concerning courses. In this paper there is a brief historical review on the process of elaboration of UNA course plans, and there is a description of a new form to carry it out, that comes from the redesign of Integral Education faculty, taking as an example the experience of the elaboration of course planes at Natural Science I and Natural Science II subjects. Among the final conclusions, it is worthwhile mentioning: the time saving that implies the new procedure to elaborate course plans, the appropriateness of ease the modalities of structuring of instructional materials and the validity of the course plan purposes.

Key words: Natural Science — Course Plan — Methodology

INTRODUCCIÓN

Una vez concluido el diseño curricular de una carrera es necesario llevar al plano instruccional lo que aquél plantea. Esto puede parecer algo que no requiere mayor insistencia; sin embargo, muchos diseños curriculares se quedan en utopías pues la implementación instruccional no reúne las características planteadas en el ámbito. Es decir, no existe articulación entre el diseño curricular y el instruccional.

En la educación presencial el documento que operacionaliza los lineamientos curriculares para luego plasmarlos en la instrucción es el programa de estudios. Éste guía la acción docente y orienta al estudiante con respecto a la instrucción que va a recibir y a lo que de él se espera como producto de esa instrucción recibida. Como se observa el documento que promueve la articulación entre el currículum y la instrucción es el programa de estudios. A partir de las orientaciones que este documento ofrece se elaboran los materiales instruccionales (libros del texto, guías de estudio, guías o manuales de laboratorio, etc.) que servirán como soporte, para el alumno, de la instrucción impartida por el docente.

En el caso de la educación a distancia la situación es diferente puesto que los materiales instruccionales deben realizarse para que el estudiante haga uso independiente de ellos, sólo apoyado por la asesoría ocasional. Es decir, el proceso Instruccional es fundamentalmente, por los materiales instruccionales. Lo anterior implica que los materiales instruccionales deben desarrollar a cabalidad lo pautado en el diseño curricular pues no cuentan con la acción constante del docente que oriente el proceso.

En consecuencia, es necesario un mecanismo o proceso que promueva la articulación entre el diseño curricular y los materiales instruccionales que lo implementan. En la Universidad Nacional Abierta (UNA) este proceso lo constituye la elaboración del Plan de Curso.

RESEÑA HISTÓRICA

Con miras a establecer cómo ha evolucionado el proceso de elaboración de planes de curso en la Universidad Nacional Abierta se comentará sobre los procedimientos utilizados en ella desde su fundación.

En sus inicios, en la UNA se crearon equipos de trabajo denominados Unidades Integradas de Diseño que tenían a su cargo la producción de los planes de curso y la elaboración de los materiales instruccionales, para las asignaturas que conformaban los distintos planes de estudio de las carreras de la Universidad. Las Unidades Integradas de Diseño (UID) estaban conformadas de la siguiente manera:

- Especialista(s) en Contenido.
- Especialista en Diseño de Instrucción
- Especialista en Medios o Director-Productor
- Asesor en Contenido
- Especialista en Evaluación

Estos equipos interdisciplinarios se constituían para elaborar materiales autoinstruccionales y perseguían flexibilizar el proceso de producción. Se aspiraba la interacción constante entre los miembros del equipo y su participación desde el inicio del proceso, (Universidad Nacional Abierta, 1983)

Para el funcionamiento de esas unidades operativas se confeccionó el Manual de la UID (1983) y en él se preveía las funciones de cada uno de los especialistas antes mencionados, así como el proceso para elaborar cada uno de los materiales instruccionales partiendo desde el Plan de Curso (Universidad Nacional Abierta, 1983)

Es necesario señalar que, si bien las UID se crearon para flexibilizar el proceso de producción de los materiales instruccionales, en la práctica resultó complejo su funcionamiento debido a la dificultad de llegar a consensos lo cual incidió en que los procesos de producción se alargaran. Esto a su vez hacía difícil una actualización rápida de los materiales instruccionales.

En el manual antes mencionado se establece que el plan de curso tiene como propósitos:

1. Establecer los componentes Instruccionales del Curso (objetivos, contenidos, estrategias instruccionales y de evaluación), así como la programación de su desarrollo y estimación de costos, lo cual permitirá la posterior elaboración de los materiales autoinstruccionales y
2. proveer a las instancias competentes la información necesaria para la aprobación del curso.

De estos propósitos se desprende que el Plan de Curso es un instrumento técnico de diseño que, por una parte, orienta la elaboración de los materiales de instrucción que utilizará el estudiante y, por la otra, es insumo para la toma de decisiones académicas.

Para la elaboración de planes de curso debe partirse del Diseño Curricular y de otros insumos acerca de los objetivos y contenidos del curso, por ejemplo. Textos, programas de estudio de otras universidades, entrevistas con asesores técnicos, etc. (Universidad Nacional Abierta, 1983).

REDISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA EDUCACION INTEGRAL

Desde el año de 1996 se emprendió el Rediseño Curricular de la Carrera Educación Integral. Este proceso de cambio ya cuenta con el programa de formación del Técnico Superior en Educación Integral. A partir de ese momento se pone en práctica una metodología de trabajo distinta a la que se venía utilizando en la Universidad para la elaboración de los planes de curso y la producción de los materiales instruccionales.

En primer término, se convocó para un taller a todos los especialistas en contenido que van a tener a su cargo la elaboración de los materiales instruccionales de las asignaturas que conforman la matriz curricular de la carrera corta de Técnico Superior. En ese taller se presentó el diseño curricular y el perfil del egresado y se les pidió a los especialistas que elaboraran las especificaciones curriculares de las asignaturas que le competen. Esto constituye una innovación importante pues se les da a los especialistas la oportunidad de

intervenir en el diseño curricular y plasmar el deber ser en las asignaturas de su competencia.

Una vez listos las especificaciones curriculares se procedió a la elaboración de los planes de curso y de los materiales instruccionales, para ello se convocó a los especialistas a un segundo taller donde se les presentó el Instructivo para la Producción de los Cursos Incluidos en el Plan de Estudio de la Carrera Técnico Superior en Educación Integral, preparado por la Comisión de Diseño Curricular para tal fin. Asimismo, se les entregó las especificaciones curriculares por ellos elaboradas y se les indicó consultar el perfil del egresado, como insumo fundamental para la elaboración tanto del Plan de Curso como de los materiales instruccionales

Para la elaboración de los planes de curso se conformaron equipos que incluían el especialista en contenido de la asignatura y un evaluador diseñador quien tendría a su cargo las orientaciones relativas a diseño, así como la evaluación formativa de los productos a entregar. Es oportuno señalar que la conformación de este equipo difiere de las UID tradicionales en el número de miembros. El estar conformado por dos o tres miembros facilita la toma de decisiones y la posibilidad de llegar a acuerdos y esto acorta los tiempos de elaboración de los materiales.

A continuación, se presenta una experiencia concreta de elaboración de planes de curso siguiendo la metodología esbozada en los párrafos anteriores.

ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE CURSO DE LAS ASÍGNATURAS CIENCIAS NATURALES I Y CIENCIAS NATURALES II DE LA CARRERA EDUCACIÓN INTEGRAL: PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INTEGRAL.

Para elaborar los; Planes de Curso de las Ciencias Naturales I y Ciencias Naturales II, el equipo estuvo conformado por el especialista en contenido de las materias y la evaluadora diseñadora asignada. Cabe señalar que la formación de pregrado de la evaluadora diseñadora es en el área de Ciencia Naturales lo cual contribuyó a enriquecer el trabajo realizado. Para orientar el proceso de elaboración de los Planes de Curso se siguió lo pautado en el Instructivo antes mencionado (Universidad Nacional Abierta, 1999).

Naturaleza y Enfoque de la Asignatura

Un primer aspecto a desarrollar en el Plan de Curso es el concerniente a la naturaleza, y enfoque de las materias. La naturaleza se refiere a si el curso es teórico, teórico práctico, o solamente práctico y está relacionada con el tipo de competencias que se aspira formar en el estudiante. En el caso de las asignaturas mencionadas ellas constituyen cursos teórico prácticos. Ello implica que se deben incluir en los materiales instruccionales actividades prácticas (ejercicios, experimentos) que el estudiante realice. La inclusión de

la dimensión práctica es fundamental en estas asignaturas, pues ella permite desarrollar ciertas habilidades, destrezas y actitudes que no pueden lograrse de otra forma. El hecho de incorporar esta dimensión no desvirtúa la modalidad a distancia de la institución pues muchas de estas actividades las puede realizar el estudiante sin la orientación de un docente, por otra parte, pueden planificarse algunos encuentros presenciales para desarrollarlas. (Ver anexo N° 1. Este anexo permite seguir cada uno de los aspectos que se irán discutiendo, por lo tanto, se recomienda su lectura)

El enfoque se refiere a la perspectiva teórica desde la cual se aborda el contenido de los cursos. El establecer el enfoque permite dar a la asignatura un carácter actual pues se aspira elaborar los materiales atendiendo a las más avanzadas tendencias en el campo del saber correspondiente. En el caso de Ciencias Naturales I y Ciencias Naturales II el enfoque es el de ciencia, tecnología y sociedad, en el cual se concibe a la ciencia y a la tecnología como actividades hechas por y para seres humanos y se estudia el hecho científico en el contexto social donde se produce, así como las repercusiones que sobre los grupos humanos tienen los avances en ciencia y tecnología.

Contribución de la asignatura con el perfil del egresado

De acuerdo con el instructivo para la elaboración del Plan de Curso (UNA 1999), en la fundamentación se debe describir cómo la asignatura contribuye al perfil del egresado. Para establecer esto se procedió de la siguiente manera:

- a. Se analizó el perfil del egresado, el cual está conformado por cuatro funciones: Acción Docente, Comprensión del Hecho Educativo, Promoción del Cambio y Autodesarrollo. A su vez, cada una de estas funciones se desglosa en las competencias básicas de la persona: El Ser, el Saber, el Hacer y el Convivir y para cada una de ellas se establecieron indicadores o rasgos del perfil. (ver anexo N° 1)
- b. Se estableció, para aquellos indicadores en los que fuera pertinente, cómo la asignatura contribuiría con ese rasgo, teniendo en cuenta para ello el rasgo del perfil, la naturaleza de la asignatura y la modalidad de educación a distancia. Para clarificar este aspecto se presentan a continuación ejemplos (un ejemplo para cada función del perfil) del procedimiento aplicado.

En el perfil académico profesional del Técnico Superior en Educación Integral (Universidad Nacional Abierta, 1999) se señala lo siguiente:

Función 1. Acción Docente.

Ser: Vive la enseñanza como un proceso de realización personal

En el Plan de Curso de Ciencias Naturales I (Ver anexo N° 1) se plantea para esa función, competencia e indicador lo siguiente: "Se espera que la asignatura contribuya con el

desarrollo del aprecio de la enseñanza como actividad profesional y vía para el desarrollo personal, incorporando estrategias de enseñanza que permitan la indagación del mundo natural y el aprendizaje a partir de ella:

En el perfil se propone:

Función 2. Comprensión del Hecho Educativos

Saber: Conoce acerca de la cultura, la sociedad y el ambiente.

En el Plan de Curso de Ciencias Naturales I se establece: "A partir del enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad la asignatura contribuye con el conocimiento de la cultura del país en relación con los adelantos científicos y a las aplicaciones tecnológicas producto del trabajo de investigadores venezolanos. Por otra parte, al desarrollar ciertos contenidos se hará mención a la labor de científicos que han dejado y dejan huella en el desarrollo del conocimiento científico y de la humanidad misma"

En el perfil se establece:

Función 3. Promoción del Cambio.

Ser: Desarrolla actitudes de observación sistemática y de participación activa en las situaciones del aula y del entorno escolar.

En el Plan de Curso de Ciencias Naturales II para la misma función, competencia y rasgo se plantea: " La asignatura contribuye con el desarrollo de la observación sistemática y la participación activa tanto en las situaciones de aula como en el entorno escolar a través de la propuesta de actividades de este tipo en el material instruccional.

Para la Función 4. Autodesarrollo.

Ser: Desarrolla una conciencia ciudadana y ambiental.

En ambos planes de curso se establece: La asignatura "Contribuye con el desarrollo de una conciencia ciudadana y ambiental".

Nótese que para establecer la contribución de la asignatura Ciencias Naturales I al perfil del egresado se hace un examen cuidadoso de cada uno de los rasgos y se propone cómo la asignatura influye en ellos. Es necesario notar que las asignaturas no contribuyen al desarrollo de todos y cada uno de los rasgos. El seguimiento del procedimiento antes descrito garantiza la articulación entre el diseño curricular y los materiales instruccionales propuestos para las asignaturas.

Relación de la asignatura con otras asignaturas del plan de estudio.

Dentro de la fundamentación, el Instructivo (UNA, 1999) señala que es necesario establecer la relación entre la asignatura y el resto de asignaturas que conforman el plan de estudio. Este análisis se realizó contrastando la asignatura en cuestión (Ciencias Naturales I o Ciencias Naturales II) con las asignaturas que forman parte de la misma unidad de organización. (La Unidad de Organización es una estructura que reúne asignaturas afines en su contenido) y luego con las asignaturas de las otras Unidades de Organización.

En los Planes de Curso reseñados en este trabajo se encontraron los siguientes tipos de relación:

- a. Por afinidad de contenido, por ejemplo, entre Ciencias Naturales II y Educación Física y Recreación. En este caso, parte del contenido de Ciencias Naturales II se refiere a la salud integral y la Educación Física promueve el estado de salud integral, asimismo esta última asignatura desarrolla el tema de primeros auxilios, que está directamente relacionado con la salud.
- b. Por afinidad en el enfoque que las orienta, por ejemplo, Ciencias Naturales I y Educación Ambiental. En este caso el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad para abordar el estudio del mundo socio natural (de Ciencias Naturales I) es afín con el enfoque que concibe al ambiente como englobador de los elementos naturales y la influencia del hombre sobre ellos. (Educación Ambiental)
- c. Por el método de aproximación al conocimiento, por ejemplo, Ciencias Naturales I e Introducción a la Investigación. En este caso, para conocer el mundo natural la forma de aproximación es la investigación y hay métodos investigativos comunes entre las ciencias naturales y las sociales.
- d. Por las actitudes y valores que desarrollan por ejemplo entre las Ciencias y Profesión y Acción Profesional. En estas asignaturas se desarrollan valores como responsabilidad, honestidad, así como una ética individual y ciudadana.
- e. Por afinidad en las estrategias de Instrucción que utilizan por ejemplo entre Ciencias Naturales y Planificación de la Instrucción.

La posibilidad de establecer estas relaciones recíprocas entre las asignaturas del Plan de Estudio es un indicador de la coherencia interna del diseño curricular y al hacerlas explícitas se promueve su implementación a nivel de la instrucción, ello permitirá al estudiante percibir las asignaturas como un todo armónico y no como entidades separadas inconexas entre sí.

Objetivos Generales y Terminales de Unidad

Los objetivos generales son tomados de las especificaciones curriculares. Para su redacción deben tenerse en cuenta las dimensiones básicas de la persona (el Ser, el Saber, el Hacer, el Convivir). Son enunciados englobadores que tienen componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales y que se derivan directamente del perfil.

A continuación, se presentan los objetivos generales de Ciencias Naturales I para evidenciar la presencia de los elementos antes señalados:

- I. Adquirir una visión global sobre la conformación del Universo y de las geósferas terrestres, la diversidad de los seres vivos y la complejidad de los procesos vitales, que le permita al estudiante comprender su pertenencia en el mundo natural, valorando y asumir actitudes en pro de su defensa.
- II. Utilizar situaciones de la vida diaria como medio para poner al alcance de los niños de la primera y segunda etapas de la Educación Básica los contenidos de la asignatura.

Al analizar los objetivos se observa, en relación con las competencias de la persona humana:

Con respecto al Ser. Comprensión por parte del estudiante de su pertenencia al mundo natural, esto significa un cambio de concepción del mundo de lo antropocéntrico a lo biocéntrico, ello implica promoción y cambio de actitudes en relación a si mismo y al entorno.

Con relación al Saber. El primer objetivo contiene todos los contenidos de los que deben apropiarse el futuro egresado para ejercer la labor de docencia.

Con respecto al Haber. El segundo objetivo se refiere a cómo llevar a la práctica el saber adquirido.

En cuanto al Convivir. Se observa al plantear la valoración del mundo natural y asumir actitudes en pro de su defensa, ello mejoraría no sólo su calidad de vida como individuo sino también del grupo social al cual pertenece.

En lo concerniente a los tipos de conocimientos se presentan contenidos conceptuales. Conformación del Universo, geósferas, diversidad de seres vivos y la complejidad de los procesos vitales. Contenidos procedimentales: los asociados a los contenidos conceptuales y los necesarios para su enseñanza. Contenidos actitudinales. Valoración y aprecio del mundo natural y su defensa.

Para la elaboración de los objetivos. Terminales de Unidad se tomó en cuenta: 1. Que se deriven de los generales. Esto es importante pues los objetivos terminales de unidad son los que guían el estudio de los participantes. 2. Que puedan ser evaluados en la modalidad de educación a distancia. Para garantizarlo se pensó en estrategias evaluativas aplicables en la modalidad a distancia, una vez que estuvieron redactados.

Esquema General de Contenido

Una vez elaborados los objetivos terminales de unidad se realizó un esquema general de los contenidos que, permite visualizar el alcance temático de la asignatura, así como las relaciones entre los distintos tópicos a desarrollar.

Selección de Modalidad de Estructuración del Material Instruccional

como se dijo en párrafos precedentes en este aspecto es donde se encuentra una mayor diferencia con los planes de curso anteriores pues se ha pensado que los módulos instruccionales son sólo una de las maneras de estructurar el material instruccional.

En el caso que nos ocupa, para cada una de las asignaturas hay modalidades distintas de estructuración del material instruccional. Para la asignatura Ciencias Naturales I el material constará de: Una unidad introductoria escrita para ese propósito donde se presenta una comparación entre el enfoque de ciencia integrada y el enfoque disciplinar, una selección de lecturas de varios textos con contenidos referidos a aspectos de la química, física y ciencias de la tierra, y una unidad de contenido específico (temática biológica) escrita especialmente para este material instruccional. Tanto la unidad introductoria como la unidad sobre la vida fueron escritas por el autor de este artículo.

En el caso de Ciencias Naturales II se utilizarán dos textos preexistentes adaptados a la realidad venezolana y una unidad de contenido específico (salud bucal y de los sentidos) escrita especialmente por quien escribe este artículo.

La posibilidad de utilizar diversas modalidades de estructuración del material instruccional permite mayor flexibilidad, en su proceso de producción.

CONCLUSIONES

Se comprueba la pertinencia del Plan de Curso como instrumento para promover la articulación entre el diseño curricular de una carrera y el diseño y producción de los materiales que lo implementan.

Ha habido un cambio importante en la metodología de elaboración de los materiales instruccionales en los siguientes aspectos: compromiso y número de miembros de los equipos de producción, modalidades de estructuración del Material Instruccional.

Con la metodología utilizada para la producción de los materiales instruccionales para las asignaturas del plan de estudios del Técnico Superior en Educación Integral se flexibiliza el proceso en cuanto a tiempo: es mucho más rápida la interacción entre dos expertos que entre cinco.

La posibilidad de estructurar de diversas formas el material instruccional permite adecuarse a las circunstancias de producción (Disponibilidad de recursos económicos, de tiempo, de personal)

REFERENCIAS

Universidad Nacional Abierta. Carrera Educación integral (1999), Diseño Curricular de la Carrera Educación Integral: Programa para la Formación del Técnico Superior en Educación Integral. **Caracas: Autor.**

_____. **(1999)** Instructivo para la Producción de los Cursos Incluidos en el Plan de Estudio de la Carrera Técnico Superior en Educación Integral. **Caracas: Autor.**

_____. **(1983)** Manual de la UID. **Segunda Edición. Caracas: Autor.**



**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA DE PANAMÁ
UNIEDPA**

Fundada Mediante Decreto Ejecutivo No. 45 del 19 de marzo de 1986.

Coordinación de Investigación

Publicaciones – Biblioteca

Artículo. “DOCUMENTO DE TRABAJO PARA LA PRESENTACIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE MONOGRAFÍAS PARA USO INTERNO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS DIFERENTES FACULTADES Y ESCUELAS PROFESIONALES DE LA UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN”

Publicado en Revista de investigación UNIEDPA Edición Especial.

ISBN: 9789962902805

Volumen XII

Nº 12

Cuarto Trimestre 2016.

Presentado por:

WILSON FARY HUEPENDO RAMIREZ

Pasaporte Nº **AR494664**.

Candidato Doctoral UNIEDPA

Panamá, diciembre 2016.

**Avenida Justo Arosemena y calle 31, al frente de la Estación del Metro de la Lotería, en el Edificio APEDE. Apartado 0819-00033 el Dorado, Panamá.
Teléfonos: 227-2900/227-2902. Fax: 2275565. Email: uniedpa@cwpanama.net**

CONCEPTUALIZACION: MONOGRAFIA

La Monografía es una investigación que trata de un tema específico u objeto de estudio en particular. Este estudio se basa fundamentalmente en fuentes secundarias (bibliográficas), aunque también es posible que ésta sea complementada con una investigación de campo (recurriendo a fuentes primarias).

La Monografía generalmente es un estudio de tipo analítico descriptivo y no plantea hipótesis de trabajo (no es deductiva ni predictiva), aunque en algunos casos, puede ser propositiva, luego de un proceso previo de investigación (a través de fuentes primarias y secundarias). Su extensión es variable dependiendo del tema de investigación, pero el cuerpo de la misma no debería exceder de las 30 a 35 páginas.

NORMAS BASICAS PARA LA PRESENTACION DE MONOGRAFIAS

Dividimos las normas de presentación de una monografía de esta guía en dos partes, la primera trata sobre la estructura como tal del documento, y la segunda sobre aspectos de forma, particularmente sobre la titulación y redacción.

Estructura de la Monografía

La estructura de la monografía considera generalmente las siguientes partes:

a) CARATULA

Que deberá contener la siguiente información como mínimo: Universidad, Facultad, Escuela Profesional, Ciclo Académico, Materia, Título de la Monografía, Autor (es), Catedrático, Lugar y fecha de presentación.

El título debe reflejar el objetivo de la investigación (¿qué es lo que se hizo o de que trata la investigación?), El lector debe ubicarse de manera clara e inconfundible en el contenido de la Monografía con sólo leer el título.

b) INDICES, que pueden ser:

- INDICE GENERAL.
- INDICE DE GRAFICOS.
- INDICE DE CUADROS
- GLOSARIO DE ABREVIATURAS.
- INDICE DE ANEXOS.
- INDICE DE APENDICES

Los índices se preparan en función al contenido (profundidad o extensión de análisis) de la Monografía.

c) AGRADECIMIENTOS/PROLOGO/CITAS

Se colocan en una página separada, No es indispensable su inclusión en la Monografía.

d) PRIMERA PARTE: INTRODUCCION

En la introducción (1 a 2 páginas máximo) se indica cuál es el tema que se analiza, los objetivos del trabajo (general y particulares, si se desea), la importancia del tema objeto de investigación (justificación), una descripción ordenada sobre el contenido del documento y la metodología empleada.

También se dejará claramente establecido el alcance o límites de la investigación (qué debe y qué no debe esperar el lector al leer el documento).

e) SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE CONCEPTOS (CUERPO DE LA MONOGRAFIA)

Los temas se desarrollan en el cuerpo de la monografía y responden a una estructura predeterminada que, salvo contadas excepciones, respeta ciertas normas en cuanto a contenido. Sin embargo, un principio básico para elaborar una monografía es que se va de lo general a lo particular y que cada parte o capítulo de la misma, aborda un tema por vez de manera secuencial y ordenada.

f) TERCERA PARTE: RESUMEN Y CONCLUSIONES

En la parte de resumen y conclusiones (algunas veces se incluyen recomendaciones), se debe realizar, en primera instancia, un esbozo de los principales conceptos analizados o descritos a lo largo de toda la monografía (síntesis). A medida que se realice el resumen, o si se desea al finalizar esta parte, es deseable que los autores efectúen comentarios, análisis o expresen opiniones particulares, aportando al tema analizado.

Para un trabajo de 30 páginas se debería tener como mínimo 3 páginas de conclusiones (más o menos el 10% del cuerpo)

El lector debería ser capaz de comprender el alcance y los resultados de la Monografía con sólo leer la Introducción y las Conclusiones, de ahí la importancia de redactar esta última parte con sumo detenimiento.

g) BIBLIOGRAFIA

Se colocarán los libros de referencia u otros documentos consultados. La forma de presentación puede ser en orden alfabético por apellidos, por temas, tipo de documentos, etc. Lo importante, más que el formato, es que toda la información esté descrita en la

bibliografía. (Es oportuno señalar que existe un documento con toda la normatividad de este punto, de acuerdo a contextos internacionales como la Norma ISO y el APA)

Ejemplo:

GORDON, Davis; OLSON, Margrethe. "Sistemas de Información Gerencial", Ed. Mc Graw Hill, 2da Edición. México, 1990.

h) CUARTA PARTE: APENDICES / ANEXOS

Apéndices: Comprenden el desarrollo conceptual de temas relacionados indirectamente con los temas centrales y que podrían interesar al lector a manera de complemento, pero que no vale la pena incluirlos en el cuerpo del trabajo.

Anexos: Son cuadros, gráficos, textos, tablas, datos y otra información detallada que respalda las afirmaciones o temas desarrollados en el cuerpo de la Monografía.

Normas de Redacción

Tanto en cuanto al contenido como a la forma, se sugiere tomar en cuenta lo siguiente:

a) CITAS DE AUTORES

La copia textual de libros debe hacerse entre comillas, para lo cual se deben emplear obligatoriamente citas al pie de página en las cuales se indiquen el apellido y nombre del autor (es), título del libro, editorial, lugar, año y número de página.

Ejemplo:

(1) GORDON, Davis; OLSON, Margrethe. "Sistemas de Información Gerencial", Ed. Mc Graw Hill, 2da Edición, México, 1990. Pg 23.

También se pueden efectuar citas conceptuales (no copiando textualmente sino haciendo referencia al autor).

Las Citas sirven para respaldar el desarrollo de conceptos teóricos o afirmaciones, motivo por el cual generalmente las llamadas (1) (2) (etc.) se colocan luego del párrafo u oración.

b) REDACCION

Es preciso que la redacción sea clara y ordenada, guiando al lector por donde deseamos, sin asumir que éste "sabe del tema" y que resolverá por sí mismo las lagunas que pudieran existir en la Monografía.

Con este fin, se recomienda lo siguiente:

- Exponer ideas y conceptos por párrafos partiendo de lo general y terminando en lo particular, Guiar al lector de manera coherente y ordenada, relacionando secuencialmente conceptos.
- Conservar el orden y la consistencia del documento mediante el encadenamiento de conceptos entre capítulos, párrafos, oraciones, etc.
- Emplear gráficos para sintetizar modelos e ideas complejas
- Cuidar presentación general y las reglas de ortografía/sintaxis.

c) PRESENTACION DE CAPITULOS E INCISOS

- Los capítulos se desarrollan en el cuerpo del trabajo y son la desagregación del tema de investigación. En otras palabras, el Objetivo General correspondería al tema de investigación (que es el TÍTULO), y los Objetivos Específicos correspondería, a los CAPITULOS del documento.
- Cada capítulo de la Monografía debería tener tres o cuatro divisiones como máximo (la secuencia sería: Capítulo, Inciso, Subinciso, 1er Subinciso) una mayor división, originaria en el lector confusión, por lo que es preferible agrupar de mejor manera los temas para no exceder estos límites. Además, cada Capítulo debería empezar en una nueva página.
- Utilizar preferentemente codificación numérica (Ej.: para los capítulos; 1, 2, 3 etc., para los incisos: 1.1; 1.2, etc.).
- Se debe diferenciar el nombre de cada Capítulo y de los subtítulos que tenga éste variando tipografía y aplicando sangrías. Sugerencia de tipografía: TITULO o nombre del Capítulo (altas, negritas) SUBTITULO (altas y bajas, negritas); INCISO (altas y bajas, subrayado); SUB INCISO (altas y bajas, itálicas).

Ejemplo:

Capítulo 1. LA PUBLICIDAD EN EL MUNDO ACTUAL (titulo)

Un dicho común reza que el aire que respiramos es un compuesto de nitrógeno, oxígeno y publicidad. Y es que la publicidad hoy en día (párrafo introductorio)

De Eva Hasta AIDA (Subtitulo)

Los modelos que explican la publicidad son tan variados como los autores que Escriben sobre el tema, es por este motivo que...

Los Modelos de Publicidad (inciso)

Desde hace cuatro décadas los teóricos de la publicidad han expuesto múltiples teorías sobre la forma en que uno de los modelos más recientes se refiere al Modelo de las Expectativas, el cual pasamos a explicar a continuación

El Modelo de Expectativas (subinciso)

Cuando hablemos de Expectativas nos referimos...

- Las sangrías o distancia entre el margen izquierdo y el lugar donde se empieza a escribir, son una referencia que también ayuda al lector a identificar el título del subtítulo y así sucesivamente.
- Como se observa en el ejemplo, cada inciso y subinciso debe poseer un párrafo introductorio que prepare al lector sobre el contenido de lo que vendrá (esto ayuda al encadenamiento de conceptos)
- También deben respetarse las SANGRIAS (lugar donde empieza el texto luego de cada capítulo e inciso)
- Es posible adoptar otro tipo de letras o signos, dependiendo del documento que se prepara (tómese de ejemplo esta guía). Lo importante es que se diferencien claramente los temas).

d) OPINIONES PERSONALES

- En el desarrollo del Cuerpo de la Monografía, salvo contadas excepciones, no se deben emitir juicios de valor (opiniones, críticas, etc.) sino limitarse a ser descriptivos (que es el carácter del trabajo).
- Por el contrario, en el resumen y las condiciones si se pueden (y se deben) efectuar críticas o valoraciones personales.

e) COLOCADO DE CITAS/BIBLIOGRAFIA

La forma convencional para presentar la Bibliografía al final del documento es la siguiente: (ver estándares internacionales ISO y APA)

Apellido y Nombre del autor o autores. Título del libro o documento. N° de Edición. Ligar de la Edición. Editor. Año de Edición.

Cuando son citas a pie de página, se debe incluir al final el número de página.

Recomendación Final

Al preparar una Monografía (o cualquier cosa en su vida) haga más de lo que se le pide. No aplique la “Ley del Mínimo Esfuerzo”, pues tendrá como resultado un trabajo mediocre.

Pautas para la realización de la Monografía

- **La Monografía** es una de las formas más comunes de procesar textos mediante. Ella consta de un estucho particularizado de un determinado aspecto de la realidad, Para algunos autores lo característico de la monografía es la concreción

en un campo específico para abordarlo con detenimiento; así lo que se pierde en extensión se gana en profundidad, Para que elabores tu monografía lo más adecuadamente, te sugerimos seguir los pasos que se muestran a continuación y que podrás estudiar con detalle en el libro de Pablo Ríos, titulado "La Aventura de Aprender".

- **Delimitar el tema:** El primer paso para realizar una monografía es precisar el tópico sobre el cual se va a desarrollar el trabajo. El tópico lo asignará el asesor, el cual deberá cambiar cada dos semestres. Es conveniente que desde este momento empieces a pensar en las ideas que giran alrededor del tema, puedes hacerte preguntas sobre el mismo. A continuación, se sugieren algunos temas para el desarrollo de la monografía, según acuerdo del último encuentro de profesores de la mención Dificultades de Aprendizaje:
 - La Historia de las Dificultades de Aprendizaje
 - Principales acontecimientos en el campo de las Dificultades de Aprendizaje
 - Acontecimientos más importantes ocurridos en Venezuela durante las fases de desarrollo del campo de las Dificultades de Aprendizaje
 - Desarrollo del concepto de Dificultades de Aprendizaje
 - Contribución de las definiciones de DA en el movimiento social y científico
 - Características generales y específicas de los alumnos con Dificultades de Aprendizaje
 - Evolución del Concepto de Dificultades de Aprendizaje en Venezuela

- **Buscar Información:** Una vez que hayas hecho la revisión de tus conocimientos e ideas sobre el tópico, respondiendo a las preguntas que te has formulado puedes avanzar al siguiente paso de recabar la información pertinente sobre el tema y, para ello, debes consultar la bibliografía recomendada obligatoria y complementaria, así como otras fuentes que puedas revisar incluyendo búsquedas en Internet. También puedes recurrir a entrevistas con especialistas en el área.

- **Organizar la Monografía:** Una vez recogida la información de interés se procede a su clasificación, jerarquización e interpretación. Una forma de categorizar la información puede ser, catalogándola de indispensable o innecesaria para el trabajo, a fin de descartarla. Esta última puede ser provechosa para otro trabajo o para otra ocasión.

- **Escribir los primeros borradores:** Como resultado del proceso de organización de la información recogida y de la contrastación con el esquema inicial, se debe arribar a un esquema más o menos definitivo; el mismo debe contemplar los contenidos fundamentales de cada parte del trabajo. La estructura básica de la monografía sería. Caratula, índice del trabajo, introducción, desarrollo, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos (si son necesarios).

- **Presentar el primer borrador al asesor:** Una vez realizado el primer borrador deberás presentarlo a tu asesor en el Centro Local, personalmente o enviado por e-mail. El asesor lo revisará y te hará las observaciones correspondientes, como parte de la evaluación formativa. Luego de recibir las orientaciones del profesor procede hacer su trabajo. Puedes consultar en el texto “La Aventura de Aprender” de Pablo Río, capítulo 9 investigación-command documenta. Elaboración de Monografías.
- **Presenta tu trabajo:** Al asesor. La fecha de entrega te la indicará el asesor. Una vez incorporadas las observaciones envía nuevamente el trabajo a tu asesor para la calificación definitiva.

Pautas para la presentación de la Monografía

- **Caratula:** En la caratula deberás colocar en el encabezamiento la identificación de la Universidad y Centro Local. A mitad de página colocarás el nombre de la asignatura, título del trabajo (el título queda a voluntad del estudiante, aun cuando se dio el tema a trabajar) y lapso académico. En la parte inferior a la derecha deberás colocar tu nombre y cedula de identidad y el nombre del asesor. La fecha se colocará al final y en el centro de la página del escrito; en ella deberás señalar las partes y subpartes. El índice deberá ser claro, preciso y debe reflejar el contenido incluido en ellos.
- **Introducción:** El objetivo de la introducción es ubicar al lector en la importancia de lo tratado y la razón que nos lleva a realizar el trabajo. Debes presentar una descripción breve del trabajo. Indicar su importancia dentro de la asignatura. Indicar las partes del trabajo.
- **Desarrollo:** Se presentan las ideas centrales, los argumentos y conceptos del tema en cuestión. Los aspectos relevantes se deberán presentar de manera lógica y ordenada.
- **Conclusiones:** es la parte final del texto. En este caso la conclusión debe ofrecer una síntesis o resumen de los argumentos que conducen a la idea central. En definitiva, debe destacarse lo más significativo del desarrollo del trabajo.
- **Bibliografía:** ordenada alfabéticamente y acorde a las normas vigentes para la elaboración de referencias bibliográficas (APA o Normas UPEL). También se puede utilizar el texto de Pablo Río recomendado para la elaboración de Monografías.
- **Aspectos formales:** El trabajo debe ser realizado a máquina o computador; empleando un tamaño y tipo de letra adecuados y que favorezcan la lectura. Márgenes uniformes en todas las páginas. Deberá prestar especial cuidado a la redacción y ortografía. También debe utilizar los términos técnicos requeridos para describir aspectos específicos a la temática seleccionada.



**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA DE PANAMÁ
UNIEDPA**

Fundada Mediante Decreto Ejecutivo No. 45 del 19 de marzo de 1986.

Coordinación de Investigación

Publicaciones – Biblioteca

Artículo. “Administración Educativa”

Publicado en Revista de investigación UNIEDPA Edición Especial.

ISBN: 9789962902805

Volumen XII

Nº 12

Cuarto Trimestre 2016.

Presentado por:

JOSÉ LEONARDO GONZALEZ MOLANO

Pasaporte Nº **AT939627**

Candidato Doctoral UNIEDPA

Panamá, Diciembre 2016.

**Avenida Justo Arosemena y calle 31, al frente de la Estación del Metro de la Lotería, en el
Edificio APEDE. Apartado 0819-00033 el Dorado, Panamá.
Teléfonos: 227-2900/227-2902. Fax: 2275565. Email: uniedpa@cwpanama.net**

OBJETIVO GENERAL

Establecer con sentido analítico, crítico, ético y racional los métodos y técnicas que componen los diferentes subsistemas que integran la administración y el desarrollo de los recursos humanos modernos de los procesos de dirección y operación de actividades relacionadas con la gestión de los recursos humanos, métodos y técnicas actualizadas acordes a las necesidades de las instituciones educativas

Objetivos Específicos

- Describir los procesos de Reclutamiento y Selección partiendo de la planificación de necesidades de Recursos Humanos (RRHH) de las instituciones educativas.
- Analizar la gestión estratégica, la meta, los valores individuales y la cultura organizacional y el análisis de competencias.
- Caracterizar los modelos estratégicos, las estrategias institucionales y sus áreas funcionales.
- Formular de manera innovadora, ética, racional y científica planes estratégicos en instituciones con el fin productivo a la educación.
- Desarrollar estrategias de competitividad por medio de planes estratégicos en instituciones educativas.

PLAN DE EVALUACION

FECHA:

TEMA 1: LA ADMINISTRACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

1.1: Las técnicas, principios y elementos de la Administración. Relación entre la Administración y Gerencia en el contexto Educativo.

ACTIVIDAD: HOJA DE TRABAJO **PONDERACION:** 20%

INSTRUCCIONES: Luego de ser conformados los equipos, deberán analizar e interpretar el material entregado de acuerdo al número de equipo que corresponda, con el fin de construir la hoja de trabajo. **Revisar Lectura N° 1**

FECHA:

TEMA 1: LA ADMINISTRACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

1.2: La organización como sistema social. Elementos de la administración como forma de Gerencia. Actitud efectiva y eficiente hacia la estrategia gerencial planteada en una institución educativa. La importancia del talento humano en la Gerencia estratégica de la administración.

ACTIVIDAD: ENSAYO PONDERACIÓN: 30%

INSTRUCCIONES: De manera individual será construido un ensayo con estilo, analítico e Interpretativo sustentado por fuentes bibliográfica que apoyen lo expresado. El mismo será enviado vía correo electrónico. Mínimo 4 y máximo 6 cuartillas como desarrollo. Revisar Lecturas

SUGERENCIAS QUE PUEDEN SER CONSIDERADAS PARA LOS TITULOS EN LA CONSTRUCCION DEL ENSAYO:

- Rol de la administración en el contexto educativo
- La administración como cambio estratégico en la gerencia educativa
- El Marketing como herramienta gerencial en el ámbito educativo
- Papel que juega la administración en una gerencia educativa

FECHA:

ACTIVIDAD 1: MONOGRAFÍA PONDERACIÓN; 20%

ACTIVIDAD 2: DRAMATIZAR UN FORO (ser creativo e innovador) PONDERACIÓN: 30%.

NOTA: Ambas actividades serán desarrolladas con el tema asignado. No olviden aplicar la praxis teórica – practico (ser y deber ser)

TEMA 2: RECLUTAMIENTO. SELECCIÓN. CAPACITACIÓN Y EVALUACIÓN DEL TALENTO HUMANO.

Organización de la dependencia da RRHH. El proceso de selección del personal. Técnicas de reclutamiento y selección. Sistemas de capacitación y formación. Diseños de procesos de capacitación. Evaluación del desempeño, métodos innovadores para evaluar. ¿Por qué evaluar? Ventajas. Análisis estratégico de la valoración de puestos.

TEMA 3: ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS (TALENTO HUMANO)

Dirección, y análisis de puestos, cargos, tareas. Diferencias entre cargo y puesto. Técnicas de clasificación de puestos. Análisis estratégico de la valoración de puestos. Relación entre el valor de mercado y el valor estratégico interno. El rol del talento humano en un cargo/puesto.

TEMA 4: MOTIVACIÓN. LIDERAZGO Y SENSIBILIDAD GERENCIAL.

Teorías de motivación y tópicos organizacionales. Líder, tipos y características de líderes, función de un líder. Perfil de un gerente. Rol del gerente en instituciones educativas. Toma de decisiones. La comunicación ¿, clave del éxito. Relaciones laborales no permanentes.

TEMA 5: PLANEAMIENTO ESTRATEGICO EN LA EDUCACION.

¿Qué es planear? Ventajas. Importancia del planteamiento estratégico en el entorno gerencial de la educación. Estrategias organizacionales. planes y tareas. Decisiones estratégicas. Modelos para hacer y aplicar estrategias gerenciales. ¿Cómo lograr objetivos en una institución educativa?

TEMA 6: ERRORES FATALES EN LA GESTIÓN GERENCIAL.

Desempeño del personal. Faltas de todo el personal institucional. Expedientes administrativos. Cumplimiento de las actividades escolares. Control de los resultados en vez de dar respuestas a los problemas. Dirigir sin responsabilidad. Concentrarse en el problema en vez de construir objetivos. Otro tipo de errores fatales en la gerencia educativa.

ADMINISTRACION EDUCATIVA

La administración se encuentra presente en cualquier actividad por pequeña que sea, que realiza el hombre, esto es así porque la planificación, la organización, la dirección, el control, la toma de decisiones, la coordinación y la comunicación son las categorías que llevan a la concretización de la producción en las organizaciones. Sin el proceso administrativo, que es un ordenamiento lógico y racional, sería imposible producir bienes y servicio para el consumo y satisfacción de necesidades de la sociedad.

El papel que la administración juega en las sociedades, es protagónico frente a cualquier otra ciencia, técnica o disciplina, ya que en la práctica todo el quehacer humano debe hacer uso del proceso administrativo. Esto quiere decir que todo individuo, no importa su ocupación, profesión o sexo es un administrador, en este sentido la administración se convierte en la disciplina más practicada por el hombre. Es para ello, que esta es tomada como agente principal en el campo educativo.

La administración científica surge para agilizar, racionalizar y aumentar la productividad. La administración en el mundo moderno es indispensable, no solamente en las empresas e industrias sino en todo tipo de organización. El papel que desempeña la administración entre las organizaciones productivas es sumamente importante, ya que las complejas relaciones que se producen en las industrias modernas hacen necesario organizar racionalmente el trabajo. Cuando se refiere a producción no es solamente producto o consumo de materia prima sino la preparación de una sociedad, de un talento humano, es decir la disciplina que debe desarrollar un ser humano dentro de una sociedad, la preparación educacional que se debe organizar en un país. No obstante, sea la

pedagogía aplicada sino la organización de quienes la van a dirigir y a su vez como la van a multiplicar?

Solamente a través de técnicas y procedimientos administrativos, elaborados de acuerdo con la realidad de un país, es que se puede cumplir con eficacia con los procesos ya explicados, una institución básica nueva o algún nuevo grupo dirigente, han surgido tan rápido como la administración desde principios de siglo. La administración es el órgano social encargado de hacer que los recursos sean productivos, esto es con la responsabilidad de organizar el desarrollo económico que refleja el espíritu esencial de la era moderna.

El proceso administrativo comprende las actividades interrelacionadas de planificación, organización, dirección, control, ejecución y evaluación de todas las actividades que implican relaciones humanas y tiempo.

Es por ello, que la administración se define como el proceso de diseñar y mantener un ambiente en el que las personas trabajando en grupo alcance con eficiencia metas seleccionadas. Esta se aplica a todo tipo de organizaciones bien sean pequeñas o grandes empresas lucrativas y no lucrativas, a las industrias manufactureras y a las de servicio.

En fin, la administración consiste en darle forma, de manera consistente y constante a las organizaciones. Todas las organizaciones cuentan con personas que tienen el encargo de servirle para alcanzar sus metas, llamados Gerente, administradores, etc.

Gerente

Un Gerente es una persona responsable de dirigir las actividades que ayudan a las organizaciones para alcanzar sus metas. La medida de la eficiencia y la eficacia de un Gerente, es el grado en que determine y alcance los objetivos apropiados.

—Los Gerentes actúan mediante relaciones que son vías de dos sentidos; una de las partes está sujeta a la otra. —Los gerentes actúan mediante relaciones que tienen repercusiones que involucran a otras personas, para bien o para mal.

Administradores

Son individuos en una organización que dirigen las actividades de otros. Estos también podrán tener algunas responsabilidades operativas. Se pueden dividir en dos grupos:

Los administradores dirigen las actividades de otras gentes.

Los administradores convierten un conjunto de recursos humanos materiales técnicos Monetarios, de tiempo y espacio en una empresa útil y efectiva.

Estos tienen la responsabilidad de realizar acciones que permitan que las personas hagan sus mejores aportaciones a los objetivos del grupo.

Los administradores se clasifican en:

- Los administradores de primera línea por lo general lo llamamos supervisores.
- Los de mandos medios pueden ostentar títulos como de jefe de departamentos o de oficina, líder del proyecto, jefe de unidad, gerente de distrito, decano, obispo o gerente divisional.
- Los administradores por lo común ostentan títulos de vicepresidente, presidente, canciller, director administrativo, director general etc. Para que todo lo antes expuesto se lleve a cabo, es necesario categorizar el líder dentro de la organización. Según el Diccionario de la Lengua Española (1986), liderazgo se define como "la dirección, jefatura o conducción de un partido político, de un grupo social o de otra colectividad".

Chiavenato, Idalberto (1993), Destaca lo siguiente: "Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos".

Cabe señalar que, aunque el liderazgo guarda una gran relación con las actividades administrativas y el primero es muy importante para la segunda, el concepto de liderazgo no es igual al de administración. En las organizaciones educativas y en toda empresa moderna, tanto el gerente como todas las personas tienen que entrenarse en saber elegir las mejores decisiones para resolver problemas y avanzar, cada vez que sea necesario.

Tienen la misión de trabajar por una cultura positiva y un clima organizacional de empatía y cooperación. Para la gestión de calidad del servicio educativo debe mejorarse la interrelación entre las funciones pedagógicas, administrativas y de extensión a la comunidad entre los directivos, docentes y alumnos de toda organización.

Con algunas diferencias por la naturaleza de las organizaciones y por el nivel de desarrollo, Stephen P. Robbins señala que **las funciones de la gerencia** son desarrolladas a través de los elementos de la administración, tales como:

La **planeación**, que consiste en definir las metas, establecer la estrategia general para lograr estas metas y desarrollar una jerarquía comprensiva de los planes para integrar y coordinar actividades.

La **organización**, según la cual los gerentes son responsables de diseñar la estructura de la organización. Esto comprende la determinación de tareas, los correspondientes procedimientos y dónde se tomarán las decisiones.

La **dirección**, por cuanto los gerentes son los responsables de motivar a los subordinados, de dirigir las actividades de las demás personas, establecer los canales de comunicación propicios e impulsar el liderazgo.

El **control**, pues para asegurar que todas las acciones se desenvuelvan como corresponde, el gerente debe monitorear el rendimiento de la organización. Es importante el cumplimiento de las meas propuestas, mediante los procedimientos más beneficiosos para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CHIAVENATO, Adalberto. Gestión del talento humano. Bogotá, ed. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA, 2002.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1984). Madrid: Espasa-Calpe. FARRO CUSTODIO, Francisco. Gerencia de centros educativos. Lima, Centro de Proyección Cristiana, 1995.

LA GERENCIA EDUCATIVA EFICAZ SE ABONA CON CIRCUNSTANCIAS NO TANGIBLES CONSIDERADAS COMO ESENCIALES PARA UN VERDADERO IMPACTO.



Es importante describir el gran significado que tiene la Gerencia Educativa dentro del medio social, ya que a través de éste se desenvuelve una serie alternativas propicias para una mayor eficacia en el campo laboral-educativo.

En cuanto a la afirmación presentada, se debe llevar a cabo los principios educativos, para que a su vez éstos se manejen en un equilibrio armónico y con un propósito único y sea el de obtener una producción eficaz. Una gerencia efectiva es un requisito para la existencia, firmeza y desarrollo constante de la empresa en las condiciones altamente desafiantes y móviles del mercado actual. Es por ello, que la gerencia es ineludible para toda persona responsable de la tarea de conducción en el sistema educativo público o privado, desde la educación inicial hasta las entidades universitarias. Desde luego, entendemos que la gerencia moderna no es cumplimiento de una persona sino de toda

una organización debidamente fortalecida y dinamizada alrededor de los conductores proyectados al éxito.

Por lo tanto, sus elementos son de mayor prioridad para su ejecución, dentro de ellos tenemos a, *gerente, gerencial* y términos similares, no siempre con la correspondiente precisión del significado. Como todo en la sociedad, también el término gerencia tiene una evolución constante. Y entre nosotros, su incorporación ha sido gradual y de una profundidad relativa.

Juan Manuel Manes presenta un concepto sobre lo que denomina **gerenciamiento institucional educativo** de este modo: "Proceso de conducción de una institución educativa por medio del ejercicio de un conjunto de habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural."

Como puede apreciarse, la gestión pedagógica y la gestión administrativa se proyectan a vincularse con la comunidad, con una dimensión cultural que debe alcanzar frutos duraderos en las personas y en los grupos humanos.

A su vez, Otoniel Alvarado Oyarce sostiene que "la gerencia básicamente, es una función administrativa, de naturaleza profesional, inherente a un cargo directivo. Por tanto, el ejercicio de dicho cargo implica una serie de cualidades y exigencias personales, sobre todo un conjunto de actitudes específicas que le favorezcan para la conducción exitosa de las funciones que dicho cargo conlleva."

Dicho autor amplía el concepto, expresando que esta acepción cabe perfectamente al campo educativo, puesto que el Gerente Educativo, como cualquier otro Gerente, para conducir las entidades educativas se vale de las funciones típicas de planificación, organización, dirección y control de sus tareas, que son las funciones gerenciales típicas para conducir cualquier entidad.

A la vez, indica que todo Gerente para conducir sus entidades, debe tener bien claro sus roles principales.

¿Qué hacer?, es decir definir sus OBJETIVOS.

¿Qué tanto hacer?, vale decir establecer los niveles de PRODUCCIÓN,

¿Qué tan bien hacer?, en otras palabras, precisar los estándares de CALIDAD pertinentes cuya ejecución debe ser EVALUADA conveniente y periódicamente.

CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Resulta altamente útil llegar a establecer algunas características propias de las instituciones educativas que tienen un manejo gerencial apropiado. Si aprovechamos las

sugerencias de Juan Manuel Manes, tendríamos las siguientes características planteadas como oportunidades que debemos promoverlas:

- Profesionalización en la conducción de la institución educativa.
- Eficiencia solidaria desde la administración de la entidad.
- Reorganización y redimensionamiento institucionales.
- Administración de los procesos de cambio.
- Marketing educativo externo e interno.
- Ética en las decisiones sobre la comunidad educativa.
- Elaborar el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y actualizar la propuesta educativa.
- Trabajo en equipo y sólida comunicación en bien del nuevo paradigma institucional.

LA CULTURA Y EL CLIMA INSTITUCIONAL

Para Jean-Paul Sallenave, tal como hemos señalado anteriormente, una de las tres fuerzas principales del triángulo gerencial es la cultura. La **cultura** determina la forma cómo funciona una empresa. La cultura se refleja en las estrategias, en las estructuras y en los sistemas implementados a lo largo de los años de funcionamiento empresarial, por lo que es vital algunas consideraciones al respecto.

La **cultura organizacional** consiste en el registro histórico de los éxitos y fracasos que obtiene la empresa desde su inicio y durante su desarrollo, a través de los cuales puede tomarse la decisión de omitir o crear algún tipo de comportamiento favorable o desfavorable para el crecimiento mediano o inmediato.

La cultura organizacional se fundamenta en Los valores, Las creencias y los principios que constituyen las raíces del sistema gerencial de una organización, así como también en el conjunto de procedimientos y conductas gerenciales que sirven de soporte a esos principios básicos.

Si las organizaciones no tuvieran una cultura dominante y sólo estuvieran compuestas por numerosas subculturas el valor de la cultura organizacional como variable independiente decrecería bastante al no existir una interpretación uniforme de la conducta considerada como aceptable o inaceptable.

Son **características** de la cultura organizacional:

- La identidad de sus miembros: es el grado de identificación de los trabajadores con la organización como un todo y no sólo con su tipo de trabajo.
- El énfasis en el grupo: las actividades de trabajo se organizan en relación a grupos y no a personas.

- Enfoque hacia las personas: las decisiones de la administración toman en consideración las repercusiones que los resultados tendrán en los miembros de la organización.
- La integración de unidades: se instruye que las unidades de la organización trabajen de manera coordinada e independiente.
- El control: establece el uso de reglas, procesos y supervisión para el control de la conducta de los individuos.
- Tolerancia al riesgo: es el grado que se le permite a los empleados para que sean innovadores, arriesgados y agresivos.
- Los criterios para las recompensas (por ejemplo, un aumento de sueldos y ascensos de acuerdo con el rendimiento del empleado).
- El perfil hacia los fines o los medios: en que forma la administración obtiene una visión de los resultados o metas y no hacia las técnicas o procesos usados para alcanzarlo
- Jean-Paul Sallenave El enfoque hacia un sistema abierto: el grado en que la organización controla y contesta a los cambios externos.
- La cultura organizacional cumple diversas funciones, entre las cuales se citan las siguientes:
 - ✓ Gestión gerencial, flexibilidad, evaluación y modificación del rumbo de la empresa.
 - ✓ Utilización de tecnologías comunicacionales, en concordancia con el desarrollo de la globalización.
 - ✓ Hacer notorio que lo más importante son los recursos humanos.
 - ✓ Competitividad e innovación.
 - ✓ Capacitación permanente, prosperidad y calidad de los resultados.
 - ✓ Disciplina, horizontalidad, participación, responsabilidad, respeto mutuo, honestidad.
 - ✓ Formación de líderes, agentes de cambio y personal de relevo.
 - ✓ Comunicar un sentimiento de identidad a los miembros de la organización.
 - ✓ Apoyar el compromiso con algo superior al yo mismo.
 - ✓ Fortalecer la estabilidad del sistema social.
 - ✓ Facilitar premisas reconocidas y aceptadas para la toma de decisiones.
 - ✓ Los artefactos culturales, motivan al personal y facilitan la cohesión del grupo y el compromiso con metas relevantes.

Es a través de la cultura de una empresa o institución educativa que se ilumina y se alimenta el compromiso del individuo con respecto a la organización.

La cultura es el vínculo social que ayuda a mantener unida a la organización al proporcionarle normas adecuadas de cómo deben comportarse y expresarse los empleados, El mal conocimiento de la cultura puede ser causa de malos entendidos y malas interpretaciones dentro de las sociedades en el momento en que pierde su capacidad de coordinación y de integración.

Las características del sistema organizacional generan un determinado clima que repercute sobre las motivaciones de los miembros de la organización y sobre su correspondiente comportamiento. Este comportamiento tiene obviamente una gran variedad de consecuencias para la organización.

El conocimiento del **clima organizacional** proporciona retroalimentación acerca de los procesos que determinan los comportamientos organizacionales, permitiendo, además, introducir cambios planificados, tanto en las actitudes y conductas de los miembros, como en la estructura organizacional o en uno o más de los subsistemas que la componen,

TOMA DE DECISIONES



La toma de decisiones es un proceso en el que uno escoge entre dos o más alternativas. Algunas decisiones tienen una importancia relativa en el desarrollo de nuestra vida, mientras otras son gravitantes.

La toma de decisiones en una organización se circunscribe a todo un colectivo de personas que están apoyando el mismo proyecto. Debemos empezar por hacer una selección de decisiones y esta selección es una de las tareas de gran trascendencia en el trabajo del **mando**.

La toma de decisiones en una organización influye en las siguientes funciones administrativas: Planeación, Organización, Dirección y Control.

Planeación.

- ¿Cuáles son los objetivos de la organización a largo plazo?
- ¿Qué estrategias son mejores para lograr este objetivo?
- ¿Cuáles deben ser los objetivos a corto plazo?
- ¿Cómo de altas deben ser las metas individuales?

Organización.

- ¿Cuánta centralización debe existir en la organización?
- ¿Cómo deben diseñarse los puestos?

- ¿Quién está mejor calificado para ocupar un puesto vacante?
- ¿Cuándo una organización debe instrumentar una estructura diferente?

Dirección.

- ¿Cómo manejar a un grupo de trabajadores que parecen tener una baja motivación?
- ¿Cuál es el estilo de liderazgo más eficaz para una situación dada?
- ¿Cómo afectará un cambio específico a la productividad del trabajador?
- ¿Cuándo es adecuado estimular el conflicto?

Control.

- ¿Qué actividades en la organización necesitan ser controladas?
- ¿Cómo deben controlarse estas actividades?
- ¿Cuándo es significativa una desviación en el desempeño?
- ¿Cuándo se está desempeñando la organización de manera efectiva?

Para llegar a una adecuada toma de decisiones, se sugieren estos pasos:

- ❖ Determinar la necesidad de una decisión.
- ❖ Identificar los criterios de decisión.
- ❖ Asignar peso a los criterios.
- ❖ Desarrollar todas las alternativas.
- ❖ Evaluar las alternativas.
- ❖ Seleccionar la mejor alternativa.

Quien toma decisiones debe ser totalmente objetivo y lógico. Debe tener una meta clara y todas las acciones en el proceso de toma de decisiones llevan de manera consistente a la selección de aquella alternativa que maximizará la meta.

Las tomas de decisiones en las "organizaciones modernas son, realizadas en grupos o comités de trabajo. Quedan individualizadas en los momentos en que las mismas pasan a formar parte de las bien estructuradas o estándar.

Las decisiones individuales y grupales tienen cada una de ellas sus puntos fuertes, ninguna de las dos es ideal en todas las situaciones.

Las ventajas del trabajo en grupo son:

- *Información y conocimiento más completo*
- *Incremento de la aceptación de una solución*
- *Incremento de la legitimidad*

Cuando el proceso es grupal, intervienen todos los elementos de los ideales democráticos. Si quien toma las decisiones no consulta a otros antes de tomar una de ellas, el hecho del poder que tiene no le exime de quedar como una persona autoritaria y arbitraria.

Las decisiones grupales no llevan de todos modos a la perfección, pero sin lugar a dudas son las menos peligrosas y por lo tanto las que tienen un menor nivel de error, siempre y cuando nuestros grupos estén entrenados.

EL LIDERAZGO GERENCIAL

La aspiración tradicional de todas las instituciones educativas es el liderazgo. Una institución líder es lo ideal, dirigida también por líderes cuya influencia va más allá de los límites formales de la institución, trátase de escuela, colegio, instituto o universidad.

Dave Ulrich, Jack Zenger y Norm Smallwood consideran que la mejor manera de fijar lo que dará como resultado el liderazgo es señalando algunos atributos relacionados con lo que el líder debe ser, saber y hacer. Tales atributos consisten en:

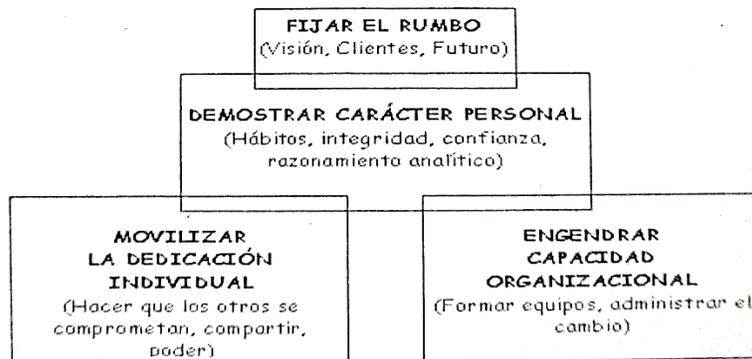
- ***Fijar el rumbo.*** Los líderes posicionan su institución hacia el futuro. Prever el futuro implica predecir y jugar con diversas influencias, entre ellas la clientela, la tecnología, las regulaciones, los competidores, los inversionistas y proveedores. Dirigiéndose a este estado futuro, los líderes deben posicionar sus instituciones de modo que formen una identidad propia y única y generen valor para todos los que tengan intereses en ellas. Muchas son las expresiones que describen tal estado futuro: visión, misión, estrategia, aspiración, previsión, principios, etc.

Los líderes que fijan el rumbo saben y hacen por lo menos tres cosas: comprenden los sucesos externos, se enfocan en el futuro y convierten la visión en acción.

- ***Demostrar carácter personal.*** Indudablemente, los líderes tienen carácter. Los seguidores necesitan líderes en quienes puedan creer, con quienes puedan identificarse y en quienes puedan tener confianza. Es lo que se denomina también "credibilidad" y encierra a su vez atributos como honestidad, capacidad de inspirar, imparcialidad, capacidad de apoyar a otros. Los líderes de carácter -viven los principios de su organización practicando lo que predicán; poseen y generan en los demás una imagen positiva de sí mismos y exhiben capacidad cognoscitiva y encanto personal en alto grado.
- ***Movilizar la dedicación individual.*** Los líderes convierten una visión en hechos haciendo que otros se comprometan. Traducen las aspiraciones futuras en aquellas conductas y acciones cotidianas que se le exigen a cada empleado. De esta manera, los empleados se comprometen a armonizar sus acciones con las

metas organizacionales y se dedican a poner el corazón, el alma y la mente en los propósitos de la organización. Los líderes han de forjar relaciones colaborativas, han de compartir el poder y la autoridad y han de manejar la atención. Los líderes tienen que ayudar a los individuos a ver y sentir cómo sus aportes contribuyen al logro de las metas de la entidad.

- **Engendrar capacidad organizacional.** La capacidad organizacional se refiere a los procesos, prácticas y actividades que crean valor para la organización. Los líderes tienen que ser capaces de traducir el rumbo organizacional en directivas, la visión en práctica y el propósito en proceso. La capacidad representa la identidad de la empresa o institución educativa tal como la perciben tanto los empleados como los clientes o usuarios. Exige líderes que exhiban por lo menos estas habilidades: forjar la infraestructura organizacional, aprovechar la diversidad, desarrollar equipos, diseñar sistemas de recursos humanos y hacer realidad el cambio.



LA DINÁMICA DEL LÍDER

LA CALIDAD EN EDUCACIÓN

Al lado de las constantes críticas a los resultados de nuestro servicio educativo, la búsqueda de la **calidad** es hoy una tarea que se debe asumir responsablemente, a partir de un estudio preciso de la entidad de la cual formamos parte como agentes principales.

La gerencia, como una actitud favorable a los cambios positivos, tiene que asimilar lo que hay de experiencia próxima o lejana en cuanto a la calidad. Del mismo modo, debe emplear las **herramientas** apropiadas para todo el proceso de mejoramiento. Hitoshi Kume, por ejemplo, considera que son útiles aplicar en nuestro estudio el análisis de Pareto, los diagramas causan-efecto, los histogramas, los diagramas de dispersión, las gráficas de control.

Tomando como referencia las experiencias existentes en las empresas y entidades de servicio, una búsqueda de calidad significa cumplir los siguientes pasos:

PRIMER PASO: SELECCIÓN DEL PROBLEMA U OPORTUNIDAD DE MEJORA

- A. Revisión de antecedentes, mediante una exploración que debe utilizar herramientas y procedimientos apropiados.
- B. Listar los problemas más significativos en las distintas áreas.
- C. Preselección de los problemas de mayor importancia en el momento, para proceder a su análisis, con fines de solución.
- D. Jerarquización de los problemas más importantes, utilizando matrices de selección que faciliten la toma de decisiones considerando especialmente el impacto de la solución, la rapidez de la solución y la participación responsable del grupo.
- E. Seleccionar y chequear el problema considerado en primer lugar, para dar paso a una solución.

SEGUNDO PASO: CLARIFICAR Y SUBDIVIDIR EL PROBLEMA

- A. Clarificar y cuantificar,
- B. Subdivisión del problema y selección de subdivisiones en base a datos de información

TERCER PASO: ANALIZAR LAS CAUSAS RAÍCES

Es un paso importante en el análisis del problema, para deslindar causas de efectos, de modo que se facilite la solución.

CUARTO PASO: ESTABLECER NIVELES EXIGIDOS (METAS)

Definir el nivel exigido en el indicador, según las posibilidades reales dentro del tiempo y los recursos disponibles.

QUINTO PASO: DISEÑO Y PROGRAMACIÓN DE SOLUCIONES

¿QUÉ?, ¿QUIÉN?, ¿CUÁNDO?

SEXTO PASO: IMPLANTAR LAS SOLUCIONES.

Comprende, como elementos:

¿QUÉ, QUIÉN, CUÁNDO CONTROLAR LA ACCIÓN?

- A. Chequear los niveles alcanzados en los indicadores.
- B. Evaluar el impacto de las mejoras incorporadas.

SÉPTIMO PASO: ESTABLECER ACCIONES DE GARANTÍA

- A. Normalización de las prácticas operativas.

- B. Entrenamiento en los nuevos métodos y procedimientos. Por ejemplo:
 - Fomento de una nueva cultura empresarial
 - Capacitación al personal según nuevos procedimientos
 - Inducción del personal que ingresa.
- C. Dar a conocer los resultados.

CAMBIO E INNOVACIÓN COMO UNA CONSTANTE

Con la mentalidad de que los cambios deben ser vistos más que como un peligro como una oportunidad en la cual nosotros debemos ser agentes, Peter Drucker manifiesta que "una tarea igualmente importante para la alta gerencia en la empresa de la sociedad futura será balancear sus tres dimensiones: como **organización económica**, como **organización humana** y como **organización social**, cada vez más importante."

Como preparación para la sociedad que está por llegar, Drucker considera de prioridad estudiar: la empresa futura, las políticas de personal, la información externa (como en el caso de la revolución informática) y los agentes de cambio. Con la experiencia propia del gran maestro, Drucker nos advierte que para sobrevivir y prosperar conviene que seamos agentes del cambio decididos al desarrollo.

Lo inevitable de los cambios hace que las organizaciones aspiren a ser capaces de la reestructuración en aspectos operativos, financieros, comerciales, informáticos, de tal manera que sean capaces de anular los paradigmas innecesarios en el momento oportuno.

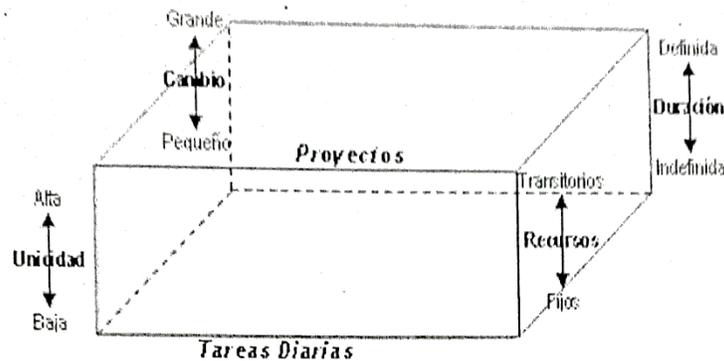
Fernando D'Alessio Ipinza considera que en las estrategias modernas del cambio son herramientas aplicables, según los requerimientos de cada organización:

- El planeamiento estratégico
- La calidad total (TQM)
- La reingeniería (reestructuración)
- El benchmarking (referenciación)
- El outsourcing (tercerización)
- La tecnología de información
- Los procesos
- La innovación y la creatividad
- Los nuevos paradigmas
- La cultura y el clima organizacional
- Los costos por actividad
- La productividad total de los factores

Por ejemplo, considerando el **outsourcing** (como la transferencia del control de un proceso interno de una organización a un tercero) se ha logrado aplicarlo con más intensidad en el área de tecnología y sistemas, Ben Scheneider da a conocer que "en

esas actividades existieron ciertos gerentes de tecnología que se resistían a ver los beneficios del outsourcing por temor a perder sus puestos de trabajo, Sin embargo, otros más audaces descubrieron que eso no era cierto, y cada vez más son los mismos ejecutivos de informática quienes muestran el camino del outsourcing. El mayor beneficio reportado es un mayor acceso a las habilidades de los especialistas en tecnología con un costo muy reducido. El gerente y el personal clave del área permanecen en labores de planeamiento estratégico, supervisión de contratos y seguimiento de indicadores del nivel de servicio ofrecidos por el proveedor,"

Para llevar por buen rumbo el cambio, lo concreto es generar proyectos cuyas características "son bastante diferentes de las de las actividades de la rutina diaria de nuestras organizaciones. Los proyectos tienen fechas de finalización y resultados definidos y tienen que ver con la unicidad, el cambio y el uso de recursos transitorios, mientras que la rutina, las operaciones diarias de nuestras organizaciones tienen que ver con la estabilidad, la continuidad y la repetición."



LOS PROYECTOS Y EL CAMBIO

Como puede prevenirse, la importancia de los proyectos está en que deben estar alimentados por enfoques y aptitudes de dirección distintos a los de gestión común y rutinaria. La innovación y una cuidadosa estructuración son precisamente ingredientes diferenciadores de los proyectos que servirán de soporte al cambio satisfactorio.

LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y OTRAS PERSPECTIVAS

Sin lugar a dudas, toda organización para la educación en la virtualidad necesita una estructura particular. Las organizaciones educativas virtuales deben gestionar tanto los procesos que afectan a los estudiantes (gestión académica) como los que afectan a la docencia (gestión docente). Pero la forma de hacerlo será diferente. Además, las organizaciones no presenciales, según cuál sea su modelo pedagógico, deberán gestionar también la producción o edición de materiales educativos.

La gestión de una acción educativa virtual se encamina en función de los siguientes parámetros:

No presencialidad. La organización virtual actuará en el ámbito de la asincrónica, es decir de la no-coincidencia en el espacio ni en el tiempo. Esto condiciona, Sin duda, su modelo organizativo. En otros términos, el tiempo es totalmente abierto, sin el horario tradicional.

Transversalidad. Es importante que exista un nivel de transversalidad en la gestión de cualquier organización virtual. La virtualidad facilita los procesos transversales y los optimiza. Lo que es válido para una materia o curso, para un grupo de personas, puede ser válido también para otros muchos. Tener en cuenta este principio y trabajarlo de forma coherente con el modelo educativo ayuda a homogeneizar o a armonizar todos los procesos de gestión, tanto académica como docente. Esta transversalidad, además, favorece el trabajo multidisciplinar entre las diferentes áreas o ámbitos de actuación.

Globalidad. Los procesos de gestión deben actuar de forma sistémica en el marco de la organización. Los procesos deben ser coherentes entre sí y de esta forma garantizar la cohesión organizativa de toda la universidad u organización. No se gestiona únicamente desde una perspectiva (estudiante, profesor, organización, etc.) si no que la organización virtual permite y favorece los procesos de gestión global, desde todas las perspectivas. Un mismo proceso organizativo puede —debe— ser afrontado desde diversas perspectivas según quienes sean sus usuarios, pero el resultado será siempre un proceso global

Está claro que no existe una única forma de organizar una institución educativa, ni convencional ni virtual, pero sí que parece evidente que el modelo organizativo que se adopte para la gestión y la administración tiene claras consecuencias en el funcionamiento de la organización y, por tanto, en el facilitar o no el logro de sus objetivos. De ahí la importancia de organizar las tareas a partir del modelo educativo, es decir, de situar la gestión al servicio de la aplicación del sistema educativo.

La institución debe poner las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del estudiante, es decir, a favor del proceso de aprendizaje. La tecnología será un medio, un valor añadido, pero no una finalidad en sí misma.

Los entornos virtuales de aprendizaje deben ser el principal espacio de comunicación entre la comunidad virtual que forma la organización o institución de formación. Estos espacios deben permitir la relación de los estudiantes entre ellos, de los estudiantes con los profesores y de los profesores entre sí, así como de cualquier miembro de la comunidad con la y viceversa.

Los entornos virtuales de aprendizaje son lugares en los que se encuentran las materias de estudio, así como los materiales de aprendizaje. Los estudiantes y los profesores

forman parte de la comunidad. Cada materia de formación debe disponer de una serie de posibilidades de trabajo: debates, foros, mensajes electrónicos, actividades, enlaces, etc. Los materiales de aprendizaje, como ya hemos observado, deberán permitir la interacción y la construcción colectiva del conocimiento.

Es indudable el valor de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) en la educación, La inmensa cantidad de información disponible en medios digitales, el alcance y penetración de la televisión educativa, el uso de la computadora para realizar simulaciones y ejercicios interactivos y sobre todo la vastedad e inmediatez de Internet son algunos claros ejemplos de las bondades de la tecnología que hacen posible mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje.

En el caso del tradicional sistema escolarizado, vale la pena reflexionar que la incorporación de tecnología, por sí sola no es garantía de un aprendizaje significativo y que su uso no sustituye la importante labor del docente, sino que la complementa. De este modo, debemos considerar a las TICs como medios alternativos que enriquecen y apoyan el quehacer docente, pero que de ninguna manera son el único o el mejor medio de lograr que nuestros estudiantes aprendan.

Es importante tomar en cuenta las ventajas y desventajas de utilizar determinadas tecnologías basándonos en un análisis del tipo y nivel del servicio propio de cada entidad. Así un Instituto, bien puede dedicarse a la **formación inmediata** de técnicos profesionales para la industria de la construcción, la mecánica, la electrónica y otras especialidades. La universidad, a su vez, tendrá la característica más alta de la **experimentación** y la **investigación** en el momento de usar dichas tecnologías. Igualmente, siempre se considera el contexto inmediato, las exigencias de las empresas y de la sociedad, tratando de sacar el máximo provecho de ellas y minimizando los puntos débiles.

CONCLUSIONES

- La gerencia, más que como un cargo o una función, se entiende como el conjunto de actitudes positivas y de alta calidad que distingue a una organización líder bajo la dirección de personas con iniciativa, creatividad y espíritu de cambio.
- El gerente tiene la responsabilidad de plantear las estrategias de desarrollo institucional y asegurar un crecimiento sostenido, con un alto sentido del cultivo de los valores.
- Las empresas y las organizaciones educativas modernas, cada vez con más frecuencia, están ante la necesidad de resolver problemas nuevos o conflictos a través de las mejores tomas de decisiones.
- Para que las instituciones permanezcan fuertes e innovadoras, dentro de las características de la sociedad de hoy, es necesario proponer el ejercicio de estrategias competitivas planificadas e implementadas oportunamente.

- Nuestra motivación, al lado de una sólida inteligencia emocional, debe llevarnos a la aspiración del liderazgo de nuestras personas y de nuestras instituciones, en un contexto dinámico y de gran apertura comunicativa
- Toda persona que tiene una responsabilidad en una organización, y con mayor razón los directivos, requieren ser siempre originales en sus planteamientos y en la solución de los problemas, desde el inicio hasta el final de sus acciones.

A todos les compete trabajar por una cultura positiva en la entidad, que sea una fortaleza de la organización para contribuir a un satisfactorio clima institucional.

- Cuando estamos comprometidos con la gestión de calidad del servicio educativo tengamos en cuenta la sentencia de Philip Crosby: "En un verdadero enfoque de cero defectos, no existen cosas sin importancia".
- Más allá de vencer incompetencias y de dar soluciones de rutina a nuestras tareas, un ingrediente que hace feliz nuestro quehacer profesional es el impulso de la innovación, que será de beneficio para todos.

RECOMENDACIONES

- Las diversas organizaciones y toda entidad educativa tienen el deber de promover una actitud gerencial que asegure el permanente desarrollo de las personas y las comunidades laborales, con iniciativa, creatividad y trascendencia.
- Los gerentes deben comprometerse con su desarrollo personal y con el desarrollo de su organización, estimulando el cultivo de los más altos valores personales y sociales.
- En las organizaciones educativas y en toda empresa moderna, tanto el gerente como todas las personas tienen que entrenarse en saber elegir las mejores decisiones para resolver problemas y avanzar, cada vez que sea necesario,
- Si hay un factor influyente en la fortaleza de las instituciones es la cultura y el clima que se vive cotidianamente, por lo que tanto los ejecutivos como las demás personas tienen la misión de trabajar por una cultura positiva y un clima organizacional de empatía y cooperación.
- Para la gestión de calidad del servicio educativo debe mejorarse la interrelación entre las funciones pedagógicas, administrativas y de extensión a la comunidad entre los directivos, docentes y alumnos de toda organización.
- Una actitud permanente de nuestras instituciones consiste en el cambio impulsado por la innovación y la gestación de nuevos productos y servicios coherentes con las mejores exigencias de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO OYARCE, Otoniel. **Gerencia y marketing educativo**. Lima, edic. Universidad Alas Peruanas, 2003.

BAGULEY, Philip. **Cómo gestionar proyectos con éxito**. Barcelona, edic. Folio, 1996

CHIAVENATO, Adalberto. **Gestión del talento humano**. Bogotá, ed. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA, 2002.

CROSBY, Philip. **Reflexiones sobre calidad**. México. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, 1996.

D'ALESSIO IPINZA, Fernando y otros. **La gerencia en el Perú en el Siglo XXI**. Presente futuro de la dirección empresarial Pontificia Universidad Católica del Perú. CENTRUM, Centro de Negocios, 2002

DRUCKER, Peter **La gerencia en la sociedad futura Bogotá**. Ed Norma 2002

DRUCKER, Peter, **Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI Bogotá**. Ed Norma, 1999

FARRO CUSTODIO, Francisco. **Gerencia de centros educativos**. Lima Centro de Proyección Cristiana, 1995,

HARVARD DEUSTO BUSSINESS REVIEW. Especial 100. Lo mejor en gestión edic. DEUSTO, 2000.

KUME, Hitoshi. **Herramientas estadísticas básicas para el mejoramiento de la calidad** edic Norma, 1992.

LAZZATI, Santiago, Management. **Funciones, estilos y desarrollo**. Buenos Aires. edic,, Macchi, 1991.

MANES, Juan Manuel. **Gestión estratégica para instituciones educativas**. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional. Buenos Aires, edic Granica, 2003.

MATSUSHITA, Konosuke, **Claves de un buen gerente**. Lima. Edic. Kyodai Trading Corporation S A. 1996.

PORTER, Michael E. **Estrategia competitiva**. México Compañía Editorial Continental, S.A., 1993.

EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN

Evaluar la capacitación es básico y fundamental para lograr el desarrollo del capital humano, es de esta manera cómo vamos a lograr tener una retroalimentación cierta y útil para la consecución de los objetivos de aprendizaje que deben estar diseñados para cada persona dentro de una organización; es decir la capacitación debe ser vista en las organizaciones como una inversión y como un método para lograr el desarrollo de los empleados así como parte fundamental de su proyecto de carrera dentro de la corporación.

Es por todo esto que evaluar este proceso o etapa es vital. De esta manera podremos saber los cambios que se han realizado en una persona como consecuencia de un proceso de capacitación: "los empleados mediocres se transforman en trabajadores capaces y probablemente los trabajadores actuales se desarrollan para cumplir nuevas responsabilidades. A fin de verificar el éxito de un programa, se debe insistir en la evaluación sistemática de su actividad."

Este proceso de evaluación debe ser considerado dentro de la planeación estratégica de los Recursos Humanos, La planeación estratégica es partir de la misión y visión de una corporación y partiendo de esta base delimitar actividades para poder llegar a vera realizadas la visión y la misión corporativas. Es importante que las estrategias o planes de acción sean lo suficientemente específicos para no perderse, pero también lo suficientemente flexibles como para poder hacer ajustes y modificaciones en el transcurso de la acción. Los planes de carrera y de capacitación conjuntamente deben de estar enfocados hacia la estrategia global de la compañía, es decir, dentro de las actividades y tácticas específicas que se van a seguir en la empresa, se tiene que considerar a la capacitación como el medio idóneo para invertir en el capital humano y desarrollarlo hasta convertirlo en una ventaja competitiva de la organización misma.

Es importante evaluar para poder tener juicios de valor, que nos permitan retroalimentar, validar y mejorar los procesos en los que se aplique esta evaluación; la evaluación debe ser integral, es decir que tiene que abarcar la totalidad del proceso de capacitación. Esto nos permitirá identificar el cumplimiento de los objetivos, las áreas susceptibles de mejora.

Este aprendizaje se puede manifestar en cuatro campos, cada y técnicas específicas de evaluación que a saber son:

- Cognoscitivo. El conocimiento que un individuo aprende y es fácil para evaluar y medir. Se pueden realizar pruebas objetivas de, por ejemplo:

Questionarios — Encuestas — Entrevistas — Exámenes — Análisis de Casos — Síntesis y Análisis — Pruebas objetivas — Simulación de eventos — Psicodrama

- Psicomotor. Es aquí en donde se adiestra al cuerpo a adquirir nuevas perfeccionar las que ya se tienen. Se pueden realizar diversas pruebas a evaluar este aprendizaje. Básicamente todas ellas se basan en la observación para corroborar que el aprendizaje se ha dado de una manera certera y veraz.

Simulación de eventos — Pruebas objetivas — Psicodrama
Entrevistas— Observación en el campo de acción

- Actitudinal. Las actitudes se pueden manifestar después de un proceso de y/o desarrollo. Son muy utilizadas en cursos o programas de desarrollo gerencial y directivo. Se pueden evaluar con escalas que las miden de una manera eficaz, así mismo es la observación directa el mejor método para recoger esta información.

Lista de control — Cámara de gesell — Ficha anecdótica
Escalas estimativas — Pruebas psicométricas — Pruebas proyectivas

- Conductal. Es aquí en donde se manifiestan los aprendizajes, cualesquiera que estos hayan sido. La manera más efectiva y por excelencia es la observación. De esta manera se puede comprobar el efecto que tuvo en las personas un programa de capacitación.

WERTHER WILLIAM; Administración de Personal y Recursos Humanos: McGraw-Hill, 1993

UNIVERSIDAD ANAHUAC
EVALUACION DE LA CAPACITACION

EVALUACIÓN
CONCEPTOS, FUNCIONES Y TIPOS

La evaluación es hoy quizá uno de los temas; con mayor protagonismo del ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cotas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor.

Quizá uno de los factores más importantes que explican que la evaluación ocupe actualmente en educación un lugar tan destacado, es la comprensión por parte de los profesionales de la educación de que lo que en realidad prescribe y decide de facto el "que, cómo, por qué y cuándo enseñar" es la evaluación. Es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar". En general, uno de los

objetivos prioritarios de los alumnos es satisfacer las exigencias de los "exámenes", En palabras de A. de la Orden (1989): "la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida... lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación", Todos estos factores han llevado a una "cultura de la evaluación" que no se limita a la escuela sino que se extiende al resto de las actividades sociales.

Concretamente, en nuestro país, la ampliación del ámbito de la evaluación desde los resultados y procesos del aprendizaje de los alumnos hasta el propio currículo (en sus distintos niveles de concreción), la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto; etc., ha dibujado en los últimos años un nuevo escenario para las prácticas evaluativas, que se han desarrollado a todos los niveles de manera muy importante,

CONCEPTOS BÁSICOS Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Clarificación de conceptos

Es importante, antes de abordar cualquier contenido de evaluación, distinguir algunos conceptos fundamentales, tales como evaluación calificación y medida.

El concepto de evaluación es el más amplio de los tres, aunque no se identifica con ellos. Se puede decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990). El término calificación está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación.

Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989).

La evaluación, por tanto, se caracteriza como:

Un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones. Finalmente, deben diferenciarse los conceptos de investigación y evaluación. Ambos procesos tienen muchos elementos comunes, aunque se diferencian en sus fines:

- La evaluación es un proceso que busca información para la valoración y la toma de decisiones inmediatas, Se centra en un fenómeno particular. No pretende generalizar a otras situaciones.
- La investigación es un procedimiento que busca conocimiento generalizable, conclusiones (principios, leyes y teorías), no tiene necesariamente una aplicación inmediata (De la Orden, 1989).

Ámbitos de la evaluación

Tradicionalmente, la evaluación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza. A partir de los años sesenta, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

Esta extensión de la evaluación a otros ámbitos tuvo lugar en los Estados Unidos a finales de los años 50 debido a circunstancias tales como: la crítica a la eficacia de las escuelas públicas, la gran inversión dedicada a la educación que exigía una rendición de cuentas (Accountability), etc. Por tanto, el campo de aplicación de la evaluación se extiende a alumnos, profesores, directivos, instituciones, la administración, etc., y va a ser, precisamente, a raíz de la extensión del ámbito evaluador cuando van a surgir una serie de modelos de evaluación de gran relevancia.

Evaluación/promoción

La decisión de promoción es la que, con más frecuencia, debe enfrentar el profesor, desde las promociones formales (curso a curso) hasta las promociones diarias (de una tarea a otra, cuando se considera que se ha alcanzado un nivel de conocimientos suficiente).

Por tanto, la evaluación puede resultar un elemento estimulante para la educación en la medida en que pueda desembocar en decisiones de promoción positivas, y para ello es preciso que el sistema educativo sea público y coherente, ofreciendo la información precisa para ofrecen las dificultades que puedan surgir. Para ello, es necesario una definición clara de objetivos previos y una recuperación inmediata en caso de fracaso. En

caso de que el fracaso sea reiterado, se hace imprescindible la utilización de procesos Diagnósticos y terapéuticos- Por tanto, lo deseable es la promoción tanto desde el punto de vista del aprendizaje como desde el punto de vista del desarrollo armónico de la persona.

TIPOS DE EVALUACIÓN

Esta clasificación atiende a diferentes criterios. Por tanto, se emplean uno u otro en función del propósito de la evaluación, a los impulsores o ejecutores de la misma, a cada situación concreta a los recursos con los que contamos, a los destinatarios del informe evaluador y a otros factores.

Según su finalidad y función

- a) *Función formativa*: la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos- Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.

- b) *Función sumativa*: suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

Según su extensión

- a) *Evaluación global*: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible. El modelo más conocido es el CIPP de Stufflebeam.

- b) *Evaluación parcial*: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumno etc.

Según los agentes evaluadores

- a) *Evaluación interna*: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc. A su vez, la evaluación interna

ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

- * **Autoevaluación**: los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc.). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.
- * **Heteroevaluación**: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)
- * **Coevaluación**: es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

- b) *Evaluación externa*: se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúa su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos" Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en la vida del centro.

Según el momento de aplicación

- a) *Evaluación inicial*: se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

- b) *Evaluación procesual*: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha,
- c) *Evaluación final*: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

Según el criterio de comparación

Cualquier valoración se hace siempre comparando el objeto de evaluación con un patrón o criterio. En este sentido, se pueden distinguir dos situaciones distintas:

- a) En caso de que la *referencia* sea el propio sujeto (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en sí mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), estaremos empleando la AUTOREFERENCIA como sistema.
- b) En el caso de que las *referencias* no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., lo que se conoce como HETEROREFERENCIA, nos encontramos con dos posibilidades:

b. 1) Referencia o evaluación criterial:

Aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidos. Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado, y no con los resultados de otro programa.

b. 2) Referencia o evaluación normativa:

El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores). Lo correcto es conjugar siempre ambos criterios para realizar una valoración adecuada, aunque

en el caso de la evaluación de alumnos, nos parece siempre más apropiada la evaluación que emplea la autorreferencial o la evaluación de criterio. El empleo de uno u otro tipo de evaluación dependerá siempre de los propósitos de la evaluación y de su adecuación al objeto de nuestra evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALKIN, C. (1969) "Evaluations Theory Development" en *Evaluation comment*, 2 (1) pp. 2-7
- BALL, C. y HALWACHI, J. (1987). "Performance Indicators" En, *Higher Education*, N° 16, pp. 393-405.
- CARBALLO, R. (1990). "Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas". *Bordón*, 42 (4), (pp.423-431).
- DE MIGUEL, M; MORA, J.G. y RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1991). *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid
- ENCYCLOPEDIA OF EDUCATIONAL RESEARCH. vol. 2. (1992).
- GARCIA RAMOS, J.M. y PÉREZ JUSTE, R.(1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp. Madrid
- GARCIA RAMOS, J.M. (1989) *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- GIBBON, F. (1990) *Performance Indicators*.Clevendon: Multilingual Matters.
- GONZÁLEZ SOLER, A. (1994): "Análisis de las 77 medidas propuestas por el MEC para incrementar la calidad de la educación" en *Bordón* 46 (3), pp. 315-327.
- HUSSEN, T. coord. (1990). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Ediciones Vicens-Vives. MEC., vol 5.
- JOHNSTONE, J.N.(1981).*Indicators of Education Systems*.London: Kogan Page.
- LÁZARO, A.J. (1991): "Sistema de evaluación de la calidad de los centros educativos" en *Actualidad Docente*. N° 132, pp. 18-28.
- LAZARO, A.J. (1992). "La formalización de indicadores de evaluación". *Bordón*, 43 (4) pp. 477-494.
- LAZARO, A. J. (1994). "Indicadores para evaluar centros educativos". *Organización y Gestión Educativa*, N° 3, pp. 21-29.



UNIEDPA

Panamá - Ciudad de Panamá