

Universidad de Pamplona

Facultad de Educación

Maestría en Educación



Proceso de Enseñanza y Existencia o Ausencia del Síndrome de Burnout en los
Docentes Tiempo Completo Ocasional de Clase Directa del Programa de
Psicología Universidad de Pamplona

Claudia Cecilia Aparicio Suárez

Realizado por

Pamplona 2019

Universidad de Pamplona

Facultad de Educación

Maestría en Educación



Proceso de Enseñanza y Existencia o Ausencia del Síndrome de Burnout en los
Docentes Tiempo Completo Ocasional de Clase Directa del Programa de
Psicología Universidad de Pamplona

Claudia Cecilia Aparicio Suárez

Realizado por.

Ph. D. Diana Janeth Villamizar Carrillo

Directora

Pamplona

2019

Índice General

	Pág.
Resumen	6
Introducción	7
Capítulo I: El Problema	10
Descripción del Problema	10
Planteamiento del Problema	12
Formulación del Problema	15
Objetivos de la Investigación	15
Objetivo General	15
Objetivos Específicos	16
Justificación	16
Capítulo II: Marco Teórico	20
Referente Empírico	20
Bases Teóricas	32
Educación: Historia de la Educación; Educación en Colombia;	32
Enseñanza, Estrategias Pedagógicas; Universidad de Pamplona,	
Pensamiento Pedagógico y Línea de Investigación.	
El Síndrome de Burnout	44
Categorías Relacionales: Conocimientos; Estrategias Pedagógicas,	59
Habilidades y Competencias.	
Estrés y Trabajo, Riesgo Psicosocial; Modelos Teóricos de Salud,	134
Promoción y Prevención.	
Capítulo III: Marco Metodológico	144
Metodología	144

Población y Muestra	146
Población	146
Muestra	146
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	147
Validez y Confiabilidad	167
Capítulo IV: Presentación, Análisis e Interpretación de Resultados	168
Análisis de resultados técnica uno: análisis documental pensamiento pedagógico Universidad de Pamplona	168
Análisis de Resultados Generales de la Técnica Número Dos Entrevista Semiestructurada	205
Análisis de Resultados Técnica Tres Cuestionario Abierto	237
Análisis de Resultados Técnica Número Cuatro a Corte Cuantitativo	292
Escala de Desgaste Ocupacional (EDO)	
Discusión	309
Conclusiones	317
Recomendaciones	324
Referencias	327
Anexos	345

Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Pregunta 1. ¿Qué significa para usted el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona?	207
Tabla 2. Pregunta 2. Describa el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona	208
Tabla 3. Pregunta 3. ¿El modelo pedagógico de la Universidad, facilita el desarrollo de los contenidos curriculares de su área para el proceso de enseñanza?	209
Tabla 4. Pregunta 4. ¿En cuanto a su experiencia docente, como puede conceptualizar una estrategia pedagógica?	210
Tabla 5. Pregunta 5. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para llevar a cabo el proceso de enseñanza?	218
Tabla 6. Pregunta 6. ¿Qué estrategias pedagógicas le causan dificultad y cuáles se le facilitan para el proceso de enseñanza?	219
Tabla 7. Pregunta 7. ¿Qué capacidades pedagógicas cree que usted como docente, debe tener para el ejercicio del proceso de enseñanza?	220
Tabla 8. Pregunta número 8 ¿El modelo pedagógico de la Universidad impide o facilita su rol docente en el proceso de enseñanza?	226
Tabla 9. Pregunta número 9 ¿Cómo cree usted que el modelo pedagógico se pone en práctica en el proceso de enseñanza?	227
Tabla 10. Pregunta número 10 ¿Qué sugerencias daría usted para el mejoramiento del modelo pedagógico?	228
Tabla 11. Pregunta A ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por usted para la planeación de una clase?	239

Tabla 12. Pregunta M ¿Le ofrece a usted la Universidad planes de capacitación para favorecer su rol docente y los procesos de enseñanza? Justifique su respuesta	240
Tabla 13. Pregunta O ¿Qué tipo de formación en estrategias didácticas y procesos académicos ha recibido en su contexto laboral?	240
Tabla 14. Pregunta Q ¿Cuáles son los aspectos que puede mejorar usted, que conlleven a facilitar su proceso de enseñanza?	241
Tabla 15. Pregunta R ¿Cuáles cree usted que son las razones principales para que se presenten las dificultades emocionales en el rol de docente universitario?	242
Tabla 16. Pregunta B ¿Qué tipo de material didáctico utiliza generalmente para el desarrollo de su proceso de enseñanza?	252
Tabla 17. Pregunta C ¿Cuál es método evaluativo más utilizado por usted para medir el proceso de enseñanza?	253
Tabla 18. Pregunta E Considera que el número de estudiantes asignados, es acorde a su capacidad de dar respuesta teniendo en cuenta las necesidades particulares de sus estudiantes. Justifique su respuesta.	253
Tabla 19. Pregunta P ¿Cuáles son sus potencialidades en el ejercicio de su rol docente?	254
Tabla 20. Pregunta S ¿Cuáles cree usted que son las actitudes negativas que ocasiona el estrés laboral en su rol como docente y proceso de enseñanza?	255
Tabla 21. Pregunta D. Puede indicar usted el número de estudiantes que tiene en total para este semestre	265
Tabla 22. Pregunta F. Teniendo en cuenta la respuesta anterior, refiera su nivel de estrés de 1 a 10, siendo:	266
Tabla 23. Pregunta G. Mencione las acciones más importantes realizadas dentro del hogar, que no tienen ninguna incidencia con el trabajo.	266

Tabla 24. Pregunta H. ¿Cuáles son las redes de apoyo con las que usted cuenta para favorecer su calidad de vida, desarrollo personal y profesional?	267
Tabla 25. Pregunta I. ¿Cómo cree usted que es el ambiente laboral en la Universidad?	268
Tabla 26. Pregunta J. ¿De qué manera aporta usted para el desarrollo favorable del ambiente laboral dentro de la Universidad?	268
Tabla 27. Pregunta K. ¿Cuáles considera usted, son las causas más frecuentes que surgen en su contexto laboral para que no se dé un clima laboral favorable?	269
Tabla 28. Pregunta L. Mencione según su percepción ¿Qué mantiene un clima laboral favorable en su contexto?	270
Tabla 29. ¿Pregunta N. Considera usted que la Universidad facilita los tiempos y espacios para la capacitación docente? Justifique su respuesta	271
Tabla 30. Pregunta T. ¿Considera usted que la Universidad como contexto laboral, favorece o desfavorece su desarrollo personal?	271
Tabla 31. Tabla de Resultados Modelo Leiter	296
Tabla 32. Resultados valores área bajo la curva.	297
Tabla 33. Factor Agotamiento Emocional.	298
Tabla 34. Factor Despersonalización.	300
Tabla 35. Factor de logro.	302

Resumen

Esta investigación identifica la exploración del proceso de enseñanza desde la existencia o ausencia del síndrome de Burnout, en docentes universitarios del programa de psicología de la Universidad de Pamplona, sede Villa del Rosario. Se enfoca metodológicamente en un estudio mixto con predominancia cualitativa, bajo un método descriptivo transversal. Los instrumentos utilizados fueron, entrevista semiestructurada, cuestionario abierto y Escala de Desgaste Ocupacional, fueron aplicados a 9 Docentes tiempo completo ocasional de clase directa del Programa de Psicología. Los resultados indican una presencia del Síndrome, con prevalencia alta en el 33.3% de la población y baja en el 66.7%. De igual forma se destacan procesos de enseñanza enfocados al modelo constructivista que se encuentran plasmados dentro del PEI de la Universidad, hallando finalmente una relación significativa entre las variables de estudio. Desde allí se proponen estrategias de apoyo al proceso de enseñanza articuladas desde el pensamiento pedagógico de la Universidad en los temas de promoción de hábitos saludables, estrategias de afrontamiento y capacitación en la labor docente que permita ampliar el conocimiento frente al modelo pedagógico y la praxis que se pueda dar desde este.

Palabras Claves: Enseñanza, síndrome de Burnout, estrategias pedagógicas, habilidades, competencias.

Abstrac

This research identifies the exploration of the teaching process from the existence or absence of the Burnout syndrome, in university teachers of the psychology program of the University of Pamplona, Villa del Rosario. It is methodologically focused on a mixed study with qualitative predominance, under a transversal descriptive method. The instruments used were, semi-structured interview, open questionnaire and Occupational Wear Scale, were applied to 9 teachers full-time occasional direct class Psychology Program. The results indicate a presence of the Syndrome, with high prevalence in 33.3% of the population and low in 66.7%. Likewise, teaching processes focused on the constructivist model that are reflected in the PEI of the University are highlighted, finally finding a significant relationship between the study variables. From there strategies of support to the teaching process are proposed, articulated from the pedagogical thought of the University in the topics of promotion of healthy habits, coping strategies and training in the teaching work that allows to expand the knowledge in front of the pedagogical model and the praxis that It can be given from this.

Key Works: Teaching, Burnout syndrome, pedagogical strategies, skills, competences.

Introducción

La investigación se desarrolló desde la necesidad de pensar en los procesos de enseñanza, el papel del docente en la educación superior y las formas en que se enfrenta a las funciones que trae consigo el quehacer docente. Desde allí se plantea la exploración del proceso de enseñanza desde la existencia o ausencia del síndrome de Burnout, en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de psicología de la Universidad de Pamplona, sede Villa del Rosario.

Para llegar al propósito, se planteó la investigación desde una metodología con enfoque de investigación mixto con predominancia cualitativa, así mismo se plantea bajo un método descriptivo transversal. La muestra fue de nueve docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de psicología de la Universidad de Pamplona, sede Villa del Rosario.

Dentro de los objetivos establecidos a alcanzar en la presente investigación, se planteó en primera medida describir el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona y relacionarlo con los procesos de enseñanza que utilizan los docentes, a través de un análisis documental y entrevista semiestructurada. Como segundo objetivo a alcanzar se estableció analizar la existencia o ausencia del síndrome de Burnout y su relación con el proceso de enseñanza en los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona.

Para el logro de los objetivos, se establecieron y se evaluaron tres categorías en la transversalidad de las técnicas de la investigación, estas son; como primera categoría conocimientos, como segunda categoría estrategias pedagógicas, habilidades y competencias y finalmente como tercera categoría establecida contexto académico.

Entre las técnicas utilizadas en el desarrollo de la investigación y con aras a dar cumplimiento a los objetivos planteados; se utilizó en primera medida para el objetivo número uno, como primera técnica un análisis documental hecho al pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona, el cual consta de 136 páginas y debido a la extensión del mismo se analizó por preguntas orientadoras. Como segunda técnica para lograr este primer objetivo se contó con el diseño de una entrevista semiestructurada, la cual está planteada en nueve preguntas, desde las tres categorías evaluadas en la investigación, mencionadas en el párrafo anterior. Esta segunda técnica de entrevista semiestructurada contó con un procedimiento de análisis de contenido por unidades de análisis y subcategorías.

Así mismo para dar respuesta al objetivo número dos, se utilizó como tercera técnica un cuestionario abierto, el cual consta de 20 preguntas estructuradas desde las mismas tres categorías y el cual contó con un procedimiento de análisis de contenido por unidades de análisis y subcategorías. Como cuarta técnica definida para analizar el síndrome de Burnout establecido también en este segundo objetivo, se utilizó una escala de desgaste ocupacional (EDO), donde su aplicación y análisis estuvo dado desde los criterios del manual.

Desde otro planteamiento enmarcado en la presente investigación se cuenta con el referente empírico el cual se estableció desde diferentes investigaciones a nivel nacional e internacional, donde por medio de estas se establece soporte desde el tema abordado en la relación del proceso de la enseñanza y el síndrome de Burnout. Así mismo se encuentra la estructura del marco teórico como bagaje fundamental que soporta y justifica este estudio. Este marco teórico cuenta con tres bloques definidos, como primero se centra en Educación: Historia de la educación; Educación en Colombia; Universidad de Pamplona, Pensamiento Pedagógico y Línea de Investigación. En este

mismo sentido se plantea el segundo bloque con Síndrome del Burnout. Posteriormente en bloque donde se establece el aparte de las categorías relacionales: conocimientos; estrategias pedagógicas, habilidades y competencias. Así como; docencia y desarrollo profesional; actividades de la vida familiar, redes de apoyo; y contexto académico: clima y cultura organizacional. Como complemento a este último fundamento conceptual de estrés y trabajo, riesgo psicosocial; modelos teóricos de salud, promoción y prevención.

Finalmente se proponen en esta investigación estrategias de apoyo al proceso de enseñanza, direccionadas a su vez a la mitigación del síndrome de Burnout; desde los resultados más significativos apuntan a temas de; modelo pedagógico, desarrollo profesional y estrategias de enseñanza, desarrollo personal, contexto académico y finalmente estrés y síndrome de Burnout. Estas estrategias se encaminan a proponer al programa de psicología dada la muestra sujeto de estudio; un total de cinco encuentros donde se abordaran los temas de a. modelo pedagógico, b. en el tema de desarrollo profesional y estrategias de enseñanza los subtemas en actividades de planeación, elaboración de material didáctico y procesos de evaluación; c. en el tema de desarrollo personal, los subtemas de manejo del tiempo libre y actividades de la vida familiar, d. desde el tema de contexto académico los subtemas de clima y cultura organizacional y finalmente e. el tema de estrés y síndrome de Burnout. De esta manera se aportará a los procesos de enseñanza, articulado con el pensamiento pedagógico y sus principios, el manejo de estrés y el riesgo del síndrome de Burnout.

Capítulo I

Problema de Investigación

Descripción del Problema

En las últimas décadas el proceso de formación integral en las universidades públicas es un tema de interés que viene en auge, desde esta postura se podría empezar a pensar cómo se dan los procesos de enseñanza en las universidades públicas y así mismo desde esta perspectiva cómo este proceso ocupacional permite o no que las personas pasen a un nivel de estrés y si este no es manejado, posteriormente se llegue al síndrome de Burnout específicamente. Esta situación ocupacional se está dando también en otros contextos no solamente académicos, se dan en espacios como los de salud, hospitalarios, administrativos y en todos aquellos donde el trabajador tiene un contacto directo con personas dadas en clientes, usuarios, pacientes, estudiantes, entre otros.

En continuidad a lo establecido con antelación, cabe mencionar que los docentes desde su perspectiva diaria tienen los procesos de enseñanza; los cuales se dan a partir de diferentes variables relacionales como actividades de planeación, elaboración del material didáctico, procesos de evaluación, cantidad de estudiantes, actividades de la vida familiar, variables del rol docente con el contexto académico en clima y cultura organizacional, variables en el desarrollo profesional, en el desarrollo personal y académico. Estas variables relacionales pueden ser entonces categorizadas en el proceso de enseñanza desde los conocimientos, estrategias pedagógicas, habilidades y

competencias y en la categoría de contexto académico. Desde esta mirada surge la necesidad de explorar la relación de los procesos de enseñanza con el síndrome de Burnout que se pueden presentar en el sistema educativo.

Es así como se hace una relación con el establecimiento directo enfoque de esta investigación en la Universidad de Pamplona, la cual nace en el año de 1960, como institución privada, bajo el liderazgo de Presbítero José Faría Bermúdez. En 1970 fue convertida en Universidad Pública del orden departamental, mediante el decreto No 0553 del 5 de Agosto de 1970 y en 1971 el Ministerio de Educación Nacional la facultó para otorgar títulos profesionales según Decreto No. 1550 del 13 de Agosto. Tiene fundado 48 programas académicos, dentro de estos se encuentra el programa de psicología el cual nace en el 2001, este inició en Pamplona sin embargo en la actualidad se encuentra en también en Villa del Rosario. Cabe entonces resaltar que la población de abordaje de la presente investigación son docentes de clase directa del programa de psicología sede Villa del Rosario de la Universidad de Pamplona, los cuales tienen una vinculación desde la vicerrectoría académica según las atribuciones conferidas en el artículo 01 de la resolución 1801 de 18 de Agosto de 2015, y el cual considera que desde la ley 30 del 28 de Diciembre de 1992, en su artículo 74, además de establecer que serán profesores ocasionales aquellos que con dedicación tiempo completo o medio tiempo, sean requeridos transitoriamente por la entidad para un periodo menor a un año, señala que estos docentes no son empleados públicos ni trabajadores oficiales.

Considera también que el artículo 3 del decreto 1279 de 2002, señala que la vinculación de los profesores ocasionales se hace de conformidad con la reglamentación de cada Universidad, acorde con lo dispuesto en la ley 30 de 1992 y disposiciones constitucionales y legales.

A su vez plantea que el acuerdo N° 046 de Julio 25 de 2002, regula la vinculación de los profesores ocasionales de la Universidad de Pamplona. Que con fundamento en la sentencia N° 006 de 1996 Expediente D-983 de la Corte Constitucional, los profesores ocasionales de las Universidades estatales u oficiales, tendrán derecho al reconocimiento de las prestaciones sociales que se aplican a los profesores empleados de carrera.

Es así como se ha ido incrementando el potencial en cantidad de estudiantes y docentes y desde allí, es fundamental saber y conocer en este contexto en particular se genera la relación del proceso de enseñanza y el síndrome de Burnout.

Planteamiento del Problema

La investigación pretende explorar el proceso de enseñanza docente desde la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout, en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona, mediante instrumentos mixtos que conlleven a una propuesta institucional según los resultados investigativos, esto permite que se genere una formulación del problema basado en establecer ¿Cuál es la relación entre el proceso de enseñanza y la existencia o ausencia del síndrome de Burnout, en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de psicología de la Universidad de Pamplona?.

Con base a lo anterior, es pertinente mencionar que el docente de clase directa se encuentra inmerso por múltiples situaciones como las tareas y responsabilidades desde su rol profesional, la incertidumbre sobre la continuidad en su trabajo, la ambivalencia entre lo que desea y lo que puede hacer y la atención a las diferencias individuales de los estudiantes. Estas situaciones a las cuales se encuentran expuestos los docentes de clase directa desde su rol, tienen una gran incidencia y manifestaciones en su salud mental y física y es así como en el ejercicio de su actividad académica representada en las acciones derivadas de la docencia, investigación, gestión académica y desarrollo profesional, se establecen las acciones necesarias para impartir el proceso de enseñanza. Toda esta carga emocional y laboral va causando una vulnerabilidad del docente a las alteraciones mentales que pueden ser amplias y de diversa naturaleza.

También es de suma importancia resaltar que los docentes de clase directa además de ser educadores también son seres humanos que intercambian en varios espacios no solo en su vida laboral, aunque esta absorbe la mayor parte de su tiempo, sino que debe de disponer de un tiempo para su vida extra laboral. Por todo lo anterior se evidencia la viabilidad del proyecto investigativo, teniendo en cuenta que es pertinente generando aportes tanto a la comunidad académica como al desarrollo laboral y personal de los docentes, además de generar un impacto favorable frente al área de la educación teniendo en cuenta que, si existen docentes en condiciones físicas y mentales favorables, el proceso de enseñanza se guiará de tal manera que se generen resultados significativos en el aprendizaje.

Con relación a lo mencionado en el apartado anterior cabe resaltar que estas implicaciones y exigencias que trae para el docente su rol, puede generar manifestaciones de estrés laboral y si este no es manejado acertadamente o no se cuentan

con las estrategias de afrontamiento, se convertirán en foco de vulneraciones y alteraciones reflejadas en problemas de salud. Según Lazarus (1996) citado por Forero, López y Pardo (2004), uno de los estudiosos más destacados del fenómeno, la respuesta de estrés es el resultado de la interacción entre las características de la persona y las demandas del medio. Uno de los escenarios más importantes e influyentes en la vida de una persona que genera las demandas más estresantes es el mundo del trabajo, siendo este un contexto tan amplio y complejo. Es así como en respuesta y sobre paso al alto índice de estrés laboral se genera el síndrome de Burnout, el cual según Maslach y Pines, (1937) citado por Forero y et al. (2004), se representa como un síndrome de agotamiento físico y emocional que implica el desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo, escaso auto concepto y pérdida de interés hacia los clientes por parte de los profesionales de las organizaciones de servicio.

En consecuencia, de las posturas y planteamientos fijados en los párrafos anteriores, se considera pertinente colocar en relación con lo expuesto en Acuerdo No.130 12 de diciembre de 2002, Por el cual se expide el Estatuto del Profesor Universitario de la Universidad de Pamplona, lo establecido en el capítulo 1 artículo 1 principio C. donde establece la Calidad Académica. De acuerdo con el literal c), del artículo 6° de la Ley 30 de 1992, la Universidad debe “prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución”

De igual forma se establece el principio e. el cual plantea el ejercicio libre y responsable de la cátedra. La Ley 30 en su artículo 30 y como parte de la autonomía

universitaria determina que “Es propio de las instituciones de educación superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje...”.

Es de acuerdo a lo anterior que es importante también hacer mención frente a la necesidad de ampliar las investigaciones con el tema al respecto, teniendo en cuenta que a pesar que se han realizado innumerables investigaciones tanto a nivel nacional como internacional, no se evidencia el análisis de dicha problemática a nivel regional, sumando a que el presente estudio permitirá con sus resultados aportar mediante el diseño de un programa educativo que fortalezca el proceso de enseñanza en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de psicología de la Universidad de Pamplona, desde mitigación del riesgo frente al síndrome de Burnout; trayendo consigo resultados positivos hacia el ámbito de la educación.

Formulación del Problema

¿Cuál es la relación entre el proceso de enseñanza y la existencia o ausencia del síndrome de Burnout, en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario?

Objetivo General

Explorar el proceso de enseñanza desde la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout; en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, mediante técnicas mixtas que conlleven a proponer estrategias de acompañamiento y mejora.

Objetivos Específicos

Describir el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona y relacionarlo con los procesos de enseñanza que utilizan los docentes tiempo completo ocasional de clase directa, a través de un análisis documental y entrevista semi-estructurada, identificando de características académicas de coherencia y adaptación.

Analizar la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout y su relación con el proceso de enseñanza en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, mediante la aplicación de la escala de desgaste ocupacional y el cuestionario abierto.

Proponer estrategias de apoyo al proceso de enseñanza que refleje el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología sede Villa del Rosario, desde mitigación del riesgo frente al síndrome de Burnout.

Justificación

Para Aldrete (2003), la actividad docente representa un sinnúmero de procesos para que los resultados de su rol sean visibilizados, es eminente que este ejercicio trae consigo tareas como la preparación y la ejecución de las clases, la evaluación de los estudiantes, la coordinación con otros pares y administrativos frente al desarrollo de las responsabilidades académicas y extra académicas; además de ello, la atención a los padres de familia, la preparación de reportes periódicos cumpliendo con ello con las normas y procedimientos que emanan los organismos educativos; sin dejar de lado la participación y preparación permanente frente a los programas de capacitación docente.

De acuerdo a lo mencionado con antelación se permite plantear la postura de

Villalobos (2003), quién establece que el docente bajo su rol profesional se ve directamente inmerso en situaciones que pueden llegar a afectar su condición desde las áreas laboral, social, económica y personal. Es de allí cuando se crea la necesidad de analizar y determinar si estas condiciones pueden llegar a interferir en el ejercicio docente desde su proceso de enseñanza el cual se conoce como una serie de actividades intencionales y planificadas que se llevan a cabo con el fin de conseguir el aprendizaje significativo y estratégico del estudiante. El docente propicia que el otro aprenda mediante una aceptación incondicional, basada en la comprensión empática que lleva al respeto, afecto, aceptación, en última instancia lo requerido para el logro de aprendizajes significativos. Es de resaltar entonces que la enseñanza es guía, dirección y orientación al aprendizaje y de allí que la tarea del docente debe centrarse en el amor de benevolencia hacia sus estudiantes dado que estos exigen más que discurso un testimonio congruente de la vida entre el pensar, sentir, querer y hacer.

Así mismo es de interés establecer que bajo un mal funcionamiento de estrategias implementadas pueden hacer crónica la presencia del estrés y posterior a ello manifestarse y hacerse presente la condición de quemarse en el trabajo, síndrome mejor conocido como el Burnout; el cual se define según como un “*síndrome de agotamiento físico y emocional que implica el desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo, escaso auto concepto y pérdida de interés hacia los clientes por parte de los profesionales de las organizaciones de servicio*”. Maslach & Pines (1937) citado por Forero y et al. (2004).

El Síndrome de Burnout es una de las principales causas de deterioro en el trabajo, cuyas consecuencias se manifiestan a nivel individual, desde el plano de lo psicológico; de igual manera en el área física y en el nivel organizacional con problemas

debidos a las actitudes negativas hacia el trabajo o hacia las personas que atiende en este caso de manera puntual con los estudiantes, a su vez se muestran problemas de adaptación al rol o actividad que el docente desempeña, incumplimiento de las responsabilidades, ausentismo laboral, accidentes laborales, pérdida de interés y como consecuencia, repercute de una manera significativa en el caso del interés de esta investigación en el proceso de enseñar.

Por todo lo anterior, se decide explorar el proceso de enseñanza y la relación que tiene con la existencia o ausencia del síndrome de Burnout en los docentes de clase directa del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona.

En justificación desde el quehacer del docente de clase directa de la Universidad de Pamplona, cabe citar lo expuesto en el Acuerdo No.130 12 de diciembre de 2002 Por el cual se expide el Estatuto del Profesor Universitario de la Universidad de Pamplona. En este estatuto docente se plantea entre otros apartados el capítulo III de la dedicación y la jornada laboral de los docentes, donde en el Artículo 9. Se entiende por prácticas pedagógicas de formación, el conjunto de actividades que realiza el profesor con sus estudiantes, en los programas de pregrado y postgrado. Incluye actividades de docencia directa y docencia indirecta y en el artículo 10 las actividades de docencia directa se clasifican en Teóricas, Teórico - Prácticas y Prácticas.

De igual forma atañe relucir el capítulo VI de las funciones de los docentes, según el artículo 38. Las funciones generales de los docentes son: a. Cumplir con la responsabilidad académica que, de conformidad con las normas vigentes sea concertada, designada por el jefe de la respectiva unidad académica. b. Asistir y participar efectivamente en las diferentes actividades de orden académico y/o administrativo convocadas.

Es así como se logra identificar la relación existente entre las diferentes acciones que debe llevar a cabo el docente de clase directa de la Universidad de Pamplona, es así como se fundamenta según lo expuesto en el artículo 58 del estatuto docente donde se enmarca los deberes de los docentes de la Universidad de Pamplona; entre los que cabe resaltar; Cumplir las obligaciones que se deriven de la Constitución Política, las leyes, el Estatuto General y demás normas de la Universidad de Pamplona; desempeñar con responsabilidad y eficiencia las funciones inherentes a su cargo, velando por la calidad de los programas académicos existentes.

Con base a lo mencionado en párrafos anteriores y entendiendo la relación entre los aspectos de la enseñanza y el rol docente desde sus diferentes áreas de ajuste, se pretende con los resultados investigativos realizar propuesta que fortalezca el proceso de enseñanza en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona, desde mitigación del riesgo frente al síndrome de Burnout y es así como se genera un aporte significativo al área de la educación es este caso de la línea de la educación superior, transformando estructuras de enseñanza basadas hacia la intención recíproca del beneficio entre la necesidad de aprendizaje significativo de los estudiantes y la calidad de vida del docente.

Capítulo II

Marco Teórico

Referente Empírico

Toda situación que llame la atención para ser estudiada, debe haber sido objeto de investigación con anterioridad, es el caso específico de esta investigación cuyo objetivo es explorar el proceso de enseñanza desde la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout; en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, mediante técnicas mixtas que conlleven a proponer estrategias de acompañamiento y mejora. Se aborda la temática referente a los procesos de enseñanza y síndrome de Burnout que han sido analizados desde diferentes perspectivas en el área educativa en el ámbito internacional y nacional, en este sentido, se citan las siguientes investigaciones que sirven de antecedentes a este estudio:

En el campo internacional se destacan los siguientes:

Viloria, H., y Paredes, M. (2002). Estudio del Síndrome de Burnout o Desgaste Profesional en los Profesores de la Universidad de los Andes. Investigación realizada en la Universidad de los Andes de Mérida-Venezuela y publicada en la revista Educere.

Este trabajo tuvo como objetivo hacer un estudio de las características sociodemográficas, laborales y el grado de desgaste profesional de los profesores de la Universidad de los Andes; así mismo realizar un análisis de la relación que pudiera existir entre las variables personales y laborales estudiadas con la posible aparición del síndrome de Burnout en los profesores. Se estudia la incidencia del Síndrome de Burnout evaluado mediante el MBI (Maslach y Jackson, 1981) en una muestra de

profesores de la Universidad de los Andes. Los resultados indican que los Profesores de la Universidad de Los Andes, en su conjunto presentan un grado medio de Burnout, caracterizado por niveles medios de Despersonalización, niveles medios de Agotamiento Emocional y niveles medios de Autoestima Profesional. En la categoría en el escalafón se relaciona con la Autoestima Profesional y de esta forma con el grado de Burnout, de manera que al aumentar la posición en el escalafón (ascender) o bien aumenta y se consolida la Autoestima Profesional o por el contrario se produce una disminución de sus niveles.

En la población objeto de estudio algunos factores sociodemográficos explorados (Estado Civil, tener o no hijos y cónyuge con o sin trabajo) no están relacionados con el grado de Burnout. Sin embargo, otros como el sexo y la edad sí. El sexo se relaciona con la Despersonalización y de esta forma con el grado de Burnout. En cuanto a la edad, se comprobó que se relaciona con la Autoestima Profesional, de manera que, al aumentar la edad, aumenta y se consolida la autoestima o por el contrario disminuyen sus niveles. En cuanto a factores del perfil docente como los Años de Docencia y el Grado Académico, no están relacionados con el grado de Burnout.

Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C., y Balcázar, N. (2003) Síndrome de Burnout en Maestros de Educación Básica, Nivel Primaria de Guadalajara. Investigación realizada en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Guadalajara y publicada en la revista Investigación en salud con ISSN 1405-7980, Volumen 1.

Los autores buscaron identificar la prevalencia del Síndrome de Burnout en maestros de Educación Primaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara y su relación con las actividades propias de su labor docente. Es un estudio observacional, transversal y descriptivo en una muestra de maestros que laboraban frente a grupo en 25 escuelas

primarias seleccionadas aleatoriamente de Guadalajara. La unidad de análisis fue el Síndrome de Burnout y su relación con las actividades que realizan como docentes. Para la captación de la información se utilizó un formulario autoaplicado que contenía las variables de interés, así como la Escala de Maslach Burnout Inventory. Se estudiaron a 301 maestros. Las siguientes variables demostraron evidencia del Síndrome de quemarse en los maestros investigados: altos niveles de agotamiento emocional (25.9%), baja realización en su trabajo (21.6%) y altos niveles de despersonalización (5.6%). Sólo un 20.6% no presentan alteración en las áreas que evalúa la escala de Maslach. No se encontró relación con actividades como: planeación docente, calificación de pruebas y tareas, elaboración de material didáctico. Un 80% de los docentes presentan el síndrome de quemarse por el trabajo y este no se relaciona con las actividades propias de su labor profesional.

Oramas, A., Almirall, P., y Fernández, I. (2007) Estrés Laboral y Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos, publicado en la revista salud de los trabajadores de Venezuela, volumen 15 N° 2.

La finalidad de este estudio fue determinar la prevalencia del estrés laboral percibido por docentes, la afectación por el síndrome de Burnout y la presencia de síntomas de estrés, en esta población, así como las asociaciones existentes entre estas variables. Se realizó un estudio transversal con 885 maestros venezolanos de 53 centros escolares, de los niveles de enseñanza básica y diversificada de los estados de Lara, Mérida y Falcón. Fue utilizado el cuestionario de Burnout de Maslach para docentes, en una versión hispana, un inventario de estrés para maestros con el propósito de determinar los estresores propios de la labor y un cuestionario de síntomas de estrés. El agotamiento emocional devino el componente del Burnout de mayor afectación, la edad y el estrés laboral percibido por el docente constituyen los mejores predictores del

agotamiento emocional, para la despersonalización lo es el estrés laboral percibido y el sexo del docente, siendo mayor en los maestros.

Los factores laborales que provocan mayor estrés son el volumen de trabajo; factores relacionados con los alumnos, salario un adecuado y el déficit de recursos materiales y escasez de equipos y facilidades para el trabajo. Los síntomas de estrés a nivel conativo afectivo, cognitivo y psicosomáticos están presentes en los tres componentes del Burnout. Los resultados confirman el carácter emocional del síndrome, su origen laboral y sus manifestaciones fisiológicas.

Dipp, A., Villanueva, R., García, M., y Tena, J. (2011) Valoración del Desempeño Docente y Presencia de Burnout en Maestros de Educación Superior. Instituto Politécnico Nacional, Unidad Durango (CIIDIR-IPN, Durango) México. Artículo publicado en la revista electrónica diálogos educativos con ISSN 0718-1310.

En la investigación se establece que, la evaluación del desempeño docente es una práctica que está tomando cada día más fuerza en las instituciones de educación superior, se está constituyendo en el elemento clave de los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación, y es que cada vez más se generaliza la idea de que el éxito de un sistema educativo depende en esencia de la calidad del desempeño de sus docentes. El objetivo central del trabajo fue valorar el desempeño docente e identificar si está presente el Burnout en los docentes de nivel superior del estado de Durango, y determinar si hay relación entre estos dos parámetros. La investigación se caracterizó como cuantitativa, no experimental, transversal y descriptiva-correlacional. La información se obtuvo mediante un cuestionario chileno para determinar el desempeño docente a través de la opinión de los alumnos validado para el contexto (Jaik, Tena

Flores y Villanueva, 2010) y con el Cuestionario Breve de Burnout. (Moreno Jiménez, Bustos, Matallana y Miralles, 1997). Los datos se analizaron con el programa estadístico SPSS (versión 17). Los participantes fueron 1823 alumnos y 118 docentes de un total de 27 instituciones de nivel superior del estado de Durango, México. Entre los resultados se destaca un desempeño docente caracterizado como muy bueno y un nivel del síndrome de Burnout leve. No se observa una correlación del desempeño docente con el síndrome de Burnout en el nivel superior.

Marrau, C. (2004) El síndrome de Burnout y sus Posibles Consecuencias en el Trabajador Docente. La investigación es realizada por la Universidad Nacional de San Luis de Argentina y publicada en la revista fundamentos en Humanidades.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento para evaluar el síndrome de Burnout (SBS-HP), muestran que la mayoría de las puntuaciones registradas en las distintas subescalas se ubican, tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres, dentro del rango promedio; vale decir que, en ambos, el síndrome no se manifiesta en forma intensa, salvo en 3 hombres y en 14 mujeres, en los que las puntuaciones sobrepasan el límite superior del rango promedio. También se muestra que las puntuaciones tienden a ser mayores en el sector femenino de la muestra, aunque las únicas diferencias significativas se registran en las subescalas Insatisfacción o tensión laboral y Enfermedad y tensión. Estos resultados podrían indicar una mayor vulnerabilidad de las mujeres frente a condiciones laborales poco favorables. Se observa que en la muestra de hombres la Insatisfacción o tensión laboral correlaciona en forma altamente significativa con la Tensión psicológica e interpersonal, aunque no afectaría las relaciones profesionales, es decir la labor docente en contacto con los alumnos. La

subescala de Sinceridad, que cumple la función de control de la validez de las respuestas de los sujetos, presenta una correlación significativa, de signo negativo, con Falta de relaciones profesionales, resultado coherente con la relación encontrada entre las subescalas mencionadas. En el grupo de docentes de sexo femenino, con excepción de la subescala de Sinceridad, las demás correlacionan todas entre sí, en forma significativa. Tal resultado puede ser un indicador de la existencia de síntomas que acusan una leve tendencia al agotamiento, a la desmoralización, con una posible pérdida de interés por la actividad laboral que plantea demandas cotidianas, a veces difíciles de satisfacer.

Velázquez, R., Rodríguez, C., Serrano, J., Olvera, J., y Martínez, A. S. (2014) Estrés y Burnout en Docentes de Educación Media Superior. Universidad Autónoma del Estado de México. Artículo publicado en la revista Medicina, Salud y Sociedad con ISSN 2007-2007 Vol.4 No.2.

La presente investigación describe la presencia de Burnout en docentes de Educación Media Superior de una zona escolar del norte del Estado de México. La población se conformó de 63 docentes a los cuales se aplicó el cuestionario Burnout de Maslach y el ED6 que investiga las creencias que generan la aparición del síndrome. Los resultados del análisis estadístico ponen en evidencia un alto porcentaje Burnout, evidenciado a través de cansancio emocional, despersonalización y bajo logro personal. El síndrome se encontró asociado al número de plazas e hijos y la antigüedad laboral. El docente tiende a asumir una actitud negativa, debido a los roles, exigencias y funciones que debe asumir.

También, Almeida, M., Oliveira, E., Guimarães, F., Evangelista, R., Gomes, A., y Vieira, B. (2015) presentan su investigación Síndrome de Burnout: un estudio con profesores, encontrado en la revista Salud trabajo (Maracay-Venezuela) Ene. - Jun., 23(1), 19-27.

Con el objetivo de analizar cómo los niveles del Síndrome de Burnout se presentan en profesores de escuelas municipales realizan un estudio cuantitativo, con 116 profesores del municipio de Sobral-Ceará. La recolecta de datos se basó en el inventario Maslach Burnout Inventory. Los resultados revelaron que 46% presenta nivel medio de Agotamiento Emocional, 47% bajo nivel para Despersonalización y 66% presentó moderada Realización Profesional, pudiendo ser considerados vulnerables al síndrome.

Por su parte, Vessoni, R. (2017) realiza la investigación Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera en una Universidad privada de Lima Metropolitana.

La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre ambas variables en 53 docentes universitarios de una carrera en una universidad particular. A su vez, se buscó identificar porcentajes y prevalencias del Burnout en esta población. Se halló que el 30.2% de la población de docentes presentaría síntomas altos de burnout. Por otro lado, se descubrió que las variables de Burnout y desempeño laboral tienen una relación pero que no se especifica la dirección. Al analizarse las correlaciones entre las dimensiones del Burnout y el desempeño, no se evidencian relaciones significativas. Concluye argumentando la presencia de variables que no se han incluido en el estudio pero que podrían estar moderando la relación entre el Burnout y el desempeño laboral.

En el ámbito nacional, se presentan los siguientes estudios:

Rojas, M., Zapata J., y Grisales, H. (2009) Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de una Institución de Educación Superior. Universidad de Antioquia Colombia. Artículo publicado en la Revista Facultad Nacional de Salud Pública, volumen 27, N° 2.

El objetivo de la investigación fue determinar la prevalencia del síndrome de Burnout, su relación con diversas variables demográficas y laborales y la satisfacción laboral en los docentes de la Facultad Nacional de Salud Pública, durante el segundo semestre del 2008. La metodología que se llevó a cabo fue un estudio de corte transversal en tres muestras independientes, aleatorias y representativas según el tipo de vinculación del profesor con la universidad. En total fueron encuestados 89 docentes. Para medir la prevalencia del Burnout se tomó como referencia el Maslach Burnout Inventory (MBI) y para satisfacción laboral, la escala de satisfacción laboral docente de Durán. Dentro de los resultados, se evidencia la prevalencia de los casos probables de Burnout fue de 19,1% (18); se resalta además que 49,4% (39) adicional estaba en posible riesgo de sufrirlo. Según tipo de vinculación, entre los profesores de planta se presentó la prevalencia más alta (25%). El promedio general de satisfacción laboral en los docentes fue de 123 puntos (puntaje posible: 22-154). En las conclusiones se muestra en general que los profesores reportaron bajos niveles de cansancio emocional, despersonalización y realización personal (este último es un indicador negativo). Por otro lado, no se encontraron diferencias en los puntajes de satisfacción laboral según sexo, edad o tipo de vinculación.

Díaz, F., López, A., y Varela, M. (2012) Factores asociados al síndrome de Burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. Investigación desarrollada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia, publicada en la revista *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 1 con ISSN 1657-9267.

El objetivo de la investigación fue establecer los factores asociados al síndrome de Burnout en docentes de dos instituciones educativas formales privada y pública de la ciudad de Cali, Colombia. Se describieron las dimensiones del síndrome (Agotamiento

Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal) y su relación con los factores organizacionales, el Estrés del Rol y las características sociodemográficas de los docentes. Para esto se aplicó el Cuestionario de Burnout en Profesores - Modificado (CBP-M) a una muestra de 82 docentes de un colegio público y uno privado. Los resultados muestran bajos niveles de *Burnout* en ambas instituciones. Respecto a los factores asociados, se halló relación con el Estrés de Rol y los factores organizacionales de Supervisión, Condiciones Organizacionales y Preocupaciones Profesionales. Las variables sociodemográficas no presentaron relaciones significativas con el síndrome, a excepción del nivel de enseñanza en el cual los docentes imparten clases.

En los resultados encontrados se establece que la perspectiva conceptual que más adoptan los estudios es el modelo multidimensional de Maslach y Jackson. Los objetivos de los estudios tienden hacia la identificación del Burnout y correlacionarlo con diversas variables sociodemográficas, personales como por ejemplo las estrategias de afrontamiento y variables organizacionales.

Por otro lado, Ibáñez, J., López, J., Márquez, A., Sánchez, N., Alarcón, L., y Vera, A. (2012) presentan su investigación Variables Sociodemográficas Relacionadas al Síndrome de Burnout en Docentes de Colegios Distritales. Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia. Artículo publicado en la revista *Psychologia Avances de la disciplina*, vol. 6, núm. 2. La presente investigación tuvo como finalidad identificar las variables sociodemográficas relacionadas al Síndrome de Burnout (BO) en docentes de colegios distritales de la localidad de Usaquén, Bogotá. Es una investigación descriptiva con un diseño correlacional-comparativo; se contó con la participación de 251 docentes, seleccionados por muestreo aleatorio simple, quienes respondieron el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) y un cuestionario de datos

sociodemográficos. Dentro de los resultados se identificó que las variables estrato socioeconómico, horas de trabajo, número de estudiantes, tiempo en el cargo y sección, muestran asociación significativa con las dimensiones de agotamiento emocional y realización personal.

Muñoz, C. y Correa, C. (2014) El papel del docente reflexivo como estrategia del síndrome de Burnout en relación con las prácticas educativas. *Hallazgos*, vol. 11, núm. 22, 2014, pp. 385-401 Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia.

El artículo de investigación presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo fue identificar la relación entre el síndrome de Burnout y las prácticas educativas en docentes de primaria y secundaria. El diseño metodológico inició con la identificación del nivel de prevalencia del síndrome; para tal fin se utilizó el inventario de Burnout de Maslach, el cual fue aplicado en una institución educativa. Los resultados indican una presencia del síndrome, con una prevalencia alta en el 12 % de la población; media en el 70 % y baja en el 18 %. Seguidamente, se realizó una entrevista a profundidad con el propósito de identificar, desde las experiencias de los docentes, aquellos elementos que son factores de riesgo en la aparición del síndrome. Las entrevistas fueron analizadas desde la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2001), en la cual se identificaron tres momentos: abierta, axial y selectiva. Los resultados fueron codificados en cuatro categorías: síntomas de agotamiento laboral, prácticas educativas como detonante del Burnout, sistema de afrontamiento desde las prácticas y afrontamiento por fuera de las prácticas.

Martínez, J., Berthel, Y., y Vergara, M. (2017) Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo-Colombia. Artículo publicado en *Salud Uninorte* Vol. 33, N° 2, ISSN 0120-5552.

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación existente entre el síndrome de Burnout de los docentes de básica primaria y el aprendizaje de los estudiantes de una institución educativa del sector oficial durante 2016. Estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional, con muestra de 758 estudiantes y 25 docentes. Análisis de variables del estudio partiendo de la identificación de los niveles de aprendizaje en los estudiantes mediante un simulacro de Prueba Saber, y las manifestaciones de Burnout en los docentes a través del Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado (CBP –R). En cuanto a sus resultados, se determina que las manifestaciones del síndrome de Burnout en los docentes señalan puntuaciones en su mayoría moderadas en los 3 síntomas: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal. En la variable Agotamiento Emocional, los estudiantes que tienen docentes con puntuaciones bajas o moderadas obtienen mejores puntuaciones que aquellos con un docente con alto agotamiento. Para la variable Despersonalización, las calificaciones de los estudiantes puntúan mejor cuando los docentes presentan bajo o moderado en esta variable.

Por su parte, García, A., Escorcía, V., y Pérez, B. (2017) presentan su investigación Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios de la Universidad Metropolitana, Barranquilla, Colombia. Artículo de la revista Propósitos y Representaciones, 5 (2), 65 - 126.

El estudio tuvo como objetivo analizar la relación del Síndrome Burnout y los sentimientos de autoeficacia con el rendimiento académico en profesores universitarios pertenecientes a los Programas de Psicología y Odontología de una Universidad privada de la ciudad de Barranquilla. La investigación es empírico analítico, con un diseño descriptivo correlacional. La población de estudio estuvo conformada por 93 docentes de los programas de psicología y Odontología, para elección de la muestra, se utilizaron

una muestra de tipo no probabilista, siguiendo con unos criterios de inclusión y exclusión que permitieron seleccionar un total de 36 profesores que cumplieron con los criterios para el estudio realizado. Los instrumentos que se utilizaron en este estudio, fue el Maslach Burnout Inventory (MBI, 1981) adaptado por Seisdedos (1997) y Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor de Tschannen-Moran y Woolfolk, (2001). Teniendo en cuenta los resultados, se observó que no se presenta una relación significativa entre el Burnout, sentimientos de autoeficacia con el rendimiento académico.

Finalmente, Casallas, J., Rodríguez, A., y Ladino A. (2017) realizan una Revisión Teórica: el estado actual de las investigaciones sobre el Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica de habla hispana, entre los años 2010 al 2017. Bogotá, Colombia.

El trabajo examina las investigaciones relacionadas con el síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica entre los años 2010 y 2017, teniendo en cuenta la metodología, el diseño, la disciplina, los instrumentos utilizados y el tipo de investigación. El tipo de estudio que se empleó en esta investigación es de corte cualitativo, tipo descriptivo, no experimental, desde la revisión teórica; la muestra numeral se conformó por un total de 55 artículos: luego se empleó el muestreo por criterio lógico para lograr determinar, la muestra que respondiera a los intereses de la investigación, quedando constituida por 50 artículos para el análisis. La información se organizó y se analizó por medio del instrumento “rejilla”, la cual estaba constituida por las categorías de análisis nombre del estudio, año de publicación, revista, autor/es, país, disciplina, base de datos, palabras claves, objetivo del estudio, método, instrumento(s), tipo de estudio, diseño, muestra, resultados del estudio, conclusiones del estudio y referencias del estudio.

Bases Teóricas

A continuación, se presenta el marco teórico y los diferentes conceptos enmarcados en el proyecto investigativo, esta parte de la definición desde aspectos generales hasta el abordaje de los tópicos desarrollados en la investigación frente al proceso de enseñanza y el síndrome de Burnout. Con base en esto se tiene como elemento de partida; el primer bloque, el cual se centra en Educación: Historia de la educación; Educación en Colombia; Universidad de Pamplona, Pensamiento Pedagógico y Línea de Investigación. En este mismo sentido se plantea el bloque segundo, Síndrome del Burnout. Posteriormente el último bloque, donde se establece el aparte de las categorías relacionales: conocimientos; estrategias pedagógicas, habilidades y competencias. Así como; docencia y desarrollo profesional; actividades de la vida familiar, redes de apoyo; y contexto académico: clima y cultura organizacional. Como complemento a estos últimos fundamentos conceptuales de estrés y trabajo, riesgo psicosocial; modelos teóricos de salud, promoción y prevención.

Educación: Historia de la Educación; Educación en Colombia; Universidad de Pamplona, Pensamiento Pedagógico y Línea de Investigación.

Historia de la Educación.

El planteamiento frente a la historia de la educación tendrá como guía base a Guichot, (2006) según su artículo “Historia De La Educación: Reflexiones Sobre Su Objeto, Ubicación Epistemológica, Devenir Histórico y Tendencias Actuales”.

Como primer aspecto se hará mención al objeto de estudio de la historia de la educación; para lo cual, según la autora Guichot (2006), establece que esta estudia diacrónicamente una parcela de la actividad y del comportamiento humano, la actividad de educar, sin descuidar que se trata de una actividad inserta en un todo más amplia que la condiciona sistemáticamente. Así mismo frente a esta perspectiva plantea que todo

fenómeno educativo, toda teoría o idea sobre educación, se debe inscribir en el contexto de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales donde se gesta; aspecto éste que reclama por parte del historiador de la educación un tratamiento interdisciplinar de su objeto cognitivo.

Historicidad y Complejidad del Fenómeno Educativo.

Para este aspecto Historicidad y complejidad del fenómeno educativo, la autora Guichot, (2006) plantea que uno de los pedagogos contemporáneos que, establece una reflexión lúcida acerca de la historicidad del ser humano es Paulo Freire, quién explicita claramente la antropología de la que parte a la hora de diseñar su propuesta educativa, este basa sus planteamientos en la idea de apertura, de inacabamiento del ser humano.

Amplitud del Campo De Estudio: de la Historia de la Pedagogía a la Historia de la Educación.

Guichot, (2006) señala que hoy en día, la denominación más aceptada para una disciplina que abarque la educación en un sentido amplio e integral, es “Historia de la educación”. Plantea a su vez que, sin embargo, en castellano, ha sido muy utilizada la designación alternativa de “Historia de la Pedagogía”. Establece entonces que en principio, la distinción que se manifiesta entre las dos denominaciones respondería al distinto tipo de aspecto de la realidad educativa enfatizado; mientras que la segunda se centraría en el plano teórico, estudiando el desarrollo de las teorías, doctrinas y sistemas pedagógicos que han sido propuestos a lo largo de los siglos, la primera prestaría especial atención al plano práctico, examinando la evolución de la educación en cuanto a tarea desempeñada por individuos e instituciones en un marco social, económico y político determinado, desde una perspectiva histórica.

En este mismo sentido Guichot, (2006) complementa que en la actualidad, aunque los términos “Historia de la Educación” e “Historia de la Pedagogía” puedan ser

considerados sinónimos, dada la evolución de la disciplina hacia una perspectiva integral, social, globalizadora de la educación, cada vez es más frecuente el uso de la denominación de “Historia de la Educación” frente a otras posibles, reservándose la designación de “Historia de la Pedagogía” para el “estudio de las teorías y reflexiones pedagógicas que han tenido lugar en los diversos pueblos y a lo largo de las diversas épocas”. Fundamenta entonces que así concebida, quedaría subsumida dentro de la Historia de la Educación, en cuyo campo contaría con una parcela propia; a su vez dice que no existe un divorcio entre una y otra, las dos vertientes se complican.

Dando continuidad al planteamiento de Guichot, (2006); enuncia que el concepto integral de la Historia de la Educación exige estudiar la configuración científica y disciplinar de la Pedagogía, las doctrinas pedagógicas fundamentantes, la legislación, y también los procesos educativos en sí, sus relaciones con el contexto sociocultural, la alfabetización, la educación no formal, los currículos, la arquitectura escolar; sin separar lo educativo de los modelos que lo orientan, ni el pensamiento pedagógico de las realizaciones educativas.

Educación en Colombia.

Es de importancia poner en contexto el ámbito de la educación en Colombia, para ello se retoma el informe establecido de la revisión de las políticas nacionales de educación, educación en Colombia; publicado por el Ministerio de Educación Nacional.

Sistema Educativo Colombiano.

La educación en Colombia es un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno. De conformidad con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. La educación obligatoria actualmente es de 10 años, desde los 5 hasta los 15 años de edad, equivalente al

promedio de la OCDE (desde los 6 hasta los 16) De acuerdo con el PND, Colombia también busca que para el año 2030 la educación obligatoria incluya la educación media (MEN, 2015).

El sistema educativo colombiano está organizado en cuatro etapas clave. En primera instancia, la Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) incluye servicios para los niños desde el nacimiento hasta los 6 años. En teoría, los estudiantes entran al sistema educativo en el año de transición (Grado 0 o a los 5 años de edad). Como segunda, La educación básica comprende nueve años (Grados 1 a 9, para niños de 6 a 14 años) e incluye cinco años de educación primaria y cuatro años de básica secundaria. En tercer aspecto, la educación media dura dos años (Grados 10 y 11, para jóvenes de 15 y 16 años), un año menos que el promedio de la OCDE de tres años (UNESCO-UIS, 2015).

Finalmente, el sistema de educación superior en Colombia es especialmente complejo, con una gran variedad de proveedores y múltiples programas de distintas duraciones y niveles. Los estudiantes de Colombia son menores que sus pares de la OCDE cuando ingresan a la educación superior, y es probable que hayan recibido menos años de educación.

En Colombia, existen aproximadamente 288 instituciones de educación superior, las cuales ofrecen programas académicos y vocacionales y están divididas en 4 tipos principales: Las universidades corresponden al 28% de todas las instituciones de educación superior y ofrecen programas académicos de pregrado y posgrado.

Las instituciones universitarias representan el 42% de todas las instituciones de educación superior y ofrecen programas profesionales de pregrado y especialización (superior al pregrado e inferior a la maestría).

Las instituciones tecnológicas representan el 18% de todas las instituciones de educación superior, con una oferta de programas técnicos que ofrecen conocimientos y competencias de alto nivel en la misma área temática.

Las instituciones técnicas profesionales representan el 13% de todas las instituciones de educación superior y ofrecen programas de formación profesional para trabajos u ocupaciones específicos (MEN, 2015)

Otros proveedores y programas específicos también ofrecen educación superior. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ofrece la mayoría (58%) de programas técnicos y tecnológicos de educación superior, aunque funciona de forma independiente del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (MEN, 2015). Asimismo, en el año 2003 se introdujeron los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) para ampliar el acceso en áreas subatendidas y regiones remotas. En 2013, había 155 centros, con 36.168 estudiantes matriculados. Colombia tiene una gran variedad de modelos educativos flexibles y no formales para atender a los grupos menos favorecidos y brindar segundas oportunidades a los innumerables jóvenes y adultos que no estudiaron o se retiraron de sus estudios antes de adquirir sus competencias básicas.

Educación Superior en Colombia.

La educación superior hace referencia a toda educación postsecundaria formal, universitaria y no universitaria, con una duración de al menos dos años (niveles 5 a 8 del CINE). En Colombia, así como en los países de la OCDE, la diversificación de los proveedores de servicios de educación y la cambiante demanda de competencias del mercado laboral ha generado un panorama de educación superior cada vez más complejo, donde las fronteras institucionales tradicionales empiezan a ser difusas. Una

prioridad importante del país es gestionar la transición desde un sector de educación superior centrado principalmente en la educación académica hacia un sistema más diverso, pero integrado, que abarque todas las formas de educación conducentes a obtener títulos de educación superior, incluida la educación técnica, tecnológica y profesional.

La educación superior es vital para el éxito y prosperidad de una nación. Cada vez hay más evidencia del impacto positivo de alcanzar niveles más altos de estudios, en un amplio rango de resultados sociales y económicos, desde el aumento de ingresos y productividad hasta el compromiso político y la igualdad social (OCDE, 2015; Arango y Bonilla, 2015). La importancia cada vez mayor de la educación superior se ve reflejada en la demanda creciente, especialmente en economías emergentes como la de Colombia, donde las competencias requeridas evolucionan con rapidez. Hoy en día, la tasa neta de matriculados en educación superior en Colombia es cercana al 50%, el doble que hace una década, y el 21% de las personas entre 25 y 64 años de edad ha alcanzado niveles de educación superior. De estos, cerca de la mitad se han graduado de programas de licenciatura o su equivalente, mientras que el resto han alcanzado títulos de programas técnicos superiores más cortos (UNESCO-UIS, 2015; OCDE, 2015).

Cerca del 84% de las personas con educación superior están empleadas, comparado con el 72% entre aquellos con un nivel de educación media (OCDE, 2015). Es importante mencionar que los graduados de educación superior colombianos tienen más posibilidades de conseguir empleo formal, mejor remunerado y más seguro que aquellos que no superaron el nivel escolar (Castaño, 2012).

Una reciente consulta nacional indicó que cerca del 98% de colombianos consideran que la educación superior es importante para el futuro del país, y el fortalecimiento del sistema de educación superior es un pilar central del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (PND) (CESU, 2014; DNP, 2015). En el 2012, la OCDE y el Banco Mundial realizaron una revisión detallada de la política de educación superior en Colombia por solicitud del gobierno (OCDE/BIRF/Banco Mundial, 2013). En ella se identificaron muchos logros, pero también muchos retos y problemas, los cuales están reflejados en el informe final del Acuerdo por lo Superior 2034, correspondiente a una extensa evaluación consultiva realizada entre los años 2012 y 2014 por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

El informe concluyó lo siguiente; "El sistema actual de educación superior (principalmente estructurado en torno a la Ley 30 de 1992, aunque no totalmente), enfrenta enormes retos de calidad, necesita un modelo de financiación más equitativo y universal y un diseño de sistema menos confuso para el país, requiere mayor fiabilidad y transparencia y mayor eficiencia en la gestión institucional de la educación superior, a fin de proporcionar una educación consistente con el contexto nacional y regional y en consonancia con el mundo. Existe conciencia de la necesidad de eliminar las barreras al acceso para incentivar la interacción, la integración y la movilidad entre instituciones y entre los distintos actores de la educación superior (CESU, 2014: 24).

Universidad de Pamplona y Pensamiento Pedagógico. Historia

Universidad de Pamplona.

Se hace pertinente en el marco de las consideraciones planteadas en el proyecto investigativo, citar una descripción contextualizada frente a una revisión histórica

Universidad de Pamplona, siendo este en gran medida el espacio desde el equipo docente del programa de Psicología sede Villa del Rosario, el que permite abordar y lograr los objetivos propuestos en la investigación.

Es así como se plantea según lo retomado de la página principal de la Universidad www.unipamplona.edu.co; en el enlace de Universidad; que ésta nació en 1960, como institución privada, bajo el liderazgo de Presbítero José Faría Bermúdez. En 1970 fue convertida en Universidad Pública del orden departamental, mediante el decreto No 0553 del 5 de Agosto de 1970 y en 1971 el Ministerio de Educación Nacional la facultó para otorgar títulos profesionales según Decreto No. 1550 del 13 de Agosto. Durante los años sesenta y setenta, la Universidad creció en la línea de formación de licenciados, en la mayoría de las áreas que debían ser atendidas en el sistema educativo. En los años ochenta la Institución dio el salto hacia la formación profesional en otros campos del saber. Posteriormente en los años noventa fueron creados en los campos de las Ciencias Naturales y Tecnológicas y en el campo de la Ciencias Socioeconómicas.

Se logra evidenciar también que hoy la Universidad ha ampliado significativamente su oferta educativa logrando atender nuevas demandas de formación profesional, generadas en la región o en la misma evolución de la ciencia, el arte, la técnica y las humanidades. Cumple esta tarea desde todos los niveles de la Educación Superior; pregrado, posgrado y educación continuada, y en todas las modalidades educativas; presencial, distancia y con apoyo virtual; lo cual, le ha permitido proyectarse tanto en su territorio como en varias regiones de Colombia y del Occidente de Venezuela.

Con base en lo anterior, la labor es desarrollada gracias a un equipo de profesionales altamente formados en las mejores universidades del país y del exterior, y a una gestión administrativa eficiente. A su vez el proceso de crecimiento y cualificación de la Universidad ha estado acompañado por la construcción de una planta física moderna, para la labor académica, organizados en un ambiente de convivencia con la naturaleza.

El Proyecto Institucional de la Universidad, su carta de navegación, expresa el espíritu abierto y democrático que la caracteriza, y su compromiso con el desarrollo regional y nacional; lo mismo, en sus estrategias se proyecta la dinámica organizacional, administrativa y operativa mediante la cual logra la eficiencia en el cumplimiento de sus propósitos académicos, sociales y productivos.

Desde este mismo aparte se establece el Campus de Villa del Rosario; Entre las sedes de extensión de la Universidad de Pamplona está la Ciudad Universitaria de la Frontera ubicada en la histórica ciudad de Villa de Rosario, la cual fue fundada en el segundo semestre del año de 2003. El Dr. Álvaro Gonzales Joves fundador de la sede y Ex Rector de la Universidad, dio inicio a un nuevo plantel educativo esperanzado en el fortalecimiento institucional y académico. El Campus Villa del Rosario, inicia sus labores en el año 2004. Finalmente cabe resaltar que dentro del lema administrativo actual se encuentra que la Universidad de Pamplona una universidad incluyente y comprometida con el desarrollo integral.

Pensamiento Pedagógico Universidad de Pamplona.

Siendo el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona, un documento parte de esta investigación, es de importancia realizar una contextualización

frente al significado de este y lo que representa para la Universidad en la enseñanza. Este documento de pensamiento pedagógico, se realizó bajo la responsabilidad y orientación de la Vicerrectoría Académica y la facultad de Educación, se dio con el trabajo coordinado de un grupo de profesores adscritos a las siete Facultades de la Universidad de Pamplona que tuvieron participación en el “Diplomado: Pensamiento Pedagógico”, como una primera etapa de actualización, para la modernización del quehacer universitario y en especial dar respuesta a las demandas de la sociedad y su entorno con el mayor impacto regional, nacional e internacional, acciones formuladas en el Plan de Desarrollo 2012-2020 y en el Plan de Acción Institucional 2013-2014.

Con base en lo anterior, se plantea inicialmente que el documento retoma que desde el pensamiento pedagógico de los griegos Sócrates, Aristóteles y Platón (s. IV a. de J.C.) hasta los días actuales, el pensamiento pedagógico ha estado en constante reconstrucción, buscando renovar la práctica educativa. En consecuencia, se reconoce que el pensamiento pedagógico surge como reflexión sobre la práctica de la educación, con la necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos.

Este pensamiento pedagógico a su vez plantea que la enseñanza universitaria en tiempos actuales presenta unas características diferentes a la enseñanza de las épocas anteriores, en donde plantean que actualmente se adquiere más importancia que nunca la educación permanente, una educación básica y profesional, la enseñanza académica; una educación profesional que se adapte a los continuos cambios de esa sociedad, la enseñanza profesional-laboral y una educación para el desarrollo de la persona de forma individual y colectiva que le permita convivir en un mundo multicultural, diverso y en

continuo cambio desde la participación activa. De lo anterior describen en el pensamiento pedagógico que es en este escenario educativo en donde la universidad debe desenvolverse para contribuir coherentemente con el desarrollo de la sociedad.

Citan en el documento del pensamiento pedagógico que en este se hace un compendio, construyen y postulan algunas reflexiones y aspectos sobre los cuales deben girar el discurso y la práctica del Pensamiento Pedagógico Institucional en la Universidad de Pamplona, además direccionan las acciones del Alma Mater, la identifica y la sitúa en los contextos como apoyo imprescindible en la promoción y motivación del aprendizaje, ello exige la participación de todos los estamentos de la universidad en la búsqueda y fortalecimiento de nuevas propuestas de transformación y mejoramiento de la calidad de vida y un espacio para compartir las inquietudes, opciones, intereses, reflexiones y proyectos sobre las necesidades socio educativas de los estudiantes y del contexto.

Plantean en el documento del pensamiento pedagógico también, que para que se modifiquen las prácticas de enseñanza es indispensable que el profesorado sea consciente de los rasgos que definen el Pensamiento Pedagógico Institucional y de cómo éste afecta la calidad de la misma. Se hace necesaria una evolución de teorías para transformar la práctica, ésta no se modificará si el profesorado no analiza su propia práctica y toma conciencia de las contradicciones de su modelo de enseñanza. Uno nuevo nunca se adoptará por imposición sino, por el conocimiento de la necesidad de cambio de la práctica docente.

Se define entonces en el documento del pensamiento pedagógico que en procura de lograr lo anterior la organización del documento comprende una estructura de nueve

capítulos y presenta las reflexiones del colectivo docente de la Universidad de Pamplona: inicialmente las consideraciones preliminares acerca del Pensamiento Pedagógico Institucional, una segunda sección aborda el componente histórico, antecedentes y modernización del Pensamiento Pedagógico en Latinoamérica, en Colombia y en nuestra Casa de Estudios desde su fundación hasta la fecha, el tercer componente plantea el concepto de persona que se pretende formar, a continuación se describe la concepción de desarrollo. En la quinta sección se declara la concepción de aprendizaje, que conlleva al siguiente componente orientado a la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza reflejada en la función del maestro y en su relación con el educando, mediada por el cognitivismo, el constructivismo, las TICs y el desarrollo de competencias, el séptimo capítulo describe el compromiso curricular en materia de perfeccionamiento personal, sus fundamentos, estructura y organización curricular, a continuación se analiza la evaluación, posteriormente se describe la investigación, la creación artística y cultural. Se finaliza el trabajo con la bibliografía consultada.

Línea de Investigación.

En el pensar y desarrollo de la puesta en marcha de esta investigación de acuerdo a los lineamientos que emana la maestría en educación, se definen unas líneas de investigación, contextualizando a lo que concierne a esta, se ha definido desde la línea de Investigación: El discurso de la Educación Superior, desde la construcción del docente Universitario como sujeto discursivo.

Con referencia a lo anterior se sitúa la investigación desde esta línea teniendo en cuenta que la población estudio son docentes de educación superior, anudado a esto desde la construcción del docente universitario como sujeto discursivo conocedores que

es aquí desde la Universidad que se aporta al desarrollo del individuo como un profesional, se genera la dinámica de la creación y fortalecimiento de nuevas competencias y a su vez desde el complemento a la formación integral; de ello que el docente cumple un rol fundamental en este proceso de enseñanza aprendizaje.

Síndrome de Burnout.

El Burnout es hoy en día objeto de análisis en el mundo laboral, principalmente en contextos académicos, en espacios como los de salud, hospitalarios, administrativos y en todos aquellos donde el trabajador tiene un contacto directo con personas dadas en clientes, usuarios, pacientes, estudiantes, entre otros, por las consecuencias que provoca no sólo en el trabajador, sino también en el resultado de su actividad profesional. Ello ha motivado un creciente interés ante la necesidad de buscar herramientas y estrategias que prevengan y disminuyan las situaciones de riesgo de padecerlo.

El Burnout es un concepto construido inicialmente desde el sentido común, siendo popular entre los profesionales que prestan servicios de atención cara a cara a los problemas de las personas o clientes. El síndrome cobró importancia cuando los académicos se hicieron cargo de la necesidad de investigar y buscar mecanismos para su apoyo y prevención. Gracias a esto se fue señalando con mayor claridad como en muchos países existía la tendencia a un creciente deterioro de la salud mental de las personas que trabajan en diversos tipos de organizaciones y empresas que prestan servicios (Brenninkmeijer, 2002) citado por Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010).

El término Burnout aparece gracias a Herbert Freudenberger, (1974) citado por Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010) quien lo conceptualiza como una sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por

exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador que situaban las emociones y sentimientos negativos producidos por el Burnout en el contexto laboral. La popularización del concepto se le debe a Cristina Maslach, que a partir de 1977 lo conceptualiza, como una respuesta al estrés emocional crónico, caracterizado por síntomas de agotamiento psicológico, actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas que se han de desarrollar en el trabajo.

Posteriormente luego de varios años de estudios empíricos en 1981 Cristina Maslach y Susan Jackson citado por Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010) describen el Burnout como un síndrome de estrés crónico que se manifiesta en aquellas profesiones de servicio caracterizadas por una atención intensa y prolongada a personas que están en una situación de necesidad o de dependencia. Asimismo, lo que determina el síndrome no son solo las características que se detallan a continuación, sino que las mismas se deben a demandas laborales crónicas (Olabbarría, 1995) citado por Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Esto supone en sí mismo una característica determinante y diferenciadora del Burnout:

Agotamiento emocional.

Hace referencia al agotamiento de los recursos físicos y emocionales de la persona que padece el síndrome de Burnout. Se describe como un agotamiento físico y/o psicológico de la persona. Se puede definir el agotamiento físico como un cansancio o fatiga extremada, que genera en el individuo sentimientos y sensaciones de debilidad, sobreesfuerzo físico, cansancio, impotencia, quedar exhausto y/o fracaso. Asimismo, las personas que lo padecen suscitan pensamientos de que nada pueden hacer por las

personas que demandan sus servicios, al sentirse sin recursos, pues tienen la sensación de haberse producido una disminución o pérdida de los mismos, es decir, un vaciado de recursos personales. También se describe como una pérdida de energía positiva, de ideales y propósito, de flexibilidad y de acceso a tus propios recursos.

Por otro lado, se describe el agotamiento psicológico como un hastío emocional, o decaimiento emocional y mental, caracterizado por sentimientos de desamparo, desesperanza, vacío emocional y actitudes negativas hacia el trabajo, la vida y la gente que incluyen baja autoestima, sentimientos de inferioridad, ineficacia e incompetencia. También se percibe como una pérdida de la creatividad.

Despersonalización.

Desarrollo de actitudes negativas e insensibilidad hacia las personas que se atiende y a los colegas en el trabajo. Esto deriva en conflictos interpersonales y aislamiento. El estilo del trato despersonalizado a las personas se basa en generalizaciones, etiquetas y descalificaciones, como un intento de evitar cualquier acercamiento que sea desgastante. Se refiere a la deshumanización del individuo, éste se torna cínico en cuanto a sus sentimientos hacia los clientes, compañeros de trabajo y la organización. Además, se comienza a tratar a las personas como objetos, actuando en forma distante e impersonal (Cordes & Dougherty, 1993; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) citado por Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010).

Realización Personal.

La dimensión de falta de Realización Personal alude a la sensación de que no se están obteniendo logros de su trabajo, autocalificándose negativamente. Esto alude a las dificultades en el desempeño (Cordes y Dougherty, 1993; Maslach, et al. 2001) citado

por Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Los empleados sienten que no se desempeñan tan bien como lo hacían en un comienzo. Así mismo, se tiene la constante sensación de falta de progreso y la persona se siente inefectiva, aumenta su sentimiento de inadecuación y cada nuevo proyecto es sentido como abrumador. Esta escala hace énfasis en la evaluación personal que hace el trabajador de cómo se desempeña en el servicio o ayuda que presta a las personas. Este factor habla de sentimientos de insuficiencia y de baja autoestima.

En cuanto a la definición de sus dimensiones Maslach et al. (2001) citado por Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010) plantean que: El componente de estar Agotado Emocionalmente representa la dimensión básica e individual del estrés en el Burnout, el componente de Despersonalización representa la dimensión del contexto interpersonal y el componente de Realización Personal en el trabajo se refiere a la dimensión de autoevaluación del Burnout.

En estudios más recientes se destaca Gil-Monte, (2005) citado por Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010) en su obra el síndrome de quemarse por el trabajo (SQT), describe el Burnout como una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar, siendo un fenómeno en expansión y lo considera un riesgo psicosocial. Este síndrome de quemarse por el trabajo, tal y como define el autor al Burnout, es una patología derivada de la actividad laboral, que se une a una necesidad de analizar el estrés laboral como elemento causante, inicialmente, del deterioro de la salud mental.

Variables Desencadenantes del Burnout.

Por variables desencadenantes se entienden aquellas variables que predicen la presentación del Burnout y pueden ayudar a comprender su origen. Las variables a

analizar se han enfocado desde varias perspectivas: variables relacionadas con características propias del contexto laboral, con aspectos personales del individuo o con aspectos sociales (Apiquian, 2007) citado por León-Rubio, J., León-Pérez, J. y Cantero, F., (2013).

Organizacionales.

Son variables intrínsecas a la organización que puede generar situaciones negativas, o bien, juegan un papel importante en la interacción continua trabajador-puesto de trabajo.

Entre estas variables se encuentran: a) Dinámica del trabajo: deterioro en las relaciones con los compañeros de trabajo o supervisores y falta de claridad en el rol a desempeñar, b) Inadecuación profesional: perfil profesional y personal no adaptado al perfil del puesto de trabajo que desempeña, c) Sobrecarga de trabajo: exigencias del trabajo que sobrepasan las racionalmente aceptables, d) Ambiente físico de trabajo: estresores, e) Los turnos de trabajo: trabajo nocturno como variable que incide en el síndrome especialmente cuando implica una sobrecarga de trabajo y faltas de descanso, f) Conflicto y ambigüedad de rol, g) Estresores económicos: contrato a corto plazo, ausencia del mismo, insuficiencia económica, previsiones negativas sobre el futuro del puesto de trabajo, h) El clima organizacional: integrado por variables como participación en la toma de decisiones, autonomía en el trabajo, compromiso con el trabajo y relaciones con los compañeros.

Sociales.

Son variables relacionadas con el apoyo recibido de la familia, amigos, estilos de vida, entre otros. Se puede distinguir la incidencia del apoyo en varios aspectos: a)

Comunicación: cuando la comunicación se deteriora en el ambiente social del individuo, la presentación de Burnout aumenta, b) Actitudes de familiares y amigos: sentido positivo o negativo de las actitudes que familiares y amigos tienen hacia la persona, c) Problemas familiares: problemas familiares que distorsionen el funcionamiento normal de la dinámica del hogar predispone a la persona a sufrir Burnout, d) Recursos de afrontamiento familiar: cuando la familia facilita el aumento de diversos recursos para afrontar las situaciones que pueden dar lugar a síndrome, la persona presenta menor vulnerabilidad a su padecimiento.

Personales.

Son variables propias del individuo y hacen referencia a aspectos de su personalidad, como sus sentimientos, pensamientos, emociones y actitudes. Entre ellos se destacan, a) Locus de control: cuanto menos control de la situación cree tener el individuo mayores posibilidades habrá para que aparezca el síndrome, b) Personalidad resistente: sentimiento de compromiso hacia sí mismo y el trabajo, percepción de control del ambiente, y tendencia a acercarse a los cambios de la vida con una actitud de desafío antes que de amenaza, c) Sexo: el rol familiar-laboral que juega la mujer la hace más vulnerable al Burnout, d) Estrategias de afrontamiento: supone que el individuo está empleando unas estrategias de afrontamiento que son acertadas para hacer frente a la situación, centradas en el carácter activo y en el problema, que hacen que disminuya la posibilidad de padecer Burnout, e) Autoeficacia: percepción que tiene el individuo de sentirse eficaz con las tareas que realiza, f) Expectativas personales: expectativas que el individuo tiene hacia cualquier evento vital, conforme las expectativas de la persona no se cumplan, aumentará el riesgo de padecer Burnout.

Manifestaciones del Burnout.

El patrón de síntomas en que se manifiesta el síndrome de Burnout es único para cada persona y por ello resulta tan complejo consensuar una definición universal. Así en las revisiones del constructo que realizaron Smith y Nelson (1983 y 1983) citados por León-Rubio, J., León-Pérez, J. y Cantero, F., (2013) llegaron a la conclusión de que para hacer una categorización de los síntomas se presenta la siguiente clasificación:

Manifestaciones emocionales.

Predominan los síntomas psicológicos de agotamiento emocional, estado de ánimo como tristeza, ansiedad o irritabilidad. La persona se siente nerviosa, con inquietud psicomotora, incapacidad para concentrarse, olvidos frecuentes y con sentimientos o sensación de vacío.

Manifestaciones cognitivas.

Comprende una disminución o pérdida de la autoestima profesional y personal y un aumento de la insatisfacción laboral. Aparecen un sentimiento y una percepción de inadecuación personal y profesional en el puesto como consecuencia de la disonancia entre las demandas y las capacidades y recursos disponibles para atenderlas. En ocasiones, este tipo de sentimiento se encubre mediante una sensación y manifestación de omnipotencia (Álvarez y Fernández, 1991) citado por Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Puede presentar sentimientos de bajo autoconcepto, sentimientos de frustración, tensión y fracaso personal con actitudes negativas hacia el contexto laboral, incluso pudiendo aparecer pensamientos suicidas ante la situación desesperada que se padece.

Manifestaciones físicas.

Se han descrito una gran variedad de síntomas psicósomáticos tales como

cefaleas, trastornos gastrointestinales desde alteraciones del apetito hasta úlceras, disfunciones sexuales, trastornos del ritmo cardíaco, hipertensión arterial, alteraciones del sueño y pérdida o disminución notoria de la libido.

Manifestaciones Conductuales.

Destacan las alteraciones de la conducta en el rol asistencial y sobre todo la despersonalización en la relación con el paciente entendido como la pérdida de interés por las personas con las que se relaciona en el lugar de trabajo. En cuanto a las consecuencias sobre las relaciones interpersonales extralaborales, Maslach (1982) citado por Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010) señalan que las repercusiones del Burnout no terminan cuando el sujeto deja el trabajo, por el contrario, afecta a su vida privada, pues las actitudes cínicas y de desprecio impactan fuertemente sobre su familia y amigos, mostrándose irritable e impaciente pudiendo derivar en conflictos con la pareja e incluso en la separación.

Manifestaciones Socio-Laborales.

Los problemas interpersonales pueden darse con los pacientes, los compañeros, los superiores o los subordinados, se destaca el distanciamiento afectivo individual de los contactos sociales, a veces acompañado de un excesivo distanciamiento defensivo al llevar a la casa los problemas laborales como un desplazamiento negativo, lo cual puede aumentar los conflictos de pareja. Impedimento de subir de nivel socioeconómico, prestigio social y aceptación social, entre otras.

Manifestaciones organizacionales.

Las consecuencias más importantes del Burnout en las organizaciones repercuten sobre los objetivos y los resultados de estas, y entre ellas cabe citar la satisfacción

laboral disminuida, el ausentismo laboral elevado, el bajo interés por las actividades laborales, el deterioro de la calidad de servicio de la organización, el aumento de los conflictos interpersonales con supervisores, compañeros y usuarios de la organización, el aumento de la rotación laboral no deseada y el aumento de accidentes laborales.

El síndrome de Burnout se manifiesta en profesiones que ofrecen prestación de servicios, como los profesionales de la educación (profesores, orientadores, directores de centros educativos, cuidadores o educadores), profesionales de la sanidad (enfermeros/as, médicos o auxiliares), trabajadores sociales, psicólogos y policías. Son profesiones vulnerables al desarrollo del síndrome y comparten una sintomatología asociada al burnout muy parecida.

Así, se observa que los individuos de estos colectivos afectados por el burnout exhiben una diversidad de manifestaciones, tales como abuso de alcohol, comida, café, drogas, barbitúricos, entre otros. También se manifiestan comportamientos y actitudes que conducen a conflictos con los demás y presentan sentimientos de frustración personal y profesional, provocando todo ello un daño notable en la salud física y psíquica de la persona. Los efectos en la conducta laboral evidencian una notoria disminución del rendimiento, con un deterioro significativo en la calidad y la cantidad del trabajo, dificultades en la resolución de problemas y una insuficiente implicación en los objetivos de la organización.

La Profesión Docente y el Síndrome de Burnout.

Los profesionales de la educación forman parte de un grupo de riesgo al burnout. Los docentes se han considerado desde un principio como un colectivo de riesgo a padecer el síndrome (Kyriacou y Sutcliffe, 1978). Los docentes están expuestos continuamente a desencadenantes de estrés propios de un entorno académico, donde se

evidencia el distanciamiento existente entre las expectativas personales del docente y la realidad docente de las aulas.

El rol del profesional docente está sufriendo una transformación como consecuencia de los propios cambios metodológicos y de los principios teóricos que configuran y describen la labor del docente. Estos continuos cambios sociales han obligado a los docentes a asumir una función más reflexiva de su práctica docente, caracterizada por una labor de investigación y experimentación en coordinación con otros profesores para avanzar en la eficacia y eficiencia de su labor profesional como docentes. La labor docente se fundamenta en una reflexión de la práctica docente, en el trabajo en equipo y en la formación continua.

Los nuevos desafíos sociales irrumpen en el colectivo docente exigiendo de este un cambio drástico de su práctica docente para atender las expectativas cambiantes de la sociedad, y las demandas excesivas se han convertido en el desencadenante del síndrome de burnout en los docentes.

Las evidencias clínicas como los propios trabajos de investigación están intentando esclarecer el fenómeno del burnout. Los enérgicos cambios sociales que afectan directamente al ámbito educativo con reformas educativas (Salanova, Martínez y Lorente, 2005), junto con la falta de valoración social de los docentes (apoyo social), que agrava la carga de estrés (Manassero et al., 2005), la limitación de medios humanos y físicos (tecnológicos, formación, etcétera), las dificultades propias de la labor docente (conflictos con alumnos y padres o falta de disciplina), la delegación de la responsabilidad social y familiar en el docente, la relaciones burocráticas e impersonales con la dirección e inspección educativa y la incertidumbre por las continuas reformas educativas están generando en el docente unas condiciones adversas para el padecimiento del burnout.

La labor docente se considera como una profesión de alto riesgo al tener que afrontar el docente la desmotivación del alumnado, la presión de los padres, la falta de recursos para dar solución a los problemas y conflictos de grupos (Silva, Quintana, Jiménez y Rivera, 2005). Asimismo, las variables personales del docente, como la existencia de motivaciones negativas que le orientaron a ser docente y las características psicológicas del educador, generan en los docentes una vulnerabilidad añadida (Esteve, 1984, Marcilla, 1992) citados por León-Rubio, J., León-Pérez, J. y Cantero, F., (2013).

Modelos Explicativos del Burnout en Docentes.

Modelos teóricos generales.

No existe unanimidad absoluta por un modelo único que explique el fenómeno del burnout, por ello se pueden distinguir a los autores por las atribuciones que hacen de las variables antecedentes, moderadoras y consecuentes del burnout. Es recomendable explicar el síndrome de burnout e integrarlo en grandes marcos teóricos que permitan explicar su etiología de manera apropiada. Esta necesidad ha generado diversas propuestas basadas en fundamentos teóricos, caracterizadas por unos modelos que intentan explicar la etiología del síndrome de burnout desde marcos teóricos más amplios y diferenciados. Estos modelos contemplan unas variables antecedentes y consecuentes del síndrome, describiendo un proceso diferenciado en el desarrollo del burnout. Pero, quizá, la clasificación más respaldada en la actualidad es la presentada por Gil-Monte y Peiró (2004). La categorización de los modelos etiológicos se basa en cuatro líneas de estudio: teoría sociocognitiva del «yo», teoría del intercambio social, teoría organizacional y teoría estructural.

Modelos explicativos aplicados al contexto educativo.

Hasta ahora se han mencionado los modelos teóricos que intentan explicar el Burnout en su manifestación general. A continuación, se presentan los modelos explicativos de este fenómeno en los profesionales de la educación. Uno de los modelos propuestos más destacados para explicar el burnout en docentes es el descrito por Kyriacou y Sutcliffe (1978). Los autores consideraron al estrés como un proceso a través del cual el síndrome burnout emergía dependiendo de las valoraciones y el tipo de estrategia que utilizaba el docente para atender las demandas laborales.

Rudow (1999) presenta un modelo basado en las reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente. El autor establece una diferencia entre carga cognitiva y carga emocional como variables que interfieren en el desempeño del profesor y que preceden a la fatiga y la monotonía. Por ello, un estado de fatiga desmesurada y/o de estrés crónico conduce al burnout, y este a su vez ocasiona una limitación de la competencia pedagógica y manifestaciones psicósomáticas que afectan al desarrollo de la personalidad del docente. Así, la sobrecarga laboral y el estado endémico de estrés son determinantes para el desarrollo del síndrome de burnout.

Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1999) proyectan un modelo explicativo del Burnout en el ámbito docente. Este modelo está basado en tres constructos interrelacionados, como son: las transformaciones en la escuela y las decisiones de los administradores y jefes de las instituciones educativas, los factores organizacionales y los factores personales. El modelo multidimensional del Burnout de Maslach y Leiter (1999) se fundamenta en el abundante trabajo de investigación realizado por Maslach, Jackson y Leiter desde los primeros estudios de singularización del síndrome (Maslach y Jackson, 1981).

El modelo describe tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo. Así, el síndrome se concibe como una experiencia personal arraigada de estrés vinculada con un contexto social. El síndrome está constituido por un agotamiento emocional, la y una baja realización personal. Los autores describen un modelo donde aparecen los factores fundamentales y determinantes del síndrome vinculados con la acción que se ejerce recíprocamente entre el docente y el estudiante: la conducta del alumnado y sus resultados, la percepción que el docente genera de la misma y, en consecuencia, del propio alumnado y el efecto que esta percepción tiene en la conducta del propio docente.

Esta interacción estresante entre el docente y el alumnado precipita la irrupción de cansancio emocional en el profesor para luego aparecer la despersonalización y la baja realización personal. El efecto del cansancio emocional sobre el docente se ve mediatizado por variables organizacionales, como son la política y leyes educativas, la falta de consistencia entre la normativa y la realidad práctica y los aspectos económicos y ecológicos del contexto social existente.

Estrategias y Técnicas de Intervención frente al Burnout.

Las estrategias y técnicas de intervención se basan en los diversos métodos y conocimientos desarrollados para afrontar y manejar el estrés. La mayoría de los programas se centran en hacer ver a los trabajadores la importancia de prevenir los factores de riesgo con el fin de que conozcan el problema, así como en el entrenamiento en aspectos específicos de afrontamiento.

Entre los primeros que plantearon un modelo con los pasos a seguir se encuentra Paine (1982), que determinó los cuatro siguientes: a) Identificar el Burnout., b) Prevenirlo mediante información y afrontamiento., c) Mediar para reducir o invertir el

proceso que conduce al desarrollo de síndrome., d) Restablecer, es decir, aplicar un tratamiento a los trabajadores diagnosticados.

En 1999, Ramos planteó diversas estrategias de intervención en personas ya diagnosticadas, que en resumen son: a) Modificar los procesos cognitivos de autoevaluación de los profesionales., b) Desarrollar estrategias cognitivo-conductuales que eliminen o neutralicen las consecuencias del Burnout., c) Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal, habilidades sociales y asertividad., d) Fortalecer las redes de apoyo social., e Disminuir y, si es posible, eliminar los estresores organizacionales. Peiró, Ramos y Gonzales-Romá (1994), citados por Hombrados (1997), clasifican los programas de intervención en tres niveles: individual, organizacional e interfaz individuo-organización, y también los clasifican por el objeto de cambio: control de estresores (nivel organizacional), procesos de apreciación (nivel social) o estrategias de afrontamiento (nivel organizacional). Las estrategias de cada uno se desarrollarán en los siguientes apartados.

Estrategias orientadas al individuo.

Las estrategias individuales se centran en la adquisición y mejora de las formas de afrontamiento. Estas estrategias se pueden dividir formando dos tipos de programas de intervención orientados al individuo: a) Programas dirigidos a las estrategias instrumentales, centrados en la solución de problemas, por ejemplo, entrenamiento en la adquisición de habilidades de solución de problemas, asertividad, organización y manejo del tiempo, optimización de la comunicación, relaciones sociales, estilo de vida., b) Programas dirigidos a estrategias paliativas, que tienen como objetivo la adquisición y desarrollo de habilidades para el manejo de las emociones asociadas, por ejemplo, entrenamiento en relajación, expresión de la ira, de la hostilidad, manejo de sentimientos de culpa (Matteson e Ivancevich, 1987).

Por lo tanto, las estrategias recomendadas desde esta perspectiva son: el aumento de la competencia profesional (formación continuada), rediseño de la ejecución, organización personal, planificación de ocio y tiempo libre (distracción extralaboral: ejercicios, relajación, deportes, hobby), tomar descansos-pausas en el trabajo, uso eficaz del tiempo, plantear objetivos reales y alcanzables, habilidades de comunicación. Poder (1987) citado por Matía, A., Cordero, J., Mediavilla, J., Pereda, M., González, M. y González, A., (2012) también recomienda el manejo del humor como medio para adquirir el control de los pensamientos y las emociones. Como último recurso se aconseja cambiar de puesto de trabajo dentro o fuera de la institución para que el individuo no llegue al abandono de la profesión (Grau, A & cols, 1998) citados por Matía, A., Cordero, J., Mediavilla, J., Pereda, M., González, M. y González, A., (2012). También hay que tener presente la posibilidad de tratamiento psicoterapéutico o farmacológico en caso necesario.

Ramos (1999) y Manassero & cols. (2003) citados por Matía, A., Cordero, J., Mediavilla, J., Pereda, M., González, M. y González, A., (2012) complementan las técnicas de intervención y programas de prevención y tratamiento individual del Burnout. Entre ellas destacan: a) Ejercicio Físico, por su efecto tranquilizante y por su efecto ansiolítico., b) Técnicas de Relajación, las más aplicadas y conocidas para los clientes. La relajación muscular induce a la relajación mental., c) Biofeedback, técnicas de entrenamiento para el autocontrol voluntario de ciertas funciones corporales, con el fin de reducir la tensión y los síntomas somáticos relacionados con el estrés., d) Técnicas Cognitivas, cuyo objetivo es que el sujeto reevalúe y reestructure las situaciones estresantes o problemáticas de manera que pueda afrontarlas con mayor eficacia, controlando su reacción frente a los factores estresantes., e) Inoculación del estrés, una técnica que prepara a la persona, mediante un ejercicio simulado y progresivo, para

soportar las situaciones de estrés., f) Desensibilización Sistemática, con el objetivo de que la persona supere la ansiedad ante situaciones concretas por medio de una aproximación gradual al estímulo estresante hasta que se elimine la ansiedad.

Estrategias sociales.

Son muy pocos los estudios que se centran en el desarrollo de habilidades sociales para la prevención y tratamiento del Burnout pero hay acuerdos generalizados en la importancia del apoyo social, de la comprensión del entorno y de las estrategias relacionales del sujeto (Gil-Monte ,1997 y Leiter, 1988). Por lo tanto, una de las primeras recomendaciones en la actuación es fomentar el apoyo social de los grupos sociales con los que el sujeto tenga relación (Matteson e Ivancevich, 1997), de manera que sea consciente de que hay en su entorno quien realiza esfuerzo para apoyarle y comprenderle, aunque sea en su ámbito laboral, en que ha de constatar que se valora su trabajo (Ramos, 1999).

Categorías Relacionales: Conocimientos; Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias; y Contexto Académico

Conocimientos.

En primera medida se establece la categoría de conocimientos; para lo cual es indispensable poner en contexto el término. Según Ramírez, (2009) en su artículo la teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual, publicado en la revista Anales de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Perú; plantea que el conocimiento, tal como se le concibe hoy, es el proceso progresivo y gradual desarrollado por el hombre para aprehender su mundo y realizarse como individuo y especie.

A su vez plantea el mismo autor que científicamente, el conocimiento es estudiado por la epistemología, que se la define como la teoría del conocimiento;

etimológicamente, su raíz madre deriva del griego episteme, ciencia, pues por extensión se acepta que ella es la base de todo conocimiento. Su definición formal es “Estudio crítico del desarrollo, métodos y resultados de las ciencias”. Se la define también como “El campo del saber que trata del estudio del conocimiento humano desde el punto de vista científico”. En cambio, gnoseología deriva del griego gnosis, conocimiento al que también estudia, pero desde un punto de vista general, sin limitarse a lo científico.

En la práctica, la gnoseología es considerada como una forma de entender el conocimiento desde la cual el hombre partiendo de su ámbito individual, personal y cotidiano establece relación con las cosas, fenómenos, otros hombres y aún con lo trascendente.

Así mismo plantea que ambas propuestas, epistemología y gnoseología, desarrollan corrientes y sistemas de pensamiento que conllevan abstracciones paralelas en la manera de conocer el mundo. Cada una de estas formas particulares de interpretar el conocimiento tiene su propia visión y por tanto un enfoque parcial para conocer en el contexto la generación y la solidez de su validación y aplicación, pues substancian el conocimiento desde su propia circunstancia. (Padrón sf) citado por Ramírez (2009), concibe la epistemología en forma ecléctica a partir del concepto de conocimiento obtenido de la ciencia y la filosofía, y dice “La epistemología estudia el conocimiento en general, aunque desde el punto de vista filosófico se restrinja a un tipo de conocimiento, el científico, con lo cual el término pasa a ser sinónimo de las expresiones ‘filosofía de la ciencia’, ‘teoría de la ciencia’, ‘teoría de la investigación científica’, entre otros.”

En general, la epistemología busca responder interrogantes trascendentales: ¿Cómo se desarrollaron y desarrollan los modelos o las teorías sobre el pensamiento predominantes en cada época? ¿Cómo avanza el conocimiento humano? ¿Las teorías se complementan o compiten entre sí?; preguntas que adquieren mayor significado ahora

cuando el hombre con frenesí surca, en aventura fascinante, la investigación científica y tiene la obligación de formular interrogantes, buscar respuestas y transmitir técnicamente el conocimiento.

Enseñanza: La Actividad del Profesor; Enseñar.

Villalobos (2003), Plantea que si la enseñanza no promueve acciones de quién aprende, no cumplió una finalidad educativa plena. La actividad del profesor es promocionar la formación humana y así mismo incitar a ser feliz, es entonces como el aprendizaje es acción y oportunidad para crecer; por ende, cada acto humano implica actividad (enseñar) y acción (aprender), ambas dimensiones de toda actuación humana. Como actividad la enseñanza debe promover una acción eminentemente formativa.

Así mismo establece que la actividad del profesor es esencialmente de ayuda; así como la actividad de enseñar está encaminada a la acción de aprender, teniendo a la persona como centro de la actuación educativa. La tarea de enseñar es propia del ser humano, es una tarea racional y natural; en donde el profesor es el director del aprendizaje y quién conduce a la reflexión. Es de esta forma según Villalobos (2003) como la actividad educativa del profesor se concreta en la actualización de las potencialidades del educando; consiste a su vez en dirigir un cambio de conducta.

Estrategias de Enseñanza.

Según Acosta & García (2012), en el artículo Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas, publicado en la revista Omnia, de la Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela; la enseñanza consiste esencialmente en proporcionar apoyo a la actividad constructiva de los alumnos. En otro aspecto Orellana (2008), define las estrategias de enseñanza como todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se le proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información; es decir, procedimientos o recursos

utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos.

Por su parte (Díaz y Hernández, 2007), consideran que son “procedimientos que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para enseñar significativamente y solucionar problemas”. Asimismo, afirman que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, se realiza una instrucción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible. Además, plantean que las estrategias de enseñanza pueden ser clasificadas en: pre-instruccionales (al inicio), co-instruccionales (durante) o post-instruccionales (al término).

Es así como las estrategias de enseñanza pre-instruccionales según Orellana (2008), se establece que, estas estrategias tienen como finalidad que el alumno sea capaz de plantearse objetivos y metas, que le permiten al profesor saber si el estudiante tiene idea de lo que la asignatura contempla y la finalidad de su instrucción. Son utilizadas para que el alumno recuerde los conocimientos previos con mayor rapidez y para que comprenda de manera más eficaz, la aplicación de la nueva información. Lo anterior indica que, son estrategias para preparar y alertar al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, a la activación de conocimientos y experiencias previas, le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje; ubicándolo en el plano conceptual apropiado para que generen expectativas adecuadas.

De acuerdo con lo anterior se describen diferentes tipos de estrategias pre-instruccionales; en primera media se plantean los objetivos los cuales son enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional, que orientan las acciones que procuran su logro. Barleta (2008), explica que los objetivos de enseñanza como estrategias pre-instruccionales, determinan el plan de clases y los contenidos, donde se precisan los métodos, medios de enseñanza y la frecuencia de evaluación, los

cuales deben reflejarse en los distintos documentos, según el nivel de generalidad al que corresponden y en cada uno de ellos destacar sus aspectos fundamentales.

Como segundo aspecto están los organizadores previos; estos son una información de tipo introductoria y contextual, que activa los conocimientos previos, creando un marco de referencia común que tiende un puente cognitivo entre el conocimiento nuevo y el previo. Díaz & Hernández (2007), señalan que comprenden un material introductorio de un alto nivel de abstracción, generalidad e inclusividad referido a un nuevo contenido que se va a aprender; en determinadas circunstancias, lo cual permite mejorar los resultados del aprendizaje.

En otro aspecto se tienen las señalizaciones, estas son indicaciones que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido a aprender; orientan y guían la atención para identificar la información principal. Solé (2008), las define como imágenes de registros denotativos y connotativos donde el alumno contextualiza la enseñanza teniendo como norma darle sentido al producto. La efectividad del uso de las señalizaciones se mide con el procesamiento de los registros de cada alumno en una evaluación, de esa manera podrá viabilizar la elaboración del sistema de señalizaciones en un contenido determinado por aprender.

Finalmente, como última estrategia de enseñanza preinstruccional es la de activar conocimientos previos; esta estrategia tal como la lluvia de ideas y las preguntas dirigidas, son útiles al docente ya que permiten indagar y conocer lo que saben los alumnos, para poder utilizar tal conocimiento como fase para promover nuevos aprendizajes. En tal sentido, Díaz & Hernández (2007), las define como aquellas

estrategias dirigidas a activar los preconceptos que los alumnos poseen e incluso a generarlos cuando no existan, resultando fundamental para el aprendizaje.

Es otro aspecto se establecen las estrategias de enseñanza co-instruccionales; estas son aquellas que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza. Según Díaz & Hernández (2007), éstas realizan funciones como, detección de la información principal, conceptualización de los contenidos, delimitación de la organización, estructuración e interrelaciones entre dichos contenidos, mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, organizadores gráficos, redes semánticas, mapas conceptuales, entre otras.

Las ilustraciones como primera estrategia coinstruccionales; son representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones), las cuales facilitan la codificación visual de la información. Las ilustraciones según Benedito (2007), son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial.

En segunda medida se plantean los organizadores gráficos, los cuales son representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos), útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos. Se encuentran entre uno de los mejores métodos para enseñar las habilidades del pensamiento. Las técnicas de organización gráfica, son necesarias para trabajar con ideas y para presentar diversa información, enseñan a los estudiantes a clarificar su pensamiento, procesar, organizar y priorizar la nueva información.

Como tercera estrategia están las preguntas intercaladas; estas están presentes en la situación de enseñanza o en un texto, mantienen la atención y favorecen la práctica, retención y la obtención de información relevante. Contribuyen a que el estudiante practique y consolide lo aprendido, se autoevalúa gradualmente a través de ellas. En tal sentido, Vera (2008), considera que las preguntas intercaladas en la situación de enseñanza, promueve en los alumnos la atención, práctica, asimilación y la obtención de nuevos conocimientos.

Como última estrategia de la enseñanza coinstruccional, se encuentran los Mapas y redes conceptuales; estos constituyen una importante herramienta para ayudar a los alumnos a almacenar ideas e información, ya que tienen por objeto representar relaciones significativas. Acosta y Acosta (2010), plantean que los mapas conceptuales son una estrategia de enseñanza para organizar, agrupar y relacionar los conceptos, desde los más generales y pertinentes, hasta los más sencillos y complejos; facilitando una mejor comprensión de los contenidos estudiados. Como estrategia, promueve el desarrollo del proceso de aprender a aprender representando los significados de conceptos científicos.

Como última mediada se plantean las estrategias de enseñanza post-instruccionales; las cuales son aquellas que se presentan después del contenido que se ha de aprender. Su utilidad radica en generar en el alumno la formación de una visión integradora e incluso crítica del material. Díaz y Hernández (2007), establecen que se utilizan al momento del cierre de la temática o clase y permiten, realizar una postura crítica sobre los contenidos desarrollados; así como valorar el aprendizaje de cada uno.

Dentro de algunos tipos de estrategias post-instruccionales, se encuentran la promoción de enlaces, estas son aquellas estrategias destinadas a ayudar a crear vínculos adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Así mismo dentro de otra estrategia se establece el resumen el cual constituye una síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito; para enfatizar conceptos claves, principios y argumentos centrales; facilitan que el estudiante recuerde y comprenda la información relevante del contenido por aprender. Para Abolio (2007), es una técnica muy utilizada por los docentes para sintetizar información referida a los contenidos más importantes tratados en la clase.

Finalmente, como tercera estrategia de este aparte se establecen las analogías, las cuales son proposiciones que denotan las semejanzas entre un suceso o evento y otro; sirven para comprender información abstracta, se traslada lo aprendido a otros ámbitos. Mediante la analogía se relacionan los conocimientos previos y los nuevos que el docente introduce a la clase. Además, permiten comparar, evidenciar, aprender, representar y explicar algún objeto, fenómeno o suceso. Durante el desarrollo de una clase el profesor puede recurrir a analogías para facilitar la comprensión de los contenidos que imparten.

Estilos de Enseñanza.

Lamentablemente, en muchos de los procesos en el aula se ha asumido que para enseñar basta con repetir y se deja de lado el real conocimiento que sólo se obtiene mediante la experiencia y el diálogo. Toda experiencia conduce a plantear preguntas que solo pueden responderse dentro de una dinámica generada a través de relaciones

pedagógicas desarrolladas por maestros con estilos de enseñanza particulares, contruidos por cada uno de ellos, a partir de sus propias experiencias en el aula y, según Piaget (1999), acordes con las maneras tradicionales de enseñar probadas como efectivas dentro de un grupo social.

En este punto es definitivo aclarar que el término estilo de enseñanza, ha sido utilizado indistintamente por muchos autores, como Porlan, Joyce, Salcedo y Castro como sinónimo de tendencia pedagógica, escuela pedagógica o enfoque pedagógico. Se entienden los estilos de enseñanza como expresiones individuales de cada profesor, fruto de la percepción que cada sujeto tiene de uno o varios modelos; el estilo es, entonces, el conjunto de rasgos propios y la forma particular de actuar de un docente en el aula. Entonces el estilo de enseñanza es particular a cada docente y se relaciona con uno o varios modelos pedagógicos a partir de cuatro elementos fundamentales: los contenidos que se enseñan, las formas particulares de enseñarlos, la interacción con los estudiantes y los propósitos de su evaluación.

Por extensión, y siguiendo la teoría de Wölfflin (1961), un estilo también es el conjunto de rasgos comunes a un conjunto de docentes, las orientaciones y actitudes que describen sus preferencias cuando interactúan con el medio. Los estilos de enseñanza constituyen el rasgo esencial, común y característico, referido a la manifestación peculiar del comportamiento y actuación pedagógica de unos docentes.

Según Ausubel (1983), los estilos de enseñanza podrían definirse de forma global como las posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, del comportamiento pedagógico propio de la práctica educativa. Ahora bien, el tema de los estilos de enseñanza como enfoque de investigación arranca de la tipificación de la

enseñanza en progresista y tradicional. En los años 20 se producen duros ataques surgidos de sectores cercanos a Dewey que ya había afirmado que el sistema de enseñanza apoyado sólo en la exposición del profesor y en el libro de texto adolecía de serias carencias, que propugnan un enfoque activo, basado en el descubrimiento y en la acción, asignando al profesor el papel de un guía u orientador educativo.

Como se ve, la polémica es ya antigua y a lo largo de los años ha tenido momentos de predominio de uno u otro enfoque. Es así como el estilo de enseñanza tradicional o convencional pretende enseñar a los alumnos conocimientos a partir de los textos, asignaturas y explicaciones del profesor, que es quien sabe. Por su parte el estilo de enseñanza progresista entiende que la escuela no debe enseñar sólo conocimientos, sino valores y actitudes, pone especial énfasis en el descubrimiento y la experiencia, recomienda el trabajo en grupo y la utilización de los centros de interés, y critica la división del conocimiento en materias de estudio.

Es necesario mencionar el trabajo realizado por Lewin y Lippitt (1939), en el que establecen tres tipologías de estilo: el autocrático, el *laissez-faire* y el democrático, y analizan su modo de concretarse en el aula. El profesor con estilo autoritario o autocrático es directivo y controlador; el que tiene un estilo *laissez-faire* deja que el grupo funcione a su aire sin implicarse ni animar u orientar; y el profesor con estilo democrático alienta la participación del grupo, propone alternativas para la resolución de situaciones y promueve la libertad de elección.

Por su parte, los estudios de Anderson y Brewer (1945) categorizaron los estilos de los profesores en dos polos: el del profesor dominante y el del profesor integrador. El primero crea un clima de clase en que los alumnos se muestran distraídos, sumisos y

enfrentados a su actitud dominante, mientras el segundo crea un clima en que domina la espontaneidad y un mayor compromiso y participación social de los alumnos.

Después de analizar estos y otros estudios sobre estilos de enseñanza, Bennett (1979) llega a la conclusión de que las tipologías elaboradas eran parciales, ambiguas y dicotómicas porque ignoraban la existencia de múltiples estilos intermedios, y estaban basadas en muestras poco representativas. Es por eso que más adelante, encuentra hasta doce estilos de enseñar según la mayor o menor presencia de cinco rasgos comunes: integración de las materias, forma de trabajo de los estudiantes, metodología utilizada por el profesor para enseñar los contenidos y para relacionarse con los estudiantes, control sobre la movilidad y la comunicación de los estudiantes y frecuencia de las evaluaciones y la calificación.

Por otra parte, Blanco (1994) propone seis grandes estilos de enseñanza a partir de la interacción del profesor con el estudiante, especialmente en la mediación con las formas de trabajo: a) La tarea orientada: Los maestros prescriben el material que se va a enseñar y demandan un cumplimiento específico por parte de los estudiantes. El estudio va acompañado de unas tareas específicas e individuales y un desarrollo que mantiene a cada estudiante en un estado de expectación continua., b) El proyecto cooperativo: Los maestros elaboran el plan de instrucción con la cooperación de los estudiantes. Los procesos de enseñanza se desarrollan en una atmósfera tranquila y la experiencia del adulto y su trasfondo profesional les sirven de guía a los estudiantes en el aprendizaje.

Los maestros alientan y dan apoyo a los estudiantes para que participen a todo nivel., c) Centrado en el niño: Estos maestros proveen una estructura para los estudiantes que persiguen cualquier interés. Este estilo es característico de maestros que muestran el

mismo interés y curiosidad de los niños. Además de ser un estilo extremadamente infrecuente, parece imposible imaginarlo en su forma pura en el salón de clases., d) Centrado en el sujeto: Los maestros enfocan su organización del contenido en lo que va a aprender el estudiante., e) Centrado en el aprendizaje: Estos maestros se interesan por igual por todos los estudiantes y su objetivo curricular., f) Involucrados emocionalmente y con contrapartes: Los maestros se involucran emocionalmente en lo que están enseñando. Usualmente con este estilo se produce en el salón de clases una atmósfera excitante y emocionalmente cargada. Sus contrapartes se conducen en el salón de clases dominando el tono emocional, cuando el proceso racional debiera ser el dominante.

En síntesis, se puede decir que un estilo de enseñanza es un conjunto de características y rasgos personales que identifican claramente a un docente o grupo de docentes en particular. En un estilo se incluyen componentes como la forma de vestir, la voz, el lenguaje, los gestos, las expresiones faciales, el nivel de energía, la motivación, el interés en la gente, el talento, el intelecto, la preparación profesional y las tendencias o preferencias cognoscitivas.

Estrategias Pedagógicas.

Gamboa, García & Beltrán, (2013), señalan que las estrategias pedagógicas son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. “Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación”. (Bravo, 2008, p.52). Complementan que las estrategias pedagógicas suministran invaluable alternativas de formación que se desperdician por

desconocimiento y por la falta de planeación pedagógica, lo que genera monotonía que influye negativamente en el aprendizaje.

A su vez Gamboa, García & Beltrán (2013), establecen que existe una articulación directa entre las estrategias pedagógicas y las estrategias didácticas, concretan que las primeras son la base para la generación de las segundas, porque van en concordancia con el principio pedagógico fundante.

En otro aspecto Gamboa, García & Beltrán, (2013), plantean que las estrategias didácticas son el resultado de la concepción de aprendizaje en el aula o ambiente diseñado con esta finalidad y de la concepción que se tiene sobre el conocimiento, algunos hablan de transmitir y otros de construir, dichas concepciones determinan su actuación en el aula. Afirman a su vez que actualmente, las exigencias del mundo globalizado hacen necesaria la implementación de estilos y maneras de enseñanza y que se presenten de formas diferentes los contenidos, para que el aprendizaje sea dinámico y creativo, y despierte el interés de los estudiantes como actores de dicho proceso.

Gamboa (2009), indica que la planeación debe propender por la formación científica de los estudiantes a través de la selección de estrategias, la unificación de planes de curso por área, las competencias, la definición de investigación en el aula y las acciones pedagógicas y didácticas, ya que así se favorecerá el proceso de enseñanza aprendizaje. También Gamboa (2004), señala que los requerimientos plantean la necesidad de un elemento primordial del aprendizaje, la autoeducación y el autodidactismo complementa su planteamiento estableciendo que es así como el profesor de hoy debe organizar y dirigir el proceso de construcción del conocimiento en primer lugar y, posteriormente, se convertirá en orientador y acompañante del proceso y

fuente alterna de información de los aspectos esenciales (que ha construido a lo largo de su experiencia profesoral).

Como complemento a lo anterior Gamboa, García & Beltrán, (2013), plantean que, entre los factores decisivos en el aprendizaje, están la parte sensorial y la parte emocional, ya que son elementos que elevan el nivel de motivación en los estudiantes. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace necesario no sólo lograr la motivación en el estudiante, sino también, construir conceptos que puedan ser utilizados para generar una posible solución a una situación problemática que debe resolver.

En este sentido Gamboa, García & Beltrán, (2013), señalan que un problema o una situación problema es una situación ante la cual inicialmente se está perdido, una situación abierta que no necesariamente tiene magnitudes numéricas y ante la cual, se busca primero que pueda formularse en forma de pregunta; posteriormente, formular hipótesis que respondan a la situación y, finalmente resolver con éxito a través del empleo de los conocimientos previos; los consultados, los socializados y las actividades prácticas o comparativas que se requieran.

Desde otro punto de vista este apartado se conceptualiza desde el capítulo concepción de la estrategia pedagógica según el autor Quintero (2011) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013), en su libro “Modelo Pedagógico De Desarrollo De Los Modos De Actuación Pedagógicos Profesionales En El Plano De Contraste Del Programa Nacional De Formación De Educadores”.

Quintero (2011), plantea que el concepto de estrategia es muy antiguo y para este cita a Vega (2008) quién comenta que la palabra proviene de la unión de dos palabras griegas; *Stratos* que significa ejército y *Agein* que significa conducir, guiar. De igual

forma cita a Koontz (1991) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013) el cual plantea que las estrategias son programas generales de acción que llevan consigo compromisos de énfasis y recursos para poner en práctica una misión básica; son patrones de objetivos, los cuales se han concebido e iniciado de tal manera, con el propósito de darle a la organización una dirección unificada. Asimismo, Ronda (2002) explica que es una herramienta de dirección que facilita procedimientos y técnicas con un basamento científico, que empleadas de manera iterativa y transfuncional, contribuyen a lograr una interacción proactiva de la organización con su entorno, coadyuvando a lograr efectividad en la satisfacción de las necesidades del público objetivo a quien está dirigida la actividad de la misma.

En este sentido Quintero (2011) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013); define que, partiendo del objeto de estudio de la pedagogía, la estrategia pedagógica se ocupa de la educación conscientemente organizada y orientada a un fin, la que se ofrece en la escuela institución y en otras formas de organización con carácter extra escolar y extra docente. A su vez plantea que la pedagogía se refiere a una educación deliberadamente conceptualizada y definida hacia un fin en particular. En complemento a lo mencionado Quintero (2011) cita a Esteban y Zapata (2008), los cuales apuntan que el concepto de estrategia implica una connotación finalista e Intencional; es decir que toda estrategia ha de ser un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje. Establecen que no se trata, de la aplicación de una técnica concreta, sino de un dispositivo de actuación que implica habilidades y destrezas que el aprendiz ha de poseer previamente y una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas a desarrollar.

Dando continuidad al planteamiento Quintero (2011) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013), señala que las estrategias se clasifican, según los autores citados, en asociativas, elaborativas y de organización. Estas últimas consisten en establecer, de un modo explícito, relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje y con los conocimientos previos que posea el sujeto. Estos operan de una doble manera primero, porque depende de los que el aprendiz posea (cantidad y calidad) el que pueda elaborar de manera más o menos compleja esos materiales y en segundo lugar, porque la estructura cognitiva resultante del nuevo aprendizaje modificará la organización de esos conocimientos previos los cuales se ajustan al deber ser pedagógico.

Desde otra perspectiva Quintero (2011) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013) estableciendo que las estrategias pedagógicas son procedimientos utilizados por el docente en forma rígida o flexible y reflexiva para promover el logro de aprendizaje en sus alumnos, empleando para tal fin todos los medios y recursos necesarios. Plantea a su vez que el docente utiliza las estrategias de una manera consciente e intencional, orientadas al éxito del alumno en la realización de actividades para alcanzar el aprendizaje.

Desde otro concepto Quintero (2011) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013), sostiene que las estrategias pedagógicas son los mecanismos que el docente diseña y activa para mediar en la adquisición de conocimientos, para ello debe tomar en cuenta los conocimientos previos de los formantes, ubicar los mecanismos necesarios a fin de lograr el enlace con los nuevos conocimientos, de esta forma se asegura una relación entre los conceptos nuevos y los existentes para lograr el aprendizaje esperado.

En concordancia con lo anterior, Quintero (2011) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013) la comprensión del aprendizaje en el contexto pedagógico puede expresarse como un proceso en el cual el estudiante, bajo la dirección directa e indirecta del maestro, en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente, desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que le permiten apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla. En el proceso de esa apropiación se van formando también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores, es decir, se desarrollan simultáneamente todas las esferas de la personalidad.

Es así como Quintero (2011) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013), plantea que entre los rasgos que deben caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje están; su carácter social, individual, activo, comunicativo, motivante, significativo, cooperativo y consciente en determinadas etapas evolutivas. A su vez dice que esto depende de la capacidad del docente de conformar alternativas estratégicas metodológicas de aprendizaje que motiven al estudiante, lo que resulta posible con la activación de su aprendizaje, cuya posibilidad la ofrece la problemicidad del contenido de cada área del conocimiento.

En concordancia con Quintero (2011) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013), finalmente establece según lo antes expuesto, que las estrategias pedagógicas constituyen un esfuerzo organizativo por parte de un docente o de un equipo de docentes, a los efectos de encauzar acciones y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objeto de alcanzar objetivos preestablecidos en el currículo. De igual forma plantea que al hacerlo, está aplicando la ciencia didáctica, como ciencia fundamental dentro de las ciencias de la educación; para afirmar esta postura, Quintero

(2011) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013), quién plantea que sirve a la pedagogía como apoyo insustituible para clarificar, explicar y aplicar los grandes principios que ella formula en el ámbito expreso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Modelo Pedagógico.

Los modelos pedagógicos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Se podría decir que son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de una práctica pedagógica, o bien sus componentes.

También son, como señala Gago (2002), una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje. Estos modelos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en su grado de complejidad, tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen sus autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos.

El estudio de los modelos pedagógicos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica. En algunos de ellos los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que

intervienen en una planeación didáctica, así como las relaciones de antecedente y consecuente que guardan entre sí.

Para poder identificar un modelo pedagógico se necesita conocer sus características fundamentales que, según Porlan (1993) surgen al responder tres preguntas esenciales sobre sus pretensiones últimas: a) ¿Que enseñar? Es decir, qué contenidos, en qué secuencias y en qué orden, su enseñabilidad y relevancia., b) ¿Cómo enseñar? Se refiere a los métodos, medios y recursos. Aquí adquieren un valor relevante los estilos de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los estudiantes. , c) ¿Qué y cómo evaluar? Referido no sólo a los momentos, sino también a los instrumentos de comprobación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso. En este aspecto también adquieren importancia los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Esta estrategia de Porlan (1993) se puede sintetizar afirmando que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y unas formas de evaluación. Precisos estos tres elementos, es además necesario identificar la percepción que cada modelo tiene del docente, del alumno y de los saberes que enseña. De esta forma se facilita identificar un determinado tipo de modelo, aun cuando es necesario tener en cuenta que en la práctica de los docentes se mezclan elementos de diversos modelos, lo que da lugar a versiones peculiares de un mismo modelo.

Antes de reseñar algunos de los más conocidos modelos, es importante señalar que la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse siempre en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. Es aquí donde cabe decir que los estilos particulares siempre se asocian con

uno o varios modelos, y la tarea de los diferentes teóricos se ha centrado en tratar de identificarlos y caracterizarlos con miras a mejorar las prácticas de los docentes en el aula, y el diseño de programas de formación para maestros, más eficientes y vinculantes.

Según Astolfi (1997), hay tres modelos predominantes en la enseñanza (transmitivo, de condicionamiento y constructivista) que sirven explícita o implícitamente, como base para las prácticas y estilos de los maestros. Cada uno dispone de una lógica y de una coherencia que habrá de caracterizarlo, pero, sobre todo, cada uno responde a diferentes situaciones de eficiencia. El modelo transmitivo o tradicional se refiere principalmente a la elaboración de un programa de estudios. Los elementos que presentan son mínimos, ya que no se hacen explícitas las necesidades sociales, la intervención de especialistas, las características del educando, ni tampoco se observan las instancias de evaluación del programa de estudios.

Por otro lado, el modelo tradicional muestra la escasa influencia de los avances científico-tecnológicos en la educación y, en consecuencia, refleja un momento histórico de desarrollo social. No obstante, sus limitaciones, este modelo se tomó como base pedagógica para formar diversas generaciones de profesores y de alumnos. Este Modelo concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano cuya función es explicar claramente y exponer el conocimiento a los estudiantes de manera progresiva. Si se presentan errores, son atribuibles al alumno por no adoptar la actitud esperada.

Siguiendo a Astolfi (1997), el Modelo de Condicionamiento o pedagogía conductista, está basado en los estudios de Skinner y Pavlov sobre aprendizaje; se enfatiza en los medios necesarios para llegar a un comportamiento esperado y verificar

su obtención. El problema radica en que nada garantiza que el comportamiento externo corresponda con el mental; este modelo es una perspectiva técnica, la cual concibe la enseñanza como una ciencia aplicada, y al docente como técnico.

Finalmente, el Modelo Constructivista o de perspectiva radical, concibe la enseñanza como una actividad crítica, y al docente como a un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. Este modelo difiere de los anteriores en la forma como se maneja el concepto de error: es un indicador que permite hacer análisis de los procesos intelectuales que ocurren al interior de quien aprende.

Para el constructivismo, aprender es arriesgarse a errar (ir de un lado a otro), y muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos. Para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos; es una tarea de organización de métodos de apoyo y situaciones de aprendizaje que permiten a los alumnos construir su propio saber. No se aprende sólo registrando en el cerebro. Se aprende construyendo la propia estructura cognitiva.

Por otra parte, el modelo conductista ha presentado algunas variantes, pero todas mantienen sus componentes básicos. Entre estos nuevos modelos se pueden mencionar el de Aguilar (1998) que cita a Tyler, y que presenta como aportación fundamental el concepto de objetivos los cuales se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudios, ya que determinan de una manera u otra el funcionamiento de las otras partes del programa.

La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base a los objetivos cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor, del método, del alumno y de la información. Por ejemplo, aunque el profesor

presente notables cualidades de orador, gran capacidad de manejo de información e, inclusive, un amplio repertorio de conocimientos sobre un tema determinado, sus acciones están determinadas por el objetivo, puesto que señala con claridad la extensión y la profundidad con que se ha de enseñar dicho contenido. También Tyler citado por Aguilar (1998) menciona la forma en que el profesor tendrá que impartir la enseñanza y le propone diversas actividades según sea el tipo de objetivo de que se trate.

Como los objetivos prevén diversas acciones que los alumnos deberán desempeñar, la enseñanza no puede dirigirse con un solo método o con una misma forma de dar la clase. Por el contrario, se proponen diversas actividades para los alumnos (actividades de aprendizaje) y actividades para el profesor (actividades de enseñanza), de tal manera que dependiendo el tipo de objetivo serán diferentes las acciones a realizar por el docente y los educandos. Este modelo ofrece la posibilidad de utilizar diversos métodos y técnicas, que serán propuestos en los programas, en algunos casos serán seleccionados por los profesores.

Dado que los objetivos mencionan acciones que han de realizar los alumnos, éstos dejan de ser objetos pasivos de la enseñanza y se convierten en sujetos de aprendizaje realizando diversas acciones que son registradas por el docente. A diferencia del modelo tradicional donde el alumno desconocía la profundidad y extensión de tema, así como las acciones que se esperan de él, en el modelo de Tyler el alumno, desde la lectura del objetivo, conoce las actividades que debe realizar individualmente, en equipo o bien conjuntamente con el profesor.

La planeación didáctica se facilita puesto que el programa de estudios resulta lo suficientemente explícito como para que el docente sólo necesite hacer un análisis cuidadoso del programa, o en su defecto, consultar al coordinador de área o de estudios.

Otras ventajas que proporciona este modelo son: La evaluación se realiza de manera más sistemática, ya que los tiempos, las formas e instrumentos de evaluación que deben emplearse están predeterminados en el programa de estudios. Los docentes pueden elegir formas alternativas de evaluación con la condición de que se adecuen al objetivo, es decir, que las acciones que el alumno debe realizar, las cuales se mencionan en el objetivo, sean factibles de medir y de registrar.

El contenido de un programa de estudios o de una planeación didáctica debe presentar una organización lógica, cronológica o metodológica que permitirá al docente presentar la información a los alumnos desde lo simple hasta lo más complejo, de lo que es antecedente a su respectivo consecuente, de la causa al efecto, de lo general a lo particular, lo cual redundará en un mejor aprovechamiento.

La organización de las actividades también es un factor de mejora en el aprendizaje. Los profesores deben presentar a los alumnos los objetivos mediante una gama de actividades debidamente secuenciadas, considerando cuáles se deben desarrollar de manera individual y cuáles de forma grupal, fijando la duración de ambas. Las actividades que los profesores y los alumnos realizan deben estar claramente diferenciadas y equilibradas, de manera que el profesor tenga previsto cuándo exponer, retroalimentar, organizar y supervisar, y en qué momentos el grupo asume el papel protagónico en el aprendizaje y el profesor coordina las actividades y retroalimenta a los alumnos individualmente o a cada uno de los equipos en particular.

Para concluir con esta descripción de Astolfi (1997) es preciso decir que los modelos conductistas exigen una alta motivación por parte de los docentes, a fin de obtener planeaciones didácticas rigurosas, bien secuenciadas, y apoyadas con los instrumentos de evaluación más idóneos según los objetivos de aprendizaje que mencionen los programas de estudios que imparten.

Continuando la aproximación a una definición, Joyce y Weil (1985) sostienen que un modelo pedagógico puede entenderse como un “plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza, y para orientar la enseñanza en las aulas”; en otras palabras, son recursos que hacen posible el desarrollo del proceso formativo.

Por su parte Flórez, R. (2000) define un modelo pedagógico como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. Es decir, que los modelos son categorías descriptivas, construcciones mentales que representan un conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento. Esta imagen representa formas particulares de interrelación entre parámetros pedagógicos.

El autor inicia su trabajo afirmando que los modelos pedagógicos en general son construcciones teóricas dentro de las que se inscriben las prácticas cotidianas de los docentes, y que para considerarse como tal deben responder al menos a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el ideal de la persona bien educada que se pretende formar?, ¿A través de qué, o con qué estrategias metodológicas?, ¿Con qué contenidos y experiencias educativas concretas?, ¿A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo?, ¿Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo?

El Modelo Pedagógico Tradicional.

Para entender mejor las bases de este modelo hay que remontarse hasta el siglo XVII, a la enseñanza impartida principalmente por las órdenes religiosas, sobre todo en los internados; en este recorrido hay que dar una mirada a las creencias de la época medieval, cuya principal preocupación consistía en alejar a la juventud de los problemas propios de la época y de la edad.

Con el pretexto del virtuosismo, se ofrecía una rigurosa vida metódica en el interior de los centros educativos: se buscaba la formación del carácter de los aprendices, moldeándolo a través de valores como la voluntad, la virtud, la disciplina, la ética y el humanismo. Los jóvenes, eran considerados como material indefenso, en formación, propensos a la tentación siempre abundante, débiles y con atracción por el mal. Era entonces necesario aislarlos del mundo externo, siempre temido como fuente de tentaciones, y debían estar siempre vigilados para que no zozobrarán en ese mar de deseos y apetencias naturales.

Flórez, R. (2000) reconoce la riqueza sorprendente de la obra pedagógica del Padre de la Pedagogía Tradicional, Comenio (2000), quien en su *Didáctica Magna* o *Tratado del Arte Universal de Enseñar Todo a Todos*, sentó las bases de esta pedagogía comúnmente llamada tradicional, muchos de cuyos elementos se mantienen vigentes en la actualidad, en particular aquellos referidos a sus fines últimos: se trata del arte perfecto de enseñar todo a todos los hombres.

Su introducción asegura que el libro presenta el modo y manera seguro y preferente de establecer escuelas en todas las comunidades, ciudades y pueblos de cada uno de los países en las cuales toda la juventud de ambos sexos, sin excepción alguna, puede ser formada rápida, agradable y profunda intención pedagógica subyace a la mayoría de los modelos pedagógicos actuales: comprender el orden que liga las cosas, más que las cosas mismas, constituyéndose en el mito pedagógico que sigue teniendo vigencia hasta nuestros días.

A este modelo se le ha calificado frecuentemente de enciclopedista por cuanto, según Canfux (1996), el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están

disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.

A pesar del devenir histórico y del desarrollo social hacia otras formas de organización, algunos de los conceptos primordiales del tradicionalismo pedagógico aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales, tales como los esquemas de planeación que permiten la formulación particular de los contenidos enseñables y su desarrollo en el tiempo según un orden de complejidad, unas estrategias específicas de presentación de esos contenidos, un particular modo de comunicación entre el enseñante y sus discípulos, y la comprobación periódica de la realización de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Estas ideas básicas están relacionadas con la educación del carácter, la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículum centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza.

Flórez, R. (2000), al referirse a este modelo señala que es academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. En coincidencia con la anterior apreciación Canfux (1996) afirma que el profesor, generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad.

Un aspecto importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el rol del maestro. De acuerdo con De Zubiría, J. (1994), bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas. El aprendizaje es entonces un acto de autoridad.

Otro elemento importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el ideal educativo de formar el carácter del individuo. Algunos modelos religiosos han seguido los fundamentos Aristotélicos de formar individuos de carácter. En la formación del carácter, el concepto del maestro como modelo para imitar fue predominante. Según Flórez, R. (2000) el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro.

En síntesis, puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter. La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical y es frecuente que hombres y mujeres estudien separados e incluso reciban contenidos diferenciados, lo que pone de manifiesto una intención de transmitir diferentes formas de ver el conocimiento y el mundo para uno y otro género. El método se fundamenta en un transmisionismo de los valores de la cultura por medio de ejemplo. La evaluación del aprendizaje, por lo tanto, consiste en establecer la exactitud de lo que el estudiante ha logrado aprender con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación.

El Modelo Pedagógico Conductista.

Apoyado en la tecnología educativa que se desenvuelve paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos humanos en la posguerra de las décadas de los 60 y 70, éste modelo se caracteriza por la transmisión de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental centrado en el refuerzo.

Al igual que el modelo pedagógico tradicional, el conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente, pero en este modelo el

aprendizaje es el resultado de cambios más o menos permanentes de conducta. Como consecuencia, el aprendizaje puede ser modificado por las condiciones del medio ambiente.

El modelo ha sido calificado de positivista por cuanto toma como objeto de estudio el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control. Para Flórez, R. (2000), el método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados minuciosamente. De acuerdo con los fundamentos teóricos del conductismo, el aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre un estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente.

El modelo conductista impactó los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta aprender, debe hacerse en términos muy específicos y medibles. De manera similar, las etapas para llegar al dominio de destrezas y aprendizajes deben ser subdivididas en tareas pequeñas y los reforzamientos deben ser contingentes al logro de cada conducta. De acuerdo con el modelo conductista, la meta de un proceso educativo es el moldeamiento de conductas que se consideran adecuadas y técnicamente productivas, de acuerdo con los parámetros establecidos por la sociedad.

La función del maestro apunta en este contexto, a la de un diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales tanto los estímulos como los reforzadores, se programan para lograr las conductas deseadas. Por esta razón enseña para el logro de objetivos de aprendizaje que ha establecido previamente con claridad, y los diseña de tal modo que cualquier aprendizaje pueda medirse a través de la evaluación del nivel de logro.

En esta dinámica, las relaciones del maestro con sus alumnos toman la forma de las de un planeador de conductas que anima y estimula permanentemente a sus pupilos para que se esfuercen por superarse a sí mismos, por alcanzar objetivos instruccionales cada vez más complejos. Premia y sanciona con la entrega o privación de estímulos, y mide permanentemente los niveles de logro de cada uno de sus estudiantes. Estos a su vez no lo identifican, como en el caso del maestro tradicional, con un modelo a emular, sino como un líder a seguir, un guía o jefe de equipo cuya tarea es retroalimentar permanentemente sus logros para premiarlos, o sus deficiencias para exigirles.

Como consecuencia, la evaluación es una tarea permanente de medición y valoración constante centrada en la mayor o menor aproximación al logro de los objetivos instruccionales. Regularmente se aplican pruebas con el fin de determinar los progresos del estudiante, para animarlo y para hacer ajustes y correcciones. Se recurre frecuentemente a la evaluación formativa como indicadora de la calidad y del rumbo que toma el proceso de aprender, y a la sumativa para medir los avances y aproximación al logro de los objetivos.

El Modelo Pedagógico Romántico.

Este modelo se fundamenta en las ideas filosóficas y pedagógicas de Rousseau (1998) presentadas en su obra *Émile ou de l'éducation* y se identifica en la praxis con las propuestas de pedagogía no directiva implementadas por Neill en la escuela de Summerhill.

En este modelo, el desarrollo natural del educando se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación. Plantea que lo más importante para el desarrollo es el interior, y esta interioridad se convierte en su eje central, en la meta y a la vez en el método de la educación. Cultiva radicalmente la libertad, las clases son de asistencia libre y se otorga gran importancia al juego, al punto que en muchos momentos cada

estudiante hace lo que desea.

La principal meta de una escuela debe ser auxiliar a sus alumnos para que sean capaces de encontrar la felicidad propia y es por eso que propone un modelo muy diferente al de las escuelas tradicionales, en las que según los teóricos de este modelo sólo se promueve una atmósfera de miedo. Según Flórez, R. (2000), éste modelo busca desarrollar la máxima autenticidad y libertad individual del estudiante en procura de su desarrollo natural, espontáneo y libre. Los contenidos no están elaborados previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite.

Un aspecto fundamental de esta tendencia es que se propone como una experiencia que busca la transformación total del sistema educativo, de manera que el estudiante se convierta en el eje alrededor del cual giran todos sus procesos. Bajo esta perspectiva, la institución educativa es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del estudiante, y debe convertirse en el espacio en el cual experimenta y aprende los elementos primordiales para el buen desempeño en su vida.

El maestro se transforma entonces en un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas, sin interferencias que puedan coartar la libre expresión del estudiante. Se presume que el maestro debería librarse él mismo, de las tablas de multiplicar de la disciplina, y ser sólo un auxiliar o, metafóricamente, un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños.

En este modelo, los logros del estudiante no requieren evaluación y no hay comparación con el desempeño de los otros, de modo que se prescinde de la calificación o de cualquier otra forma de medición. Premios y distinciones son rechazados porque desvían el desarrollo normal de la personalidad. Se asume que el niño es innatamente juicioso y realista; por naturaleza, es un ser bueno, dotado de una natural capacidad de autocontrol.

El Modelo Pedagógico Cognitivo.

Está basado en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999) y plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa. Los fundamentos teóricos de este modelo se originaron en las ideas de la Psicología Genética de Piaget y desde esta perspectiva, la tendencia cognoscitivista podría considerarse más una propuesta epistemológica que pedagógica.

Según Corral (1996), el modelo cognitivo considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre. Un campo interesante e innovador del anterior concepto es el énfasis que se le ha concedido al análisis de los procesos del desarrollo cognitivo. Según este autor la reconceptualización del aprendizaje ha establecido algunas definiciones de considerable validez para la investigación; por ejemplo, el énfasis se desplaza del estudio de los estadios de desarrollo, como momentos estables de conocimiento, al estudio de los procesos que le dan lugar y son causa a su vez de su futura modificación.

En consonancia con los planteamientos del modelo, en el desarrollo de la actividad educativa el papel del maestro será el de un facilitador de experiencias y ambientes que permitan el surgimiento y desarrollo de nuevas estructuras de conocimiento, las que a su vez sirven de acicate para la apropiación de conocimientos y procesos mentales cada vez más complejos. Flórez, R (2000) agrega que en el enfoque cognitivo se enseñan conocimientos ajustados a las modificaciones sucesivas de estas estructuras cognitivas, resaltando la importancia de la propia experiencia y la manera

como esta genera una reconceptualización del aprendizaje de manera permanente a través de la cual el estudiante no sólo aprende, sino que aprende cómo aprende.

En este aspecto, uno de los aportes más valiosos del modelo cognitivo es que destaca el carácter activo del sujeto en sus propios procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo, razón por la cual el maestro asume el rol de acompañante y facilitador. Debe generar en el estudiante situaciones de desequilibrio cognitivo, de cuestionamiento y revalidación de los propios conocimientos de manera tal, que el estudiante se vea obligado a explorar nuevas formas de resolver las situaciones problemáticas, asimilar nuevos conocimientos con significados propios, construir y apropiarse nuevos conceptos que, una vez estabilizados en un proceso de acomodación, se vean nuevamente cuestionados, puestos en desequilibrio, para que el estudiante inicie nuevos ciclos de construcción.

Siguiendo a Flórez, R. (2000), en el modelo cognitivo el rol del docente está centrado en atender y seguir el nivel de desarrollo de las estructuras y el proceso cognitivo de sus alumnos. Debe orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de aprendizajes por recepción significativa, y hacia la participación en actividades exploratorias que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente, de modo que lo que se evalúa no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de la evolución de las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que las generan.

El Modelo Pedagógico Social.

Este modelo emerge como resultado de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y los noventa. Algunos de sus fundamentos teóricos contemporáneos tienen su origen en las propuestas de los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, quienes trabajaron en Alemania con el Instituto para la Investigación Social. Debido a que muchos de ellos eran judíos, durante la segunda guerra mundial debieron trasladarse a Nueva York donde se vincularon a la Universidad de Columbia. Allí participaron activamente en la vida académica con una serie de estudios de reconocida importancia relacionados con críticas acerca del racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación. Estos estudios influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos, y sus perspectivas críticas son la base de los teóricos críticos de la actualidad.

La Pedagogía social se interesa en primer lugar por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico reflexivo con el fin de transformar la sociedad. La pedagogía social presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los docentes que trabajan bajo este modelo coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. De igual manera cuestionan críticamente las fuentes de información que se utilizan en los procesos de enseñanza, entendiendo por fuentes no sólo los libros de texto sino también

las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje, entre otros.

Flórez, R. (2000) señala que este modelo busca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que permiten al estudiante participar activamente en procesos de transformación de la sociedad. Estimula la crítica del conocimiento, de la ciencia, sus textos y sus fuentes de manera permanente. Se fundamenta en el aprendizaje coparticipativo y en la reflexión crítica de las propias creencias y juicios.

El modelo pedagógico social asume que los espacios sociales son escenarios ideales para que los estudiantes hagan trabajo cooperativo y resuelvan conjuntamente problemas que no podrían abordar de manera individual. El maestro está invitado, al igual que todos los demás participantes, a expresar sus opiniones, a mostrar sus acuerdos y desacuerdos sobre la situación estudiada, sabiendo de antemano que su palabra tiene el mismo valor que el de las demás personas, puesto que la autoridad no proviene del poder de que es investido por algún superior, sino del valor y la pertinencia de sus ideas, de la fuerza de sus argumentos, de la coherencia y utilidad de sus propuestas y de su capacidad de persuasión.

Dado que en este modelo el propósito se centra en la construcción crítica de sentidos colectivos, la evaluación no apunta a la consideración del producto final como conocimiento estático. Este modelo propugna por la evaluación de los potenciales de aprendizaje que se van haciendo reales, lo que Vigotsky (1988) llama la ampliación de sus zonas de desarrollo próximo.

En esta dinámica, la evaluación no está desligada de la enseñanza, sino que se utiliza para detectar conjuntamente alumno, grupo, entorno y maestro, el grado de

ayuda que requiere cada alumno para resolver el problema por su propia cuenta. No será entonces el profesor quien deba dar la información que el estudiante necesita; el mismo estudiante debe descubrirla, identificar lo que conoce, lo que observa, lo que los demás dicen, valorar si le es útil e interesante y decidir si la incorpora y la integra en nuevas formas de razonar.

Esto es precisamente el tema de evaluación del maestro: qué sucede en el aula, cómo razonan sus estudiantes, cómo actúan; ésta información le será de utilidad para decidir sobre nuevas situaciones didácticas, actividades y propuestas que planteará a los estudiantes para facilitar la evolución de su pensamiento crítico y de su nivel de compromiso.

La autocrítica como elemento de mejoramiento y crecimiento personal se hace manifiesta en la autoevaluación. La forma típica de evaluación es el debate y a través de él, la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes. Aunque puede recurrirse a ella en determinadas ocasiones, la heteroevaluación suele ser también parte constitutiva de la revisión de los logros particulares y colectivos. Uno de los aspectos más ricos y novedosos de este modelo es que es quizá el que da mayor preponderancia a la utilización de múltiples y variadas fuentes de evaluación.

Habilidades y Competencias.

La conceptualización frente al tema de habilidades y competencias se hace tomando como referencia el artículo denominado “Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales”, diseñado por Charria, Sarsosa, Uribe, López, Arenas & Ortiz (2011).

Los autores Charria, Sarsosa, Uribe, López, Arenas & Ortiz (2011), citan a Huerta, Pérez & Castellanos (2000) quienes plantean que el término de competencia se ha desarrollado desde la década de los veinte en gran parte del mundo, principalmente en Inglaterra, Alemania, Australia, Estados Unidos y Argentina. Argumentan a su vez que, en países como Colombia, su desarrollo es más reciente.

Establecen los autores que en la revisión de la bibliografía sobre el origen del constructo competencia, se encontraron diferentes enfoques, en primera instancia los autores Charria, Sarsosa, Uribe, López, Arenas & Ortiz (2011), establecen el enfoque lingüístico, para la definición citan a Chomsky (1957) el cual caracteriza el concepto de competencia al establecerla diferencia en la dicotomía básica de la estructura sintáctica del lenguaje; competencia y actuación, en la que iguala la primera al conocimiento y dominio que el hablante u oyente tiene de su lengua, y a la segunda con el uso real que da a la lengua en situaciones concretas. Los autores hacen la aclaración que lo anterior implica que los conocimientos que tiene una persona, así como las habilidades que tenga para aplicar sus conocimientos de la manera más adecuada y consiguiendo resultados óptimos, lo convierten en un experto, sujeto competente o adecuado para un contexto determinado.

En un segundo aspecto Charria, Sarsosa, Uribe, López, Arenas & Ortiz (2011), apoyan lo expuesto anteriormente desde un enfoque sociolingüístico, citando a Hymes (1972) planteando que la competencia es la acción realizada por la persona en un contexto determinado, al mismo tiempo que destaca que la competencia es influida por el contexto mismo. De igual forma, según su origen gramatical, la competencia nace del

verbo “competer”, que significa “pertener a” o “incumbir”, lo que da lugar al sustantivo competencia, y al adjetivo competente para indicar apto o adecuado.

En complemento desde otro concepto Charria, Sarsosa, Uribe, López, Arenas & Ortiz (2011), citan a Sternberg (2000), quién por su parte, entiende la competencia como un conocimiento tácito que, aunque independiente de la inteligencia académica o general, está relacionado con la habilidad necesaria para resolver problemas específicos de la vida diaria.

Se complementa lo dicho según Charria, Sarsosa, Uribe, López, Arenas & Ortiz (2011), con la postura que citan de Huerta et ál. (2000), quienes plantean que lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. En concordancia con lo mencionado los autores citan al Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2000) quien plantea que la competencia es “un conjunto de conocimientos, enfoques, metodologías, actitudes, valores y creencias adquiridas que posibiliten las acciones pertinentes en un contexto de trabajo” (p. 68). Entre otro concepto los autores citan a Muñoz, Quintero y Munévar (2001) quienes plantean que “se puede entender por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica” (p. 15).

Es así como Charria, Sarsosa, Uribe, López, Arenas & Ortiz (2011), y según las posturas y conceptos dados por los autores citados, en complemento en lo dicho por Collazos & García, 1999; Medina & Domínguez, 2006; Tejada, 2005; se pone de manifiesto que la competencia es un concepto complejo, multifacético y multidimensional, pues comprende aspectos de la personalidad e incluye un conjunto de

conocimientos, comportamientos y actitudes que evidencian que el individuo está en capacidad de ejercer un trabajo, una profesión o resolver una determinada situación o problema en la interacción con un medio laboral y social específico.

A su vez los autores principales referenciados, señalan que lo dicho con antelación permite hacer alusión a la conceptualización de Echeverría (2002) y Cejas (2003), quienes señalan que las competencias se componen del conocimiento especializado y la maestría en la ejecución de las tareas y contenido de las actividades propias del trabajo: el *saber*; también por la capacidad de dar una respuesta sistemática y oportuna ante las demandas propias de la actividad laboral, establecen entonces que el conocimiento aplicado al contexto, el saber hacer; asimismo saber ser; además, incluyen el saber estar.

Los autores citan entre otros al Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), quién dividen las competencias en generales o transversales, y específicas. Las competencias específicas o técnicas son aquellas que permiten al individuo desempeñarse en las actividades propias de su profesión, y se relacionan con un conocimiento técnico y especializado. Las competencias genéricas o transversales por su parte se refieren a comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas organizaciones, entornos sociales, sectores económicos y ramas de actividad productiva, y son necesarias para ingresar y adaptarse a un ambiente laboral, independientemente de aspectos como el dominio de elementos tecnológicos, conocimientos específicos o una función particular.

Competencia Académica.

En complemento los autores Charria, Sarsosa, Uribe, López, Arenas & Ortiz (2011), refieren las competencias académicas, para su definición y planteamiento establecen que estas están asociadas con las condiciones básicas de aprendizaje escolar y comienzan a desarrollarse desde los primeros años de vida, orientadas por las instituciones de educación. De acuerdo con esto citan los planteamientos de Losada & Moreno (2001), quienes afirman que la competencia académica implica el desarrollo de potencialidades del sujeto a partir de lo que se aprende en la escuela, es decir, un conocimiento aplicado que parte de un aprendizaje significativo.

A su vez y como complemento refieren los autores que desde el Proyecto Tuning para América Latina (2004) diferentes autores que participaron en Colombia proponen definiciones de la competencia académica en función de la responsabilidad de la educación y de la persona que está en formación profesional. Manifiestan que una de las definiciones de competencia académica propuesta en este informe es la de Pinilla (1999), quién plantea que es el “conjunto de capacidades que se desarrollan a través de un proceso de aprendizaje a través del cual se conduce a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), con las que proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado en un contexto específico y cambiante” (p. 4).

Con base a lo anterior Charria, Sarsosa, Uribe, López, Arenas & Ortiz (2011), infieren entonces citando a Casanova & Trianes, (2003); Tobón, (2004) que la competencia implica una producción de repertorios de enseñanza y aprendizaje, no es innata, se puede desarrollar y formar, pero está mediada por aptitudes y rasgos personales.

Competencia Profesional.

Charria, Sarsosa, Uribe, López, Arenas & Ortiz (2011), refieren en cuento a las competencias profesionales posturas que son definidas por diferentes autores. En primera medida citan a la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1993) quien define la competencia profesional como la capacidad que tiene la persona para llevar a cabo una tarea de manera eficaz debido a que posee calificaciones que, a su vez, son la capacidad adquirida para hacer un trabajo determinado o desempeñarse en un cargo.

En este mismo sentido, para el desarrollo de las competencias profesionales citan la postura de Gómez (2005) quién plantea como necesario tener en cuenta que la labor del docente debe orientarse más a la experiencia y hacia el trabajo del aprendiz que a la cantidad de información que se le transmite. Así mismo citan a, Trunk, Nastav, Lesjak & Sulcic (2006) los cuales plantean que es necesario adaptar los programas de enseñanza al mercado laboral e identificar las competencias de los graduados para asegurar su empleabilidad y por ende, formar personas competentes.

Competencia Laboral.

Charria et ál. (2011) consideran que no es suficiente las competencias profesionales para lograr un adecuado desempeño en el trabajo, pues se requiere trascenderlas y mostrar en el mercado como se desarrollan y relacionan directamente con comportamientos que ocurren el contexto laboral y que permiten ser más empleable, lo que da lugar a la definición de competencias laborales.

En este sentido cobra importancia como lo manifiestan los autores principales, la interpretación de las competencias laborales realizada por Gordillo (2003), quien las

comprende como la capacidad de desempeñarse en un contexto laboral integrando atributos psicológicos como las actitudes y capacidades demostradas en un puesto de trabajo; así mismo la cita hecha desde Ibarra (2000), que afirma que la competencia laboral es “la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser” (p. 103).

Desde otro aparte Charria et ál. (2011) refieren que desde la Psicología Organizacional y del Trabajo existen tres enfoques teóricos que han orientado el estudio del concepto competencia laboral: conductista, funcionalista y constructivista esto según la cita hecha en (Gómez, 2005).

Enfoque Conductista.

Perteneciente a la escuela norteamericana, este enfoque se sustenta en los postulados de David McClelland de la década del setenta que da comienzo al concepto de competencia en el ámbito laboral, como reacción a la insatisfacción de las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento laboral mediante los tests tradicionales. Así, McClelland (1973), citado por Levy-Leboyer (1997), en sus estudios define competencia como la característica esencial de una persona que le permite tener un rendimiento eficiente en el trabajo. Por tanto, para predecir una competencia en mayor grado es preciso estudiar directamente a las personas y sus comportamientos en su puesto de trabajo, diferenciando las características de quienes tienen un desempeño exitoso de uno promedio. El autor manifiesta que, en síntesis, desde esta perspectiva la

competencia está centrada entonces los comportamientos observables de las personas en los contextos laborales.

Enfoque Funcionalista.

El enfoque funcionalista pertenece a la escuela inglesa o británica, y se basa en una perspectiva pragmática que nace del interés en la eficiencia y la productividad del trabajador en el desempeño del cargo citado por Charria et ál. (2011) en (Zayas, 2002). Este enfoque retoma la evaluación de los resultados de todas las actividades que las personas obtienen en su trabajo, desde el análisis de funciones hasta llegar a las competencias.

Los autores principales Charria et ál. (2011) plantean que, en Colombia, desde el enfoque funcionalista el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en el año 2003 postula que la competencia laboral es la capacidad de una persona para desempeñar funciones productivas en diferentes contextos con base en los estándares de calidad establecidos por el sector productivo. Este enfoque funcionalista, adoptado por el Sistema Nacional de Competencias Laborales (NVQ) en Inglaterra, es el mismo que ha acogido el SENA en Colombia para la certificación de competencias laborales. Por lo tanto, las empresas del Estado colombiano lo articulan en sus procesos de evaluación del desempeño basado en competencias como una estrategia documentada de la transparencia en la contratación pública, y lo aplican a los empleados de carrera o en período de prueba. Desde este punto de vista se entiende por competencia aquello que la persona puede hacer y demostrar con resultados.

Es así como Charria et ál. (2011) establecen que la competencia laboral desde la perspectiva funcionalista es considerada entonces como un punto de encuentro entre los

sectores educativo y productivo, por cuanto evidencian la formación de los trabajadores y los desempeños que estos deben alcanzar en el espacio laboral esto citado en (Ruiz et ál., 2005). De igual forma Charria et ál. (2011) de acuerdo con el Departamento Administrativo de la Función Pública (2005), refieren que la competencia laboral es definida como “la capacidad de una persona para desempeñar, en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad y resultados esperados en el sector público, las funciones inherentes a su empleo” (p. 12).

Enfoque Constructivista.

Charria et ál. (2011) refieren que el enfoque constructivista, pertenece a la escuela francesa y se le ha dado el nombre de enfoque pedagógico-constructivista, de gran acogida en Australia. A su vez citan a Gonczi y Athanasou, (1996) quienes definen la competencia laboral como “una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones”, y hace énfasis en el proceso de construcción y desarrollo de las competencias en los individuos, basados en el análisis y los procesos de solución de problemas de las organizaciones en pro del mejoramiento de los procesos (Levy-Leboyer, 1997). De esta forma, la competencia no se puede definir a priori, pues es el resultado del conocimiento puesto en práctica durante el desarrollo de una actividad laboral precisa.

Los autores plantean que según este enfoque “la apropiación del conocimiento se logra mediante interacciones que permiten construirlo desde la persona que piensa e interpreta la información” (Gómez, 2005, p. 49). Establecen entonces que para definir una competencia no se tiene en cuenta solamente la función que la persona desempeña,

sino también los objetivos y potencialidades que tiene; se privilegia lo que cada empleado aprende, hace de forma distinta y el proceso que vive para estimular y desarrollar confianza en sus habilidades en cuanto resuelve problemas y aprende a aprender.

Charria et ál. (2011) establecen que en los tres enfoques; la competencia laboral se ha hecho mención de la persona competente que, al igual que el concepto competencia, también tiene múltiples definiciones; citan entonces a Bogoya (2000), quién establece que la persona competente es aquella que partiendo de sus conocimientos especializados realiza una actividad determinada de manera exitosa y coherente, conforme el contexto en el cual se desempeña, y ofrece soluciones variadas, novedosas y ajustadas a las condiciones dadas.

Así mismo citan a Lozano (2001) el cual plantea que es competente quién se desempeña efectivamente en un puesto de trabajo, se adapta a la cultura organizacional, está en capacidad de analizar lo que ocurre guiado por su experiencia y en previsión de los resultados. En complemento refieren según Braslavsky & Acosta (2006), que la persona competente selecciona, moviliza y combina recursos frente a una situación determinada a la vez que contribuye a alcanzar las metas de la organización.

Docencia y Desarrollo Profesional.

Este aparte de docencia, desarrollo profesional y capacitación, se retoma desde los aportes abordados en el documento institucional “la formación y el desarrollo profesional docente” Universidad de la Salle (2010).

Desde las posturas establecidas por la Universidad de la Salle (2010), refieren que, en ciertos contextos académicos, ha surgido la pregunta de la docencia universitaria como profesión; para ello citan a Peña (2003), quién dice que es posible hablar del profesor universitario como un profesional; considerando al respecto que la

docencia universitaria no sólo debe ser reconocida, sino valorada como profesión, más allá de las distinciones epistemológicas entre lo que puede ser ciencia, saber, disciplina, profesión.

Así mismo Universidad de la Salle (2010) habla que el sentido de profesión no se refiere a las disciplinas, sino a la profesión de maestro universitario. Plantean que tal concepción no sólo resalta, sino que dignifica aún más la labor del profesor en educación superior. Ello implica una amplia preocupación por exigir o en otro sentido ofrecer a este profesional, los recursos necesarios a nivel de ejercicio y formación para desempeñar con calidad y ética su labor educativa.

En continuidad a lo anterior, la Universidad de la Salle (2010) menciona que uno de los aspectos que más destaca la labor profesional del profesor universitario, sin desconocer las otras funciones en especial la investigación, es el ejercicio de la docencia y en ella, el reto de enseñar a otros, lo que exige condiciones y competencias para llevar a cabo bien la labor; plantean también que el profesionalismo conduce a una constante renovación y actualización de la práctica docente. En este mismo sentido complementan que dicha actualización comporta tanto el conocimiento disciplinar, como el pedagógico y unido a ello, el conocimiento de las exigencias, retos y tendencias que dirigen la educación; es por esto que resaltan que ello no se logra por simple experiencia. Destacan que para ser profesional no es suficiente el saber hacer; implica un dominio científico y unos conocimientos claramente alcanzados.

En concordancia a lo anterior Universidad de la Salle (2010), refiere citando a Peña (2003), que al plantear la docencia como profesión se supera cierto tipo de

pragmatismo que defiende la tesis de que a “enseñar se aprende enseñando”: “en sentido propio ser profesional es ejercer una práctica, praxis, que deriva de un conocimiento científico, que tiene su fundamento en elementos científicos. El profesional no es el que alcanza un conocimiento por el ejercicio de unas prácticas, no es un oficio. Es en este sentido que la Universidad de la Salle (2010), destaca que observando las acciones propias de un profesor universitario (docencia, investigación, producción intelectual, extensión, administración, etc.), es claro que lograr las competencias para tales obligaciones no se da por simple experiencia; requiere de fundamentación, desarrollo y aprendizaje.

Lo anterior es complementado por la cita hecha por la Universidad de la Salle (2010) en Peña (2003) en la cual este último defiende claramente la tesis de “el profesor de Universidad es una clase especial de científico, estudioso o creador. Un científico que no se dedica al cien por cien a la investigación, al estudio y la reflexión, y a la publicación de resultados. Un científico, estudioso o creador cuyo sentido primordial es la divulgación a la sociedad del conocimiento general de su disciplina a través de la formación de las nuevas generaciones. Es un científico a quién se le paga, fundamentalmente, por dar clase. Lo que la sociedad espera es que sepa transmitir, del modo más adecuado y actualizado, sus conocimientos”.

En este mismo sentido refieren que la labor docente implica el desarrollo de una serie de acciones integrales para el aprendizaje efectivo de los estudiantes, lo cual contempla dos exigencias: “conocimientos avanzados y destreza para transmitirlos, desde este aparte refieren que el profesorado universitario, como cualquier otro

profesional, está sometido a continuos cambios y transformaciones, que debidamente organizados producirán un desarrollo personal y específico”.

La Formación Docente y el Desarrollo Profesional.

Siguiendo el planteamiento hecho por la Universidad de la Salle (2010), y como se sustentaba en los párrafos anteriores, la formación docente del profesor universitario desde los años sesenta, ha sido preocupación de un número amplio de universidades, dando origen a diferentes acciones, estrategias y concepciones. Actualmente crece el interés por mejorar la calidad de la educación y, por ende, la formación pedagógica de sus profesores.

La Universidad de la Salle (2010), plantean que son muchos los problemas teóricos y prácticos al tratar de concebir planes de formación. Establecen también que a nivel teórico las concepciones de formación, de docencia, de pedagogía de educación superior, abren un panorama ingente de alternativas; a nivel práctico el tema de la organización, difusión, motivación, interés de profesores, diagnóstico de necesidades, enfrenta también un sinnúmero de posibilidades. Plantean a su vez en el documento de la Universidad de la Salle (2010), que la preocupación por generar interés por formarse en muchos docentes con altos grados de titulación o con muchos años de experiencia es amplia, máxime cuando no es fácil hacer comprender que por más expertos y titulados, siempre hay algo susceptible de aprender, de mejorar y de compartir.

Anudado a lo expuesto con antelación la Universidad de la Salle (2010), plantea el cuestionamiento ¿Por qué formación docente?, establecen entonces que en primer lugar un profesional de la docencia, para serlo requiere de formación; y, en segundo

lugar, porque los retos y exigencias de la educación superior actuales exigen la búsqueda de alternativas de formación que respondan a los sujetos, sus condiciones y realidades.

Exponen que tales condiciones tienen que ver con diversas dificultades que presentan los profesores para asumir transformaciones en su práctica docente y para reconocer de forma crítica cambios sociales que retan la formación de futuros profesionales. Como complemento de lo mencionado citan a Zabalza, (2004), quién menciona que los nuevos planteamientos en torno al “long-life learning o formación a lo largo de la vida requiere el desarrollo personal y profesional como un proceso de actualizaciones constantes y la constante presión en torno a la calidad de los servicios que prestan las instituciones”.

En concordancia y dando continuidad a las ideas expuestas anteriormente, la Universidad de la Salle (2010), citan a Soussan (2002) quién establece que “la problemática de la formación de los maestros y de una manera general de todo participante en el sistema educativo, es un tema prioritario. La formación de los profesores está en el corazón de la evolución del sistema educativo”. Destacan que se habla en términos pragmáticos, la eficiencia y eficacia de una propuesta educativa tiene necesariamente que ver con la calidad del maestro y en términos sociales y humanos, con el propósito de una educación de calidad que transforme y mejore las condiciones de vida actuales.

Siguiendo con este planteamiento refieren que la formación docente no es una estrategia para enseñar a enseñar, sino un asunto de mucho más fondo, en donde los cambios en las teorías y enfoques pedagógicos y didácticos que siempre tienen algo que aportar; la masificación del mundo universitario; el nuevo tipo de estudiante, dados los

cambios generacionales y culturales; las nuevas generaciones de profesores universitarios; las estructuras institucionales y retos frente a nuevas formas de ver la universidad; entre otros muchos aspectos, hacen ver que la formación es una necesidad no sólo de actualización, sino de atención a todos estos retos y exigencias.

Siguiendo el planteamiento, la Universidad de la Salle (2010), cita a Peña (2003), quien complementa estableciendo que esta necesidad de formación docente exige enfrentar otro obstáculo planteado, “la resistencia y los miedos que impiden a muchos profesores y profesoras tomar conciencia de la necesidad de formarse como docentes; a través de sus distintas experiencias académicas como alumnos y alumnas de distintos niveles educativos, perciben que ser profesor universitario es dominar un conocimiento de alto nivel”. Es entonces donde la Universidad de la Salle (2010) plantea según esta postura que así, al ser profesor universitario pareciera que se cuenta de por sí con la idoneidad para impartir conocimiento de nivel científico; pero como cualquier profesión requiere de formación y actualización.

En punto seguido de lo ya expuesto la Universidad de la Salle (2010), citan a González y González (2007), quienes refieren que la formación del profesor universitario, es un proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado en el ejercicio de la docencia que transcurre a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido. A su vez plantean que se trata de brindar alternativas que susciten capacidades y experiencias que fomenten la adquisición de nuevas competencias.

Actividades de la Vida Familiar y Redes de Apoyo.

Este aparte de actividades de la vida familiar y redes de apoyo se plantea tomando como referencia la cartilla de familia y dinámica familiar, planteada por Viveros, E., y Vergara, C., (2014); estos establecen en primera medida que el concepto de familia, citando a Miller (2007) no es universal, pues ella es para cada sujeto una invención que le es propia; estructuran que sin embargo, hay perspectivas teóricas que se han ocupado de investigar y teorizar al respecto, para el caso, la Sociología, la Psicología y el Psicoanálisis.

En este mismo sentido Viveros E, & Vergara C, (2014) citan a Viveros & Arias (2006), quienes plantean que la dinámica familiar hace referencia a la movilidad que se da en el clima relacional que construyen los integrantes de la familia para interactuar entre ellos mismos y con el contexto externo. A su vez los autores plantean que en la familia son interdependientes dimensiones como; la autoridad, normas, roles, comunicación, límites y uso del tiempo libre.

Es así entonces que los autores antes mencionados refieren que de acuerdo a como sean las características particulares de la dinámica familiar aparecen los conflictos, los mecanismos para afrontarlos y las singularidades con las que cada uno de sus integrantes analiza e interactúa. En el clima relacional se gestan las formas de vinculación que son únicas para cada familia, de acuerdo con ellas, se generan las maneras de tomar decisiones y de construir estrategias para afrontar las situaciones adversas que se van presentando en la vida cotidiana.

En este mismo sentido Viveros E, & Vergara C, (2014) citan a Minuchin & Fishman (1985), quienes definen que la estructura de la familia es un conjunto de demandas invisibles funcionales que organizan los modos de interacción; pero la

dinámica familiar se expresa en términos contrarios, en el sentido que ésta última no es estática, sino movедiza y variable.

Es así como Viveros E, & Vergara C, (2014) manifiestan que la dinámica interna no es lo mismo que estructura familiar. Establecen entonces que la idea de dinámica familiar en esta teoría, se sostiene en el constante cambio que usa la familia para irse acomodando a las diversas dificultades que afronta. Plantean entonces que, no siempre aparece la misma respuesta ante la adversidad, sino que se inventa cada mecanismo en particular, para cada situación vivida.

Dando continuidad al planteamiento anterior, Viveros E, & Vergara C, (2014) citando a Viveros & Arias (2006), la dinámica interna es un proceso que usa la familia para aproximarse al mundo, relacionarse con él y mantenerse en él.

Redes de Apoyo.

La perspectiva de las redes de apoyo se fundamenta desde el artículo equilibrio trabajo-familia, apoyo familiar, autoeficacia parental y funcionamiento familiar percibidos por funcionarios públicos de Chile, desarrollado por Riquelme O; Rojas A & Jiménez A (2012) de la revista Trabajo y Sociedad.

Los autores Riquelme O; Rojas A & Jiménez A (2012) plantean en su artículo que lo común en las investigaciones en torno a la interacción trabajo familia ha sido el estudio desde la perspectiva del conflicto, asumiendo que al tener distintos roles se generan inevitablemente conflicto y estrés; citando a (Barnett, 1998). Plantean que, sin embargo, actualmente se está incorporando una perspectiva que sin dejar de ver que el conflicto existe, propone investigar la interdependencia positiva de los dominios esto lo plantean citando a (Greenhaus et al., 2003; Grzywarck, 2002; Frone, 2003).

Es con base a lo anterior que Riquelme O; Rojas A & Jiménez A (2012), citan a (Marks & MacDermid, 1996; Kirchmeyer, 2000; Clark, 2000; Greenhaus, Collins & Shaw, 2003; Greenhaus & Powell, 2006), estableciendo que es así como emerge el concepto de Equilibrio Trabajo- Familia, cuya definición tiene elementos comunes que son derivados principalmente de la noción de equilibrio o no equilibrio entre las experiencias del rol laboral y familiar.

En continuidad a lo ya expuesto Riquelme O; Rojas A & Jiménez A (2012), basándose en (Marks & MacDermid, 1996), establecen que lo ideal en este escenario sería que existiera un equilibrio entre trabajo y familia, es decir, que se lograra un compromiso total en el desempeño de cada papel con una actitud de dedicación para responder de manera óptima en cada uno de ellas lo cual traería beneficios para la calidad de vida de las personas, ya que se estarían evitando las consecuencias del conflicto de roles, como lo son aumento de niveles de estrés laboral, tensión psicológica, mayor deterioro de salud y un mal desempeño en la función parental (Frone, Russell y Cooper, 1997).

Es así como Riquelme O; Rojas A & Jiménez A (2012), plantean que respecto de este último punto es posible indicar que uno de los aspectos que se ve deteriorado en los padres es la percepción que ellos tienen de su rol como padre o madre cuando deben salir del hogar para trabajar, muchas veces sienten culpa ya que deben, entre otras cosas, delegar el cuidado de los hijos a otras personas. De acuerdo a esto los autores refieren que es posible hablar entonces de Autoeficacia Parental lo cual se define retomando a Farkas, (2008), como aquellas creencias personales sobre las propias capacidades para lograr ser un buen padre, por lo que aquellos padres que creen en sus propias habilidades

se sentirán generalmente más satisfechos y capaces de hacer lo necesario para perseverar y lograr una tarea determinada.

En concordancia a lo anterior los autores Riquelme O; Rojas A & Jiménez A (2012), consideran que, de acuerdo a lo mencionado frente a la autoeficacia personal, trae consigo tener expectativas reales y además ser capaces de percibirse a sí mismos como padres competentes. A su vez los autores plantean que en este escenario cobra gran importancia el apoyo que recibe el trabajador por parte de su familia, ya que tanto hombres como mujeres deben lidiar con complicaciones en el trabajo, con altos niveles de estrés, jornadas laborales extensas y en ocasiones con ambientes laborales poco favorables.

Es de acuerdo a lo referido que los autores Riquelme O; Rojas A & Jiménez A (2012); citando a Cabello & D'Anello, (2001) consideran que es en estas situaciones en que el individuo busca apoyo, refugio y comprensión, principalmente en el seno de su familia, esperando a su vez que logren implementar estrategias de apoyo efectivas. Así mismo los autores principales citan a King M, King & Adams (1995), los cuales señalan que el apoyo familiar estaría constituido por conductas verbales y no verbales en las que se produce un intercambio, ya sea de tipo informativo o afectivo, las cuales dan muestra, en el caso de un trabajador, de que su familia valora su esfuerzo y labor en el trabajo e incluso están dispuestos a mostrar su ayuda compartiendo responsabilidades.

En concordancia a lo ya mencionado Rojas, A. y Jiménez, A. (2012) citan a Rodríguez, Peña & Torío, (2010) quienes aseguran que, con el propósito de poder conciliar la vida personal, familiar y laboral, en hombres y mujeres se ha planteado el compartir las responsabilidades, o que exista corresponsabilidad familiar, lo que es

planteado por los autores como la distribución de las labores y las responsabilidades domésticas de forma equitativa y que implique por igual a todos los miembros del grupo familiar lo cual sería un aporte para disminuir los niveles de estrés y de conflicto trabajo-familia.

Contexto Académico: Clima y Cultura Organizacional.

Clima.

La estructura teórica frente a la terminología de clima laboral, tendrá como base la postura manejada por García, M. (2009), según lo descrito en el artículo clima organizacional y su diagnóstico una aproximación conceptual.

En primera medida García, M. (2009), cita a Gellerman en (1960), el cual plantea el concepto de Clima Organizacional, mencionando que se ha desarrollado recientemente, pues fue introducido por primera vez en psicología industrial organizacional.

García, M. (2009), plantea que el clima organizacional tiene efectos sobre los resultados individuales debido a su impacto sobre el empleado, de acuerdo a su percepción. A su vez la autora establece que el clima organizacional nace de la idea de que el hombre vive en ambientes complejos y dinámicos, puesto que las organizaciones están compuestas de personas, grupos y colectividades que generan comportamientos diversos y que afectan ese ambiente.

García, M. (2009), cita a Méndez (2006) quien manifiesta que el origen del clima organizacional está en la sociología; en donde el concepto de organización dentro de la teoría de las relaciones humanas enfatiza la importancia del hombre en su función del trabajo y por su participación en un sistema social. Así mismo define el clima

organizacional como el resultado de la forma como las personas establecen procesos de interacción social y donde dichos procesos están influenciados por un sistema de valores, actitudes y creencias, así como también de su ambiente interno. En este mismo sentido García, M. (2009) citando a Méndez (2006), conceptualizan que el clima organizacional ocupa un lugar destacado en la gestión de las personas, refieren a su vez que en los últimos años ha tomado un rol protagónico como objeto de estudio en organizaciones de diferentes sectores y tamaños que buscan identificarlo y utilizan para su medición las técnicas, el análisis y la interpretación de metodologías particulares que realizan consultores del área de gestión humana o desarrollo organizacional de la empresa.

En continuidad a lo mencionado, García, M. (2009), citando a Dessler (1976) estructura la importancia del concepto de clima, el cual según el autor está en la función que cumple como vínculo entre aspectos objetivos de la organización y el comportamiento subjetivo de los trabajadores. Es así como García, M. (2009), fundamenta que su definición se basa en el enfoque objetivo de Forehand y Gilmer (1964) el cual plantea el clima como el conjunto de características permanentes que describen una organización, la distinguen de otra, e influyen en el comportamiento de las personas que la forman.

García, M. (2009), cita también un enfoque de síntesis, que es el más reciente sobre la descripción del término desde el punto de vista estructural y subjetivo; los representantes de este enfoque son Litwin y Stringer (1968); para ellos el clima organizacional comprende los efectos subjetivos, percibidos del sistema formal, el estilo

informal de los administradores y de otros factores ambientales importantes, valores y motivación de las personas que trabajan en una organización.

Es así y de acuerdo a los enfoques planteados que García, M. (2009), cita a Dessler (1976) quién sugiere que los empleados no operan en el vacío, llegan al trabajo con ideas preconcebidas, sobre sí mismos, quiénes son, qué se merecen, y qué son capaces de realizar. Es entonces como García, M. (2009), refiere que dichas ideas reaccionan con diversos factores relacionados con el trabajo como el estilo de los jefes, la estructura organizacional y la opinión del grupo de trabajo, para que el individuo determine cómo ve su empleo y su ambiente, puesto que el desempeño de un empleado no solo está gobernado por su análisis objetivo de la situación, sino también por sus impresiones subjetivas (percepciones) del clima en que trabaja.

Es entonces bajo la consideración del argumento expuesto con antelación que García, M. (2009), cita a García (2003) para definir que el clima organizacional representa las percepciones que el individuo tiene de la organización para la cual trabaja y la opinión que se ha formado de ella en términos de variables o factores como autonomía, estructura, recompensas, consideración, cordialidad, apoyo, apertura, entre otras. En continuidad a esto García, M. (2009), estructura la definición de que el clima organizacional es la identificación de características que hacen los individuos que componen la organización y que influyen en su comportamiento, lo que hace necesario para su estudio, la consideración de componentes físicos y humanos, donde prima la percepción del individuo dentro de su contexto organizacional.

En complemento y siguiendo la idea García, M. (2009), entiende que para el clima de una organización es preciso comprender el comportamiento de las personas, la estructura de la organización y los procesos organizacionales.

Cultura Organizacional.

El planteamiento de cultura organizacional se hace tomando como referencia a Gálvez, E., & García, D. (2011), quienes en su artículo Cultura organizacional y rendimiento de las Mipymes de mediana y alta tecnología: un estudio empírico en Cali, Colombia; refieren que la cultura organizacional es la forma en que la empresa ha aprendido a manejar su ambiente, una mezcla compleja de supuestos, conductas, relatos, mitos, metáforas y otras ideas que definen lo que significa trabajar en una organización particular este concepto retomando la postura de Schein (1985).

A su vez Gálvez, E., & García, D. (2011) citando a Schein (1988) establecen que la cultura organizacional es una base de presunciones básicas, inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo al ir aprendiendo a enfrentar sus problemas de adaptación externa e integración interna, que ejercen la suficiente influencia para ser consideradas válidas y, en consecuencia, enseñadas a los nuevos miembros. Es entonces como Gálvez E., & García, D. (2011) citando a Zapata & Rodríguez, (2008) los cuales refieren en complemento que la cultura de una empresa tiene su origen en aspectos como su historia y su entorno; se manifiesta en aspectos como el lenguaje, la comunicación, el sistema de producción de bienes materiales, sociales e inmateriales, las relaciones interpersonales, el liderazgo y las subculturas

Los autores Gálvez, E., & García, D. (2011) citan Davis (1993), quien plantea que la fortaleza de la cultura organizacional se puede interpretar como el grado de

presión que ejerce sobre los integrantes de la empresa y sobre sus comportamientos. La amplitud de la cultura es una medida de su fortaleza, que será mayor si la extensión y aceptación abarca a toda la empresa Sonrensen, (2002).

Así mismo Gálvez E., & García, D. (2011) citan a Morcillo (2007), el cual refiere que las perspectivas analíticas desde las cuales se estudia la cultura organizacional, son el liderazgo, los valores, la ética, la sociabilidad y la solidaridad, el éxito, las ventajas competitivas y la innovación. Por otra parte, la teoría económica institucional y la teoría de los recursos y capacidades establecen un marco de referencia para el estudio de la cultura organizacional; el enfoque institucional de North (1990), muestra que los objetivos y acciones de los individuos y de los grupos están fuertemente influidos por las instituciones del entorno, y la teoría de los recursos y capacidades; a su vez establece que la cultura genera activos intangibles estratégicos inimitables que explican el éxito competitivo empresarial Barney (1991) & Cuervo (1993).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente Gálvez, E., & García, D. (2011) citan a Barney, (1986) para plantear que la cultura organizacional puede considerarse entonces como un “recurso” o medio para alcanzar objetivos, y si ese recurso añade valor, es diferente a la cultura de otras organizaciones y no es fácilmente imitable por los competidores, puede convertirse en ventaja competitiva y en un “activo estratégico” que sustente el éxito. Igualmente citan a Smircich (1983) para referir que la cultura es así un medio que podría ser administrado para mejorar el desempeño y el logro de los objetivos. En concordancia con esto, la dirección de una organización puede entonces formular una estrategia interna para aumentar la identificación y la cohesión de los integrantes alrededor de los valores claves para la estrategia externa.

Estrés y Trabajo, Riesgo Psicosocial; Modelos Teóricos de Salud, Promoción y Prevención.

Salud, Estrés y Trabajo.

Tradicionalmente los modelos de salud hacían énfasis en la cura de las enfermedades y cuando se podían señalar modelos novedosos, estos incluían prevención y promoción de la salud. Afortunadamente, los conceptos de salud han mejorado y ahora se habla de bienestar biológico, social y psicológico; en otras palabras, la salud ha dejado de ser la ausencia de enfermedad, para pasar a ser bienestar físico, social y mental. De acuerdo a Winett, King & Altman (1989), la salud no ocurre en un vacío; se representa en un contexto conformado por constelaciones de factores personales, interpersonales, ambientales e institucionales que involucran Aspectos como política pública, ambiente físico y social, prácticas institucionales influencias interpersonales.

El desarrollo de la psicología y la salud en general ha tenido su desempeño paralelo a los modelos médicos sin precedentes, gracias a la sustitución de enfermedad por bienestar. En este contexto que Matarazzo (1980) definió a la psicología de la salud como “el agregado de ellas contribuciones educativa, científica y profesional de la psicología para la promoción y mantenimiento de la salud y prevención y tratamiento de la enfermedad y la correlación de los relatos etiológicos y diagnósticos de la salud, la enfermedad y disfunciones relacionadas”. Uno de los aspectos que la psicología de la salud ha contemplado son los procesos cognitivos, producto de las interacciones entre un ambiente externo nocivo y el organismo, tal es el caso del estrés.

Según Lazarus (1996), uno de los estudiosos más destacados del fenómeno, la respuesta de estrés es el resultado de la interacción entre las características de la persona

y las demandas del medio. Uno de los escenarios más importantes e influyentes en la vida de una persona que genera las demandas más estresantes es el mundo del trabajo, siendo este un contexto tan amplio y complejo que, en el campo de la salud, en general, y en particular la psicología de la salud, ha tenido que delegar no solo a médicos y psicólogos, si no ha antropólogos, abogados, sociólogos y fisiólogos, tanto por su complejidad etiológica como por su impacto social, legal y biológico. Con base en lo anterior, el estrés laboral es uno de los conceptos que la psicología de la salud ha investigado ampliamente y que, a pesar de la basta literatura, son pocos los acuerdos sobre sus significados y definiciones (Hart & Cooper, 2001).

Según Gil – Monte (2005) unos de los principales acuerdos se presentan cuando hay que decidir si el término estrés se aplica al estímulo u objeto estresante, a la percepción subjetiva que se hace del estímulo u objeto, o a la respuesta psicológica y fisiológica interna o externa, que se desarrollan después de una evaluación de la percepción del estímulo. En lo anterior hay un proceso el cual, el cual indica con un posible objeto estresante, un proceso cognitivo de evaluación para determinar si el estímulo es un estresor y el resultado a lo anterior mediante estrategias de afrontamiento; por último, la eficacia de las estrategias determina las consecuencias del estrés laboral.

Las respuestas psicológicas, conductuales y fisiológicas del proceso de estrés pueden convertirse con el tiempo en consecuencias; es decir, la coexistencia en el tiempo de varias respuestas al estrés laboral convierte lo que fue una respuesta en consecuencias más o menos permanentes, que afectan significativamente el ritmo de vida de la gente en términos de disminución de desempeño laboral, acompañado de agotamiento emocional y sentimientos de minusvalía. Todos estos factores se combinan

con una serie de malestares físicos y somáticos en una espiral de deterioro que terminan con una enfermedad (depresión, asma, hipertensión, dolores, impotencia sexual, infartos, diabetes, entre otras.).

Algunas investigaciones sugieren que, para identificar al estrés laboral en términos de respuestas o consecuencias, el mejor criterio es el tiempo que un síntoma permanece después de haber sido considerado como respuesta a un estresor (Burke & Greenglass, 1995; Krausz, Koslowsky, Shalom & Elyakim, 1995).

Riesgo Psicosocial.

El planteamiento conceptual de riesgo psicosocial se hace a partir de los autores Díaz, F. & Rentería, E. (2017), según lo expuesto en el artículo de la seguridad al riesgo psicosocial en el trabajo en la legislación colombiana de salud ocupacional.

Bajo el planteamiento expuesto por Díaz, F. & Rentería, E. (2017) citan a Bronstein, (1998) & García, (2008) quienes definen el inicio de la regulación de seguridad de los trabajadores en cuanto a los accidentes de trabajo, a su vez Díaz, F., & Rentería, E. (2017) mencionan la normativización de la salud en el trabajo en Colombia, la cual en la década de los sesenta la OIT asesora a Colombia para al gobierno en el montaje y la estructuración del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). Según Urdaneta (1993) con la alianza entre el Ministerio de Trabajo, la Seguridad Social y de Salud y la OIT se promovieron en Colombia reglamentaciones que buscaban “garantizar un ambiente de trabajo sano y reducir así la incidencia de factores causantes de enfermedades profesionales o prevenir la ocurrencia de accidentes en los sitios de trabajo” (p. 358).

En concordancia a lo anterior, Díaz, F. & Rentería, E. (2017) adicionalmente plantean la estructura del Decreto 1295 de 1994 que regula el ejercicio profesional y la resolución 2046 de 2008 que corresponde a los factores de riesgo psicosocial y que otorga poder a los psicólogos para intervenir en este campo. El Decreto 1295 de 1994 plantea en su artículo 2 el objetivo del sistema general de riesgos profesionales, en el cual se destaca; Establecer las actividades de promoción y prevención tendientes a mejorar las condiciones de trabajo y salud de la población trabajadora, protegiéndola contra los riesgos derivados de la organización del trabajo que puedan afectar la salud individual o colectiva en los lugares de trabajo tales como los físicos, químicos, biológicos, ergonómicos, psicosociales, de saneamiento y de seguridad.

Igualmente, los autores citan lo relacionado con el radicado de 2006 donde nace una ley contra el acoso laboral, la Ley 1010 de 2006, la cual tiene por objeto definir, prevenir, corregir y sancionar las diversas formas de agresión, maltrato, vejámenes, trato desconsiderado y ofensivo y en general todo ultraje a la dignidad humana que se ejercen sobre quienes realizan sus actividades económicas en el contexto de una relación laboral privada o pública.

De igual forma Díaz, F. & Rentería, E. (2017) refieren lo expuesto por el Ministerio de la Protección Social, (2007), en donde el Ministerio de la Protección Social realizó la Primera Encuesta Nacional de Condiciones de Salud y Trabajo en el Sistema General de Riesgos Profesionales. Esta encuesta reveló entre otros aspectos que una tercera parte de los trabajadores manifestaron sentir altos niveles de estrés; también se encontraron niveles de cansancio y fatiga relacionados con los accidentes de trabajo, lo que mostró que los factores del entorno laboral que influyen en la salud de los

trabajadores son en primer lugar “las condiciones ergonómicas (movimientos repetitivos de manos o brazos, conservar la misma postura durante toda o la mayor parte de la jornada laboral, posiciones que pueden producir cansancio o dolor)” seguidas por “los agentes psicosociales relacionados con la atención de público y trabajo monótono”.

Los autores citan a su vez según la Segunda Encuesta Nacional de Condiciones de Seguridad y Salud en el Trabajo en el Sistema General de Riesgos Laborales de Colombia realizada en el 2013, en donde refieren según el Ministerio de la Protección Social, (2007), que se mantienen como factores de riesgo los ergonómicos y los psicosociales. En continuidad a lo expuesto, la Resolución 2646 de 2008 tiene por objeto dar los parámetros que ayuden a establecer o identificar las responsabilidades en cuanto a la exposición que pueden tener los trabajadores a factores de riesgo psicosocial como producto del estrés ocupacional. Estos parámetros constituyen el marco legal para la evaluación, prevención, estudio y manejo del citado riesgo y se establecen disposiciones y se definen responsabilidades para la identificación, evaluación, prevención, intervención y el monitoreo permanente de la exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo y para la determinación del origen de las patologías causadas por el estrés ocupacional.

En continuidad a lo ya mencionado, Díaz, F., & Rentería, E. (2017) citan al Ministerio de la Protección Social, (2007), quien destaca que con esta resolución emergen con fuerza las evaluaciones, discusiones e intervenciones en relación con los factores psicosociales. Esta resolución en el capítulo I tiene un diccionario de lo que se entenderá por riesgo, trabajo, factor de riesgo, factor de riesgo psicosocial, condiciones de trabajo, estrés, experto y patologías derivadas del estrés, entre otros.

*Modelos Teóricos de Salud; Promoción y Prevención.**Significación Psicológica de la Promoción y Prevención en Salud.*

Según Flórez, L. (2007), cuando la gente hace referencia a la salud, lo más común es que termine refiriéndose a la enfermedad y su curación. Las nociones clásicas que se mueven en el imaginario social acerca de la salud corresponden con la idea del buen funcionamiento orgánico y la atención en salud se relaciona con el restablecimiento de ese bien funcionamiento, cuando éste se ha perdido, es decir con la idea del tratamiento de la enfermedad. Igualmente refiere el autor que es común referirse a la prevención como una acción que lleva a evitar que se caiga en la enfermedad, y se le valora como algo menos costoso que curar.

En continuidad a lo expuesto el autor Flórez, L. (2007), plantea que en efecto tratar médicamente y prevenir mediante acciones médicas son los objetivos que en el imaginario social se le atribuye con mayor frecuencia a las acciones de salud. Menciona que es poco frecuentemente en el imaginario referirse a la prevención como una acción que atañe a los cambios en estilos de vida personal, y no sólo a acciones médicas.

En este mismo sentido Flórez, L. (2007), menciona que el estilo de vida en la prevención se refiere al conjunto de hábitos de comportamiento que constituyen factores de protección para la salud, o factores de riesgo para la enfermedad. Es así como el autor menciona que en este contexto de referencia al estilo de vida y promoción de la salud se entiende como el fenómeno de hábitos que protegen y mejoran la salud, mientras que la prevención se refiere a la modificación de los hábitos que constituyen riesgos de enfermedad o de disfunción en general.

En concordancia a lo expuesto, Flórez, L. (2007), plantea que la promoción y la prevención asociadas al fomento de los hábitos protectores y a la reducción de los comportamientos de riesgo, tienen un sentido psicológico diferencial, que los ubica como dos caras de una misma moneda. En este sentido, refiere el autor que mientras que la promoción de la salud es en términos de aprendizaje, un proceso apetitivo de adquisición de comportamientos por reforzamiento positivo, la prevención es un proceso de aprendizaje de evitación de riesgos o amenazas, es decir un proceso de modificación de comportamientos por reforzamiento negativo.

Promoción de la Salud.

El presente apartado frente a promoción de la salud se realiza teniendo en cuenta los postulados de Duarte, C. (2015), de acuerdo al artículo Comprensión e implementación de la promoción de la salud en instituciones de educación superior en Colombia. Publicado en la revista de salud pública de la Universidad Nacional de Colombia.

Duarte, C. (2015) cita a Catford J (2004) quién refiere según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1986), la cual aprobó la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (PS), a través de la cual se desarrollaron y afirmaron los principios y acciones que la enmarcan. Allí se posiciona la promoción de la salud como un proceso social y político que no abarca solo el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los individuos, también las acciones orientadas a transformar las condiciones económicas, sociales y ambientales que pueden afectarla Dempsey C, Battel-Kirk B, (2011).

A su vez Duarte, C. (2015) refiere según lo planteado por Rice M, Franceschini M (2007), que actualmente el enfoque de entornos o de Promoción de salud basada en los entornos, es una de las estrategias de promoción de salud más usada, ha impulsado desarrollos en contextos como ciudades, municipios, escuelas, lugares de trabajo, y desde hace más de 20 años, en Instituciones de Educación Superior (IES) Dooris, M., & Doherty, S. (2010).

Refiere la autora principal, según lo expuesto por Lange, I. (2006) & Arroyo, H. (2009) que en el contexto panamericano se han construido conceptualizaciones sobre Universidad Promotora de la Salud (UPS) o Universidad Saludable (US) que han influenciado a las IES colombianas. A su vez plantea que el Ministerio de Salud ha generado orientaciones para el desarrollo de entornos saludables a nivel de los municipios, las escuelas y las viviendas; la estrategia se convirtió en política pública en 2007, se incluyó en el plan de desarrollo 2006–2010, según el Ministerios de Protección Social en (2010) y en el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021 Ministerio de Salud y Protección Social (2013) y en 2011 y 2012 este Ministerio apoyó la publicación de orientaciones para IES. Ministerio de Salud y Protección (2012).

Además, Duarte C, (2015) referenció el Ministerio de Educación Nacional (2011), en donde se hace hincapié que en 2010 había más de 1 650 000 estudiantes en la educación superior en Colombia, alrededor del 3,7 % de la población del país. Para estudiantes y trabajadores “...los determinantes de salud están regidos en gran medida por las condiciones o características sociales en las cuales esas personas viven, estudian o trabajan en la universidad”, lo que muestra su potencial como entorno promotor de salud. (Muñoz, M., y Cabieses, B., 2008).

En continuidad a lo mencionado, Duarte, C. (2015) refiere que, no obstante, pocas IES en Colombia han documentado sus experiencias en Promoción de la salud; son escasos los análisis sobre las construcciones teóricas y conceptuales derivadas de la práctica, sobre el estado actual de la implementación o las transformaciones que ha implicado. Diversidad de enfoques, interpretaciones y tendencias coexisten en la promoción de la salud; en este sentido cita a Kickbush, I., (1984), quién presenta una tipología exhaustiva y aporta como variables distintivas el “punto de partida” y el “foco u objetivo”. Así, los tipos 2, 3 y 3A parten de enfermedades, en consecuencia, su objetivo es reducir la morbilidad y la mortalidad, acudiendo al control de los factores de riesgo atribuidos principalmente al comportamiento de las personas; los tipos 5 y 6 parten de conceptos de salud positiva y holística, poniendo el foco en el logro del bienestar y de una salud ideal; el tipo 7 alude a un enfoque relacional, en tanto el 1 se centra en los pre-requisitos para la salud y en consecuencia, en la reducción de las inequidades.

En concordancia y complemento de lo expuesto en el párrafo anterior, Duarte, C. (2015) cita Las clasificaciones de Sutherland, R. & Fulton, M. (2002), Eslava, J. (2002) y Carmona, L. Rozo, C. & Mogollón, A. (2005), los cuales diferencian dos tipos de promoción de salud, una centrada en los factores de riesgo del comportamiento y los estilos de vida, y otra en los determinantes de salud. Sutherland, R. & Fulton, M. (2002), aportan como diferenciador las estrategias y acciones que se implementan en cada enfoque, señalando que su énfasis está, en el primero, en la educación, y en el segundo, en la gestión política y de los entornos, y en el empoderamiento. A su vez Eslava, J. (2002) Carmona, L. Rozo, C. y Mogollón, A. (2005), agregan que en la

primera perspectiva el foco de la promoción de la salud está en la transformación de los comportamientos individuales, en la segunda perspectiva agregan en la transformación social.

La autor Duarte, C, (2015) plantea que estas tipologías, permiten entonces identificar elementos que marcan diferencias entre las interpretaciones de la promoción de la salud; en el foco u objetivo hacia el que se dirige, el punto de partida para la acción, y las estrategias/acciones que realiza. Varios autores subrayan que los enfoques en promoción de la salud responden además a las concepciones de salud que les subyacen.

Desde otra parte Duarte, C. (2015), cita a Green, Poland y Rootman (2000), así como Wenzel (2011), los cuales identifican diferentes perspectivas frente al concepto de entorno en promoción de la salud; refieren estos que en la promoción de la salud pueden agruparse en dos tendencias; en primera medida desde las perspectivas instrumental y mecanicista, en esta los entornos se conciben como pasivos–recipientes, con poca importancia en la determinación de la salud, pero ideales para desarrollar intervenciones; entre tanto, como segunda medida se plantean las perspectivas ecológicas y la crítica, en la cual ven el entorno como complejo, singular, permeable, permeado, relacional, con capacidad de influir en los individuos y las comunidades, y de ser influenciado social y culturalmente por ellos. En consecuencia, de lo relacionado, Duarte, C. (2015) plantea que en la práctica los conceptos de promoción de salud y entorno han sido interpretados de maneras distintas.

Capítulo III

Marco Metodológico

Metodología

A continuación, se presenta la estructura metodológica de la investigación donde se verá reflejado el enfoque, método, diseño, población, muestra y procedimiento.

Enfoque de la Investigación es mixta con énfasis cualitativo, puesto que según Hernández Sampieri y Mendoza (2010), representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

“Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”). Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”)” (Chen, 2006; Johnson et al., 2006).

En las definiciones anteriores queda claro que en los métodos mixtos se combinan al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en un mismo estudio o proyecto de investigación. Johnson et al. (2006), citados por Hernández Sampieri y

Mendoza (2010), en un “sentido amplio” visualizan a la investigación mixta como un continuo en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de éstos o dándoles el mismo “peso”.

El método de trabajo es descriptivo, puesto que mide los conceptos y variables relacionadas con el problema de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y propositivo, ya que se pretende proponer estrategias educativas que apoyen el proceso de enseñanza que refleje el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología sede Villa del Rosario, desde mitigación del riesgo frente al síndrome de Burnout.

Se trata de una investigación con diseño transeccional o transversal descriptivo puesto que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Así mismo Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores; así como diferentes comunidades, situaciones o eventos. Los diseños transeccionales o transversales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades; y así proporcionar su descripción. Son, por tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas.

Población.

La población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Selltiz et al., 1980), citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010. La población de la presente investigación consta de 16 docentes de clase directa del programa de Psicología Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, los cuales se encontraban en el periodo académico del año 2015, con un tipo de vinculación tiempo completo ocasional. De los 16 docentes 7 son de práctica formativa y 9 de clase directa.

Muestra.

La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características de la población. Por lo tanto, la muestra tomada para la presente investigación se da con 9 Docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, entre mujeres y hombres en edades comprendidas de 28 a 65 años. Dentro de las características específicas del contexto de la muestra, los docentes de clase directa sustentan su quehacer desde los fundamentos establecidos en la resolución expedida por la vicerrectoría académica, en uso de las atribuciones conferidas en el artículo 01 de la resolución 1901 del 18 de agosto de 20115; así mismo su quehacer se fundamenta según los deberes enmarcados en el estatuto docente en el capítulo VI, artículo 58. Es así entonces como se denota la importancia del contexto del docente de clase directa el cual tiene la responsabilidad de impartir procesos de enseñanza con ética, calidad y con una visión integral en los estudiantes dentro de las aulas de clase, ejerciendo una formación constructivista para la preparación desde el desarrollo de competencias del ser y saber, creando los pilares fundamentales en la fundamentación epistémica de los conocimientos en los primeros VIII semestres de formación académica; potenciando así las bases para el posterior desempeño en otro

contexto complementario y fundamental como el desarrollo de las prácticas formativas. En complemento de lo anterior, la muestra es de tipo intencional, voluntaria y no probabilística.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

Se cuenta con cuatro técnicas tres de tipo cualitativo y una de tipo cuantitativo.

Técnica 1. Análisis Documental.

Para cumplir con el objetivo número uno de la investigación, se utiliza el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona, el cual se encuentra disponible en su página de internet www.unipamplona.edu.co; en el subportal de vicerrectoría académica; a este pensamiento pedagógico el cuál se encuentra dispuesto en documento PDF con 136 páginas; se le hizo un análisis de contenido bajo preguntas orientadoras relacionadas desde las tres principales categorías seleccionadas y analizadas en la

investigación, las cuales son conocimientos, estrategias pedagógicas, habilidades y competencias y contexto académico. Según Piñuel, (2002); en su artículo epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido; señala que este análisis de contenido consiste en el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados y que basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

El mismo autor Piñuel, (2002), plantea que su propia denominación de análisis de “contenido”, lleva a suponer que el “contenido” está encerrado, guardado e incluso a veces oculto dentro de un “continente” (el documento físico, el texto registrado, etc.) y que analizando “por dentro” ese “continente”, se puede desvelar su contenido (su significado, o su sentido), de forma que una nueva “interpretación” tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un diagnóstico, es decir, un nuevo conocimiento (gnoscere “conocer”) a través de su penetración intelectual (díá, en griego es un prefijo que significa “a través de” en el sentido de “atravesar”).

En continuidad de lo anterior, para este primer objetivo se elaboró también una entrevista a semiestructurada, con el fin de describir el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona y relacionarlo con los procesos de enseñanza que utilizan los docentes, que conlleve a la identificación de características académicas, de coherencia y adaptación.

Técnica 2. Entrevista Semiestructurada.

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta para King & Horrocks (2009) citados por Hernández Sampieri y Mendoza, (2010) ésta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). “*En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema*”. Janesick (1998).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas Grinnell y Unrau (2007) citados por Hernández Sampieri y Mendoza, (2010). Contextualizando a lo que interesa a esta investigación se establecen las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quién maneja el ritmo, la estructura y el contenido).

Creswell (2009) citados por Hernández Sampieri y Mendoza, (2010) coincide en que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidas por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios; asimismo, señala que las categorías de respuesta las generan los mismos entrevistados. Al final cada quién, de acuerdo con las necesidades que plantee el estudio, tomará sus decisiones.

Dentro de otro aspecto importante se permite plantear que las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad y permiten obtener información personal detallada. Una desventaja es que proporcionan información “permeada” por los puntos de vista del participante (Creswell, 2009). Finalmente cabe resaltar que según los tipos de entrevista para la presente investigación se utilizaron las generales, las cuales según Grinnell, Williams & Unrau (2009), parten de planteamientos globales (disparadores) para dirigirse al tema que interesa al entrevistador.

En continuidad de lo planteado anteriormente se establece que la entrevista utilizada en esta investigación, está dividida en las tres categorías fijadas; conocimientos, estrategias pedagógicas, habilidades y competencias y contexto académico.

En primera medida la categoría de conocimientos; para lo cual es indispensable poner en contexto el término. Según Ramírez (2009), en su artículo la teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual, publicado en la revista Anales de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Perú; plantea que el conocimiento, tal como se le concibe hoy, es el proceso progresivo y gradual desarrollado por el hombre para aprehender su mundo y realizarse como individuo y especie. Científicamente, es estudiado por la epistemología, que se la define como la teoría del conocimiento; etimológicamente, su raíz madre deriva del griego episteme, ciencia, pues por extensión se acepta que ella es la base de todo conocimiento.

Su definición formal es “Estudio crítico del desarrollo, métodos y resultados de las ciencias”. Se la define también como “El campo del saber que trata del estudio del conocimiento humano desde el punto de vista científico”. En cambio, gnoseología deriva del griego *gnosis*, conocimiento al que también estudia, pero desde un punto de vista general, sin limitarse a lo científico. En la práctica, la gnoseología es considerada como una forma de entender el conocimiento desde la cual el hombre partiendo de su ámbito individual, personal y cotidiano establece relación con las cosas, fenómenos, otros hombres y aún con lo trascendente.

Así mismo plantea que ambas propuestas, epistemología y gnoseología, desarrollan corrientes y sistemas de pensamiento que conllevan abstracciones paralelas en la manera de conocer el mundo. Cada una de estas formas particulares de interpretar el conocimiento tiene su propia visión y por tanto un enfoque parcial para conocer en el contexto la generación y la solidez de su validación y aplicación, pues substancian el conocimiento desde su propia circunstancia. (Padrón sf) citado por Ramírez (2009), concibe la epistemología en forma ecléctica a partir del concepto de conocimiento obtenido de la ciencia y la filosofía, y dice “La epistemología estudia el conocimiento en general, aunque desde el punto de vista filosófico se restrinja a un tipo de conocimiento, el científico, con lo cual el término pasa a ser sinónimo de las expresiones ‘filosofía de la ciencia’, ‘teoría de la ciencia’, ‘teoría de la investigación científica’, entre otros.”

En general, la epistemología busca responder interrogantes trascendentales: ¿Cómo se desarrollaron y desarrollan los modelos o las teorías sobre el pensamiento predominantes en cada época? ¿Cómo avanza el conocimiento humano? ¿Las teorías se complementan o compiten entre sí?; preguntas que adquieren mayor significado ahora

cuando el hombre con frenesí surca, en aventura fascinante, la investigación científica y tiene la obligación de formular interrogantes, buscar respuestas y transmitir técnicamente el conocimiento.

De acuerdo a lo establecido para esta categoría de conocimientos se plantean los siguientes ítems para la entrevista:

¿Qué significa para usted el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona?; Describa el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona; ¿El modelo pedagógico de la Universidad, facilita el desarrollo de los contenidos curriculares de su área para el proceso de enseñanza?; ¿En cuanto a su experiencia docente, como puede conceptualizar una estrategia pedagógica?

Como segunda categoría estructurada para la entrevista semiestructurada se encuentran las estrategias pedagógicas, habilidades y competencias. Para poner en contexto estos conceptos se definen a continuación.

Dentro de esta categoría se plantean las estrategias pedagógicas, las cuales según Gamboa; Garcia & Beltran (2013), en su artículo estrategias pedagógicas y estrategias didácticas; establecen que las estrategias pedagógicas son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. “Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación”. Bravo (2008) Pág. 52.

Las estrategias pedagógicas suministran invaluable alternativas de formación que se desperdician por desconocimiento y por la falta de planeación pedagógica, lo que

genera monotonía que influye negativamente en el aprendizaje. Existe una articulación directa entre las estrategias pedagógicas y las estrategias didácticas, las primeras son la base para la generación de las segundas, porque van en concordancia con el principio pedagógico fundante.

Las estrategias didácticas son el resultado de la concepción de aprendizaje en el aula o ambiente diseñado con esta finalidad y de la concepción que se tiene sobre el conocimiento, algunos hablan de transmitir y otros de construir, dichas concepciones determinan su actuación en el aula. Plantean a su vez según Gamboa; Garcia & Beltran (2013), que actualmente, las exigencias del mundo globalizado hacen necesaria la implementación de estilos y maneras de enseñanza y que se presenten de formas diferentes los contenidos, para que el aprendizaje sea dinámico y creativo y despierte el interés de los estudiantes como actores de dicho proceso.

Dentro de esta misma categoría se establecen las habilidades y competencias, para lo cual las habilidades según la revisión hecha por los autores Corona & Fonseca (2009), publicado en el artículo aspectos didácticos acerca de las habilidades como contenido de aprendizaje, sugieren diferentes aportes desde la literatura; en los que encontraron que según Petrovsky, (1985), las habilidades son el dominio de un sistema complejo de acciones psíquicas y prácticas necesarias para una regulación racional de la actividad con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee.

Así mismo citan a Savin, (1990), quién define las habilidades como capacidad del hombre para realizar cualquier operación (actividad) sobre la base de la experiencia anteriormente recibida. De igual forma citan a Márquez (1995), el cual plantea que las habilidades son formaciones psicológicas mediante las cuales el sujeto manifiesta de

forma concreta la dinámica de la actividad con el objetivo de elaborar, transformar, crear objetos, resolver problemas y situaciones y actuar sobre sí mismo”.

En continuidad de lo anterior los autores citan a González, (1991), el cual plantea que por habilidad se entiende aquella formación psicológica y ejecutora particular constituida por acciones dominadas que garantizan su ejecución bajo control consciente.

Así mismo Brito (1987), dice que las habilidades tienen que ver con el nivel de dominio de ejecución del sujeto, el cual implica el grado de sistematización de la ejecución. De acuerdo a lo establecido con anterioridad los autores Martínez & Fonseca (2009), establecen que se concibe la habilidad como el dominio de la acción en función del grado de la sistematización alcanzado por el sistema de operaciones correspondientes.

Finalmente se complementa el termino por Álvarez, C. (1999), con la categoría de que habilidad se refiere a la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propia de la cultura de la humanidad; es desde el punto de vista psicológico el sistema de acciones y operaciones dominados por el sujeto que responde a un objetivo”. Otras formas más sencillas se refieren a las habilidades como “saber hacer”, como el “conocimiento en acción; por ello, está reconocido que el éxito en las diferentes actividades que el hombre realiza depende en gran medida de la forma en que ellas sean dominadas por él.

A continuación se hace una descripción del término competencia retomado de Charria; Sarsosa; Uribe; López & Arenas (2011), en su artículo definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia Psicología Universidad del Norte Barranquilla.

Desde la cita del artículo de estos autores, plantean que el concepto competencia se ha desarrollado desde la década de los veinte en gran parte del mundo, principalmente en Inglaterra, Alemania, Australia, Estados Unidos y Argentina Huerta, Pérez & Castellanos (2000). En países como Colombia, su desarrollo es más reciente. Así mismo los autores plantean que encontraron diferentes enfoques. Así, desde un enfoque lingüístico, citan a Chomsky (1957), el cual caracteriza el concepto de competencia al establecer la diferencia en la dicotomía básica de la estructura sintáctica del lenguaje; competencia (competence) y actuación (performance), en la que iguala la primera al conocimiento y dominio que el hablante u oyente tiene de su lengua, y a la segunda con el uso real que da a la lengua en situaciones concretas.

Plantean los autores que lo anterior implica que los conocimientos que tiene una persona, así como las habilidades que tenga para aplicar sus conocimientos de la manera más adecuada y consiguiendo resultados óptimos, lo convierten en un experto, sujeto competente o adecuado para un contexto determinado. Dentro de un segundo enfoque en el artículo se plantea en este mismo sentido, un enfoque sociolingüístico, donde Hymes (1972) apoya lo anterior diferenciando la competencia de la acción que es realizada por la persona en un contexto determinado, al mismo tiempo que destaca que la competencia es influida por el contexto mismo. De igual forma, según su origen gramatical, la competencia nace del verbo 'competere', que significa 'pertener a' o 'incumbir', lo que da lugar al sustantivo competencia, y al adjetivo competente para indicar apto o adecuado.

De lo anterior se entiende entonces que la competencia podría ser un sinónimo de habilidad, aptitud, destreza, dominio, atribución, disposición o idoneidad, con la

consigna de que sea demostrable en un contexto, si bien es inseparable de la acción y el conocimiento (Del Pino, 1997; Gallart & Jacinto, 1995; Huerta et ál., 2000). Ahora bien, la competencia subyace no solo bajo las acciones del individuo, sino también bajo sus potencialidades y la influencia que el ambiente ejerce sobre él (Masten & Coatsworth, 1998, citados por Castro, 2004).

Los ítems para la evaluación de esta categoría se establecen en; ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para llevar a cabo el proceso de enseñanza?; ¿Qué estrategias pedagógicas le causan dificultad y cuáles se le facilitan para el proceso de enseñanza?; ¿Qué capacidades pedagógicas cree que usted como docente, debe tener para el ejercicio del proceso de enseñanza?

Como tercera y última categoría establecida para la investigación y utilizada en la entrevista está el contexto académico. Para esta categoría se hace pertinente establecer su relación directa con el clima y la cultura organizacional.

Es así como desde la perspectiva de clima organizacional, se plantea según Chiavenato (2011), que los seres humanos se adaptan todo el tiempo a una gran variedad de situaciones con el objeto de satisfacer sus necesidades y mantener su equilibrio emocional. Eso se define como un estado de adaptación. Tal adaptación no solo se refiere a la satisfacción de las necesidades fisiológicas y de seguridad, sino también a las de pertenencia a un grupo social de estima y de autorrealización. La frustración de esas necesidades causa problemas de adaptación. Como la satisfacción de esas necesidades superiores depende en particular de las personas en posiciones de autoridad jerárquica, es importante para la administración comprender la naturaleza de la adaptación y desadaptación de las personas.

La adaptación varía de una persona a otra u en un mismo individuo de un momento a otro. Una buena adaptación denota salud mental. Una de las maneras de definir salud mental es describir las características básicas de las personas mentalmente sanas; las cuales se sienten bien consigo mismas, se sienten bien en relación con las demás personas y son capaces de enfrentar las demandas de la vida.

A lo mencionado con anterioridad se debe el nombre de clima organizacional, ya que está vinculado al ambiente interno entre los miembros de la organización. El clima organizacional guarda estrecha relación con el grado de motivación de sus integrantes. Cuando ésta es alta el clima organizacional sube y se traduce en relaciones de satisfacción, ánimo, interés, colaboración entre otras. Sin embargo cuando la motivación de los miembros es baja ya sea por frustración o por barreras de satisfacción de las necesidades, el clima organizacional tiene a bajar y se caracteriza por estados de desinterés, apatía e insatisfacción.

Por lo descrito anteriormente, Chiavenato (2011), establece que el clima organizacional es un conjunto amplio y flexible de la influencia ambiental en la motivación. Es así como el clima organizacional es cualidad o propiedad del ambiente de la organización que perciben o experimentan los miembros de la organización así como que influye en su comportamiento.

Dando continuidad a lo establecido con antelación y planteando desde la relación directa con la categoría de contexto académico; se establece el tema de cultura organizacional; entendiendo así según Chiavenato (2011), que la cada organización tiene su cultura organizacional o corporativa. Plantea a su vez que, para conocer una organización, el primer paso es comprender esta cultura. Formar parte de una

organización significa asimilar su cultura. Vivir en una organización, trabajar en ella, tomar parte en sus actividades, hacer carrera en ella, es participar íntimamente de su cultura organizacional. El modo en que las personas interactúan en la organización, las actitudes predominantes, las suposiciones, aspiraciones y asuntos relevantes en la interacción entre los miembros forman parte de la cultura organizacional.

La cultura organizacional así mismo representa las normas informales, no escritas que orientan el comportamiento cotidiano de los miembros de una organización y dirigen sus acciones en la realización de los objetivos organizacionales. Es así como se plantea que la cultura organizacional es el conjunto de hábitos y creencias establecidos por medio de normas, valores, actitudes y expectativas que comparten todos los miembros de la organización. La cultura organizacional refleja la mentalidad predominante. Es un patrón de aspectos básicos compartidos (inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo determinado que aprende a enfrentar sus problemas de adaptación externa e integración interna) que funciona bien para considerarse válida por lo que es deseable su transmisión a los nuevos miembros como la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas.

La cultura organizacional no es algo palpable. No se percibe u observa en sí misma, sino por medio de sus efectos y consecuencias. Casi siempre son las consecuencias físicas y concretas de la cultura como el tipo de edificio, colores, espacios tipos de oficinas, métodos y procedimientos de trabajos y políticas de administración.

Así también se encuentran aspectos invisibles y profundos cuya observación y percepción es más difícil, aquí se presentan las consecuencias y aspectos psicológicos de

la cultura organizacional. Es así que para conocer la cultura de una organización es necesario observar todos esos niveles establecidos con anterioridad.

Teniendo en cuenta los apartes conceptuales establecidos, se plantea la relación entre la categoría de contexto académico con el clima y la cultura organizacional y es así entonces que se establecen los ítems para la evaluación de esta categoría los cuales son; ¿El modelo pedagógico de la Universidad impide o facilita su rol docente en el proceso de enseñanza?; ¿Cómo cree usted que el modelo pedagógico se pone en práctica en el proceso de enseñanza?; ¿Qué sugerencias daría usted para el mejoramiento del modelo pedagógico?.

Dentro de otro aspecto es de suma importancia resaltar el procedimiento frente a la aplicación de la técnica de entrevista semiestructurada. Para esta, en primera medida cada participante diligenció el consentimiento informado.

Juicio de Expertos de la Entrevista Semiestructurada.

Para la validez de la técnica se utilizó el procedimiento de juicio de expertos, que para este caso fueron tres profesionales de la psicología quienes aportaron desde la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia; hechas las respectivas sugerencias dadas por los jueces expertos, se procedió a la aplicación desde la siguiente manera. Se organizó a los docentes tiempo completo ocasional de clase directa en las instalaciones de la Cámara Gesell de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, donde de manera individual los participantes respondieron a las preguntas.

Técnica 3. Cuestionario Abierto.

Para dar respuesta al objetivo específico dos relacionado con analizar la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout y su relación con el proceso de enseñanza en los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona se elaboró un cuestionario abierto. Según Hernández; Fernández & Baptista (2010), establecen que el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2008).

Estos se diseñan según preguntas de tipo cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta. En las preguntas cerradas las categorías de respuesta son definidas *a priori* por el investigador y se le muestran al encuestado, quien debe elegir la opción que describa más adecuadamente su respuesta.

Para lo que compete a esta investigación se utilizó el cuestionario con preguntas abiertas; estas proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no hay información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando ésta es insuficiente. También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito y puede variar de población en población. Su mayor desventaja es que son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis.

Asimismo, responder a preguntas abiertas requiere de un mayor esfuerzo y de más tiempo.

Es de importancia resaltar que el cuestionario con pregunta abierta utilizado para esta investigación tiene un análisis de contenido que permite cualificar desde la descripción las tres categorías planteadas las cuales son conocimientos, estrategias pedagógicas, habilidades y competencias y contexto académico; para entender el proceso de enseñanza desde la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario; que a su vez sirve de complementariedad al análisis integral de la escala estandarizada de desgaste ocupacional.

El cuestionario abierto se divide en las mismas tres categorías Conocimientos; Estrategias Pedagógicas, Habilidades, Competencias; y Contexto Académico. A su vez se analizan diferentes variables relacionales como las variables relacionadas con la docencia, relacionadas con las actividades de la vida familiar, con el rol docente y contexto académico, desarrollo profesional, desarrollo personal y síndrome Burnout.

Las categorías evalúan los siguientes ítems representados en letras mayúsculas. Conocimientos; (A, M, O, Q, R); Estrategias Pedagógicas, Habilidades, Competencias; (B, C, E, P, S); Contexto Académico;(D, F, G, H, I, J, K, L, N, T).

En primera instancia se encuentran las variables relacionadas con la docencia y en esta están las actividades de planeación, con la pregunta A ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por usted para la planeación de una clase?; en la elaboración de material didáctico, B ¿Qué tipo de material didáctico utiliza generalmente para el desarrollo de su proceso de enseñanza?; Actividades de Procesos de Evaluación C. ¿Cuál es método

evaluativo más utilizado por usted para medir el proceso de enseñanza? En población atendida/ número de estudiantes D Puede indicar usted el número de estudiantes que tiene en total para este semestre; E Considera que el número de estudiantes asignados, es acorde a su capacidad de dar respuesta teniendo en cuenta las necesidades particulares de sus estudiantes. Justifique su respuesta; F. Teniendo en cuenta la respuesta anterior, refiera su nivel de estrés de 1 a 10, siendo 1 Mínimo de estrés y 10 Máximo de estrés. En las variables de las actividades de la vida familiar se encuentran las preguntas; G Mencione las acciones más importantes realizadas dentro del hogar, que no tienen ninguna incidencia con el trabajo; H ¿Cuáles son las redes de apoyo con las que usted cuenta para favorecer su calidad de vida, desarrollo personal y profesional?. Así mismo en las variables de rol docente/ contexto académico (Clima y Cultura), se encuentran las preguntas; I ¿Cómo cree usted que es el ambiente laboral en la Universidad?; J ¿De qué manera aporta usted para el desarrollo favorable del ambiente laboral dentro de la Universidad?; K ¿Cuáles considera usted, son las causas más frecuentes que surgen en su contexto laboral para que no se dé un clima laboral favorable?; L Mencione según su percepción ¿Qué mantiene un clima laboral favorable en su contexto?.

Dentro de las Variables Desarrollo Profesional- Capacitación están las preguntas; M ¿Le ofrece a usted la Universidad planes de capacitación para favorecer su rol docente y los procesos de enseñanza? Justifique su respuesta; N ¿Considera usted que la Universidad facilita los tiempos y espacios para la capacitación docente? Justifique su respuesta; O ¿Qué tipo de formación en estrategias didácticas y procesos académicos ha recibido en su contexto laboral?. En las Variables Desarrollo Personal y Académico están las preguntas; P Describa cuáles son sus potencialidades en el ejercicio de su rol

docente; Q ¿Cuáles son los aspectos que puede mejorar usted, que conlleven a facilitar su proceso de enseñanza?

Finalmente en las variables del Síndrome del Quemado se establecen en Cansancio Emocional (Agotamiento); R ¿Cuáles cree usted que son las razones principales para que se presenten las dificultades emocionales en el rol de docente universitario?; en Despersonalización; S ¿Cuáles cree usted que son las actitudes negativas que ocasiona el estrés laboral en su rol como docente y proceso de enseñanza? y en falta de realización personal (Insatisfacción de Logro) T ¿Considera usted que la Universidad como contexto laboral, favorece o desfavorece su desarrollo personal? Como procedimiento frente a la aplicación de la técnica, los participantes diligenciaron el consentimiento informado. Para la validez de la técnica se utilizó el procedimiento de juicio de expertos, que para este caso fueron tres profesionales de la psicología quienes aportaron desde la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Hechas las respectivas sugerencias se procedió a la aplicación desde la siguiente manera; se organizó a los docentes tiempo completo ocasional de clase directa en las instalaciones de la Cámara Gesell de la Universidad de Pamplona, donde de manera individual los participantes respondieron a las preguntas.

Finalmente es clave destacar que para la aplicación de las técnicas mencionadas se accedió por medio de permisos especiales del director del departamento de Psicología de la Universidad de Pamplona el Dr. Ruber Simón Vélez Larrota.

Técnica 4. Escala de Desgaste Ocupacional.

Dando continuidad a lo anterior, para dar respuesta al objetivo específico dos relacionado con analizar la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout y su relación con el proceso de enseñanza en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona también se hizo mediante la

aplicación de la escala de desgaste ocupacional. Esta es una prueba estandarizada, la cual se adquirió por medio de su compra por manejo de derechos de autor. Esta se compró en la editorial Manual Moderno de la ciudad de Bogotá teniendo un costo de \$301.000.

A continuación, se hace una descripción detallada de la prueba. El Objetivo de la escala es que evalúa a través de la aplicación de 13° reactivos, el desgaste ocupacional en adultos dentro de su vida laboral. En sus principales características se encuentra que evalúa tres factores. En primera medida Cansancio Emocional (Agotamiento), el cual es la pérdida progresiva de energía, cansancio, desgaste y fatiga. Situación en la que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo.

Como segundo aspecto evalúa la despersonalización; la cual se manifiesta por irritabilidad, actitudes negativas y respuestas frías e impersonales hacia las personas (pacientes, alumnos, clientes etc.). Puede considerarse como el desarrollo de sentimientos negativos y de actitudes y sentimientos de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo; estas personas son vistas por los profesionales de forma deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo, lo que conlleva a que les culpen de sus problemas. Por ejemplo, el enfermo merece su enfermedad, el estudiante merece reprobación.

Finalmente evalúa la falta de realización personal (Insatisfacción del logro); el cual son respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo. Es la tendencia de los trabajadores a evaluarse negativamente y de manera especial, esa evaluación negativa afecta la habilidad en la realización del trabajo y la relación con las personas a las que atienden.

Esta prueba de desgaste ocupacional evalúa a personas en edad laboral; su aplicación se puede dar de manera individual o colectiva y su tiempo de aplicación es de 30 a 50 minutos aproximadamente.

Validez y Confiabilidad de la Escala de Desgaste Ocupacional.

Es de importancia referir la validez y confiabilidad, para ello se especifica que el análisis de consistencia interna según Martínez (1995), el alfa de Cronbach considera el número de elementos del cuestionario, la varianza de cada ítem y la total, basando su derivación en la covarianza media entre los “n” ítems como un estimador de la confiabilidad de un test de longitud $n=1$. Los 30 reactivos obtenidos del análisis factorial fueron sometidos a esta prueba, permaneciendo todos con valores entre .77 y .86%. Con base a lo anterior, en el resultado del análisis factorial confirmatorio de la escala, arrojó un total de 30 reactivos válidos para medir los tres factores de desgaste ocupacional, desapareciendo en su totalidad el factor de apoyo social. A su vez, en el apartado de discusión y conclusiones del cuadernillo se confirma una alfa aceptable de confiabilidad general de .8910; al mismo tiempo se confirmó la validez del instrumento al identificar correlación entre desgaste ocupacional y diferentes variables demográficas, laborales y psicosomáticas.

Procedimiento de Aplicación del Cuestionario de Desgaste Ocupacional

Como procedimiento de aplicación de la escala de desgaste ocupacional a los participantes de la investigación, docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona Sede Villa del Rosario; se dio posterior a la firma del consentimiento informado. Esta se hizo por medio de una aplicación individual en un término de 40 a 50 minutos aproximadamente. El lugar de aplicación fue la Cámara de Gesell del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona, Cúcuta.

Capítulo IV

Presentación, Análisis e Interpretación de Resultados

A continuación se presentan los resultados de las técnicas utilizadas en la presente investigación, dentro de las cuales se aplicaron tres técnicas de tipo cualitativo y una técnica de tipo cuantitativo, desde los parámetros que permiten dar respuesta a los propósitos planteados para el desarrollo final de estrategias educativas que apoyen el proceso de enseñanza en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología sede Villa del Rosario y el cual a su vez tiene como foco la mitigación del riesgo frente al síndrome de Burnout.

Análisis de resultados técnica uno: análisis documental pensamiento pedagógico

Universidad de Pamplona

Técnica Número uno Análisis Documental.

Se establece mediante unidades de análisis por preguntas orientadoras teniendo en cuenta las tres categorías predominantes de la investigación (primera categoría conocimientos, segunda categoría estrategias pedagógicas, habilidades y competencias y tercera categoría contexto académico).

Primera pregunta orientadora.

Categoría uno Conocimientos.

¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona entiende el conocimiento?

Esta pregunta orientadora se establece como referencia de las preguntas utilizadas en la categoría de conocimientos en la técnica dos de entrevista

semiestructurada; las cuáles son ¿Qué significa para usted el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona?; Describa el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona; ¿El modelo pedagógico de la Universidad, facilita el desarrollo de los contenidos curriculares de su área para el proceso de enseñanza?; ¿En cuanto a su experiencia docente, como puede conceptualizar una estrategia pedagógica?

A continuación, se establecen los párrafos retomados en el análisis documental realizado al documento de pensamiento pedagógico, donde a partir de la primera pregunta orientadora se logró identificar de manera explícita e implícita lo que se menciona en los párrafos siguientes.

“El Pensamiento Pedagógico Institucional en la Universidad de Pamplona lo conforman los saberes que justifican la práctica pedagógica y tienen que ver con los fines, la selección de contenidos, las estrategias didácticas, los supuestos sobre el aprendizaje y las formas de evaluación, de los sujetos en contextos de formación específicos; por tanto el pensamiento pedagógico como acontecimiento complejo puede explicitarse desde las construcciones curriculares que se asuman, en donde Pensamiento Pedagógico Institucional es un constructo, individual o colectivo que, a manera de representación abstracta de la complejidad de la enseñanza, relaciona los elementos fundamentales que la constituyen y permiten observar su nivel de ejecución en un contexto institucional dado”. (Pensamiento Pedagógico pág. 9).

“La enseñanza se relaciona, a su vez, con el pensamiento, los valores, la cultura, la ciencia, el arte, el saber del profesor, el saber de los estudiantes, los libros de texto, las TIC’s entre la inmensa diversidad de elementos que ella abarca. Por ello, no puede reducirse a la simple transmisión de información por parte de un profesor, como

exigencia de su verdad absoluta, por medio de un ritual de memorización y de obediencia". El Pensamiento Pedagógico Institucional, como construcción social, no es pues una copia infalible de la realidad sino un esquema explicativo para hallarle sentido, así como el mapa no es el territorio, pero sirve para orientarse en él. En suma, "el pensamiento pedagógico ya no haría parte de una subjetividad, sino de una construcción como un acto creativo, lógico y pedagógico que nos brinda una visión de la complejidad de las prácticas de enseñanza relevando los elementos que permiten construir sentido y significado sobre las mismas." Fandiño, (2007). (Pensamiento Pedagógico Pág. 10).

"La Universidad establece lineamientos fundamentales conforme a la naturaleza de los cambios educacionales contemporáneos, cuyo direccionamiento atiende a la diversidad de aprendizajes de acuerdo a las especificidades que desarrolla, en donde el actor central es el estudiante y el docente actúa como intermediario entre el conocimiento, el aprendizaje, su comprensión, la apropiación del proceso de formación y la extensión social. El docente orienta los procesos de aprendizaje en las diferentes fases evolutivas de éste y desarrolla los propios de la enseñanza con eficiencia para propiciar la construcción de los saberes que se requiere que tenga el profesional en formación, y también, que contribuya a su autoconstrucción y a su retroalimentación, asimismo, para favorecer la profundización de saberes y el perfeccionamiento de la profesionalidad en el estudiante en formación". (Pensamiento Pedagógico Pág. 13)

"...El docente trabaja con la palabra a los fines de la enseñanza y esta palabra debe cobrar sentido para el alumno. El educador dialoga y no yuxtapone". (Pensamiento Pedagógico Pág. 19).

“Los avances nos permiten identificar propuestas acerca de la Pedagogía como: “dispositivo, disciplina, acción comunicativa especializada, como espacio de construcción de sujetos políticos, como campo de aplicación de la psicología cognitiva” (Díaz, Mario, 1994). Esta exploración asume la Pedagogía desde la corriente constructivista, que reconoce una interacción didáctica entre el saber del profesor y el de los estudiantes para direccionar procesos de construcción de significados que permitan transformaciones significativas a través del aprendizaje”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 22).

“...Con fundamento en las anteriores cuestiones, entre otras, se reitera que existe un Pensamiento Pedagógico propio colombiano, a pesar de retomar ideas de autores externos, pues el pensamiento, como el conocimiento, es una construcción del consenso y el debate de muchas voces”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 23).

*“De otra parte se considera lo mencionado por Bruner (1960 y 1961), en su obra *The Act Of Discovery* donde proponía la necesidad del descubrimiento absoluto del conocimiento por parte de los alumnos a partir del abordaje de problemas totalmente abiertos en lo que denominó “Aprendizaje basado en Problemas totalmente Abiertos”, replantea su posición inicial y argumenta: “No puede olvidarse en la enseñanza lo que la cultura ha ido acumulando y la necesidad del diálogo que el docente presente de estos conocimientos, llevando siempre a la interiorización del diálogo en el pensamiento””. (Pensamiento Pedagógico Pág. 28)*

“Una educación dialógica significa reconocer que todos tienen derecho a ser distintos y a decir su propia palabra. Mediante el diálogo se legitima la identidad personal y la vocación de servicio social. Si la educación es para la liberación y no

para la dominación, tiene que apuntar hacia el diálogo como recurso, pues la palabra y la acción compartida son la base de la elevación. Educación centrada en el diálogo significa educación para el acercamiento, para la comprensión, para la solidaridad y para la realización común. Es importante destacar que educación dialógica no implica una simple verbalización y comunicación de posiciones, sino por el contrario, exige una disposición nítida en favor de una práctica educativa que estimule el pensamiento creador y pluralista y que traduzca un esfuerzo convergente en favor de un destino común". (Pensamiento Pedagógico Pág. 28)

"Los desarrollos se asumen incorporando, en la fundamentación teórica y conceptual de las relaciones didácticas en el proceso formativo, teorías fundadas en el aprendizaje cognoscitivo. Se preocupa por el proceso de comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información envuelta en la cognición y procura identificar regularidades en ese proceso. Se preocupa, particularmente de los procesos mentales". (Pensamiento Pedagógico pág. 54).

"Para el Pensamiento Pedagógico en la Universidad de Pamplona, la formación debe contribuir de manera efectiva a enriquecer el proceso de socialización del estudiante desde una perspectiva analítica y crítica, afinar su sensibilidad mediante sus valores estéticos, fortalecer su responsabilidad a través de la definición o determinación de sus compromisos consigo mismo y con la sociedad". (Pensamiento Pedagógico pág. 77).

"En el Pensamiento Pedagógico Institucional la idea de formar integralmente significa además, posibilitar la realización intelectual, personal, espiritual, social y política de las expectativas del estudiante. Es importante considerar que el hombre del

futuro próximo, deberá ser una persona que posea la autonomía suficiente para actuar flexiblemente en escenarios de fuerte competitividad; que se apropie del conocimiento científico, tecnológico y técnico para acceder a los beneficios de las tecnologías de la información y comunicación; que posea referentes claros de acción dentro de un proyecto personal, espiritual, social y ambiental, que le brinde seguridad y sentido a su acción en el marco de la inter y transdisciplinariedad; que desarrolle su iniciativa, compromiso, creatividad, responsabilidad, emprendimiento, tolerancia, afectividad en su relación vital con lo demás y, finalmente, que tenga visión y compromiso político definido que le facilite la participación ciudadana responsable y consciente”.

(Pensamiento Pedagógico pág. 78).

“La universidad de Pamplona debe propender por el desarrollo integral de sus estudiantes, por tanto, proveerá los espacios para forjar competencias fundamentales que coadyuven en la comprensión de la necesidad de regular su vida socio-afectiva en función de su crecimiento como persona, como ser social, como ser inteligente que aprende permanentemente, propone y crea”. (Pensamiento Pedagógico pág. 82)

“En consecuencia, los docentes universitarios debemos asumir el nuevo reto de un aprendizaje basado en el desarrollo de competencias pensando no solo en la empleabilidad de los recién graduados sino también en la formación de ciudadanos responsables, comprometidos y con capacidad de reacción suficiente ante los desafíos que han de enfrentar en la nueva sociedad de la información y del conocimiento”.

(Pensamiento Pedagógico pág. 86).

“El desarrollo de competencias, implica integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. La integración disciplinar es parte fundamental de la

flexibilización curricular, particularmente de los planes de estudio, en aras de formar profesionales más universales, aptos para afrontar las rápidas transformaciones de las competencias y los conocimientos”. (Pensamiento Pedagógico pág. 87)

“El aprendizaje permanente es crucial para prepararse y competir en la economía global. Mediante el mejoramiento de las habilidades de la gente para funcionar como miembro de su comunidad, la educación y el entrenamiento incrementan la cohesión social, reducen el crimen y mejoran la distribución de los ingresos. Los encargados de establecer las políticas tienen que llevar a cabo cambios fundamentales, deben reemplazar el aprendizaje mecánico basado en información que imparte el docente dentro de un sistema de educación formal administrado por directivos, por un nuevo tipo de aprendizaje que se centre en generar, aplicar, analizar y sintetizar conocimiento y comprometerse en aprendizaje colaborativo durante la vida. Banco Mundial, (2005)”. (Pensamiento Pedagógico pág. 89)

“Es importante conocer lo que el estudiante sabe y la capacidad que tiene para desarrollarlo en diferentes etapas del conocimiento. Las competencias y habilidades de los estudiantes no se miden por sí mismas, hay que diseñar un método que permita conocer las destrezas de los educandos y de esta forma conocer cuáles son las mayores falencias”. (Pensamiento Pedagógico pág. 90).

“En el Proyecto Educativo Institucional, la Universidad de Pamplona (2012) explicita en sus compromisos fundamentales, el de la formación en el aprendizaje y en tal sentido plantea: la Universidad busca a través de las prácticas pedagógicas de formación que el estudiante aprenda a aprender, a ser, a hacer, aprenda a saber, a emprender, a convivir y a innovar; que asuma el preguntar como la exigencia básica de

su aprendizaje, un preguntar inscrito en la dinámica entre lo pensable y lo impensable, capaz de renovar los problemas y saberes codificados en las disciplinas y las profesiones. La interrogación y la crítica reflexiva deben brindarle al estudiante la posibilidad de dialogar con una verdad en construcción”. (Pensamiento Pedagógico pág. 92).

“En consecuencia, en el Pensamiento Pedagógico Institucional se asume su formación en la indagación y en la investigación como práctica central, es decir, “Se trata de asumir una actitud pedagógica frente a un conocimiento que necesariamente conlleva incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones y conflictos” Abraham Magendzo, (1986)”. (Pensamiento Pedagógico pág. 92).

“Coherente con dicho compromiso, el Pensamiento Pedagógico de la Universidad de Pamplona asume el aprendizaje desde la orientación cognitivista que apropia como principio: todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre el entorno, y no puede concebirse como mera transmisión desde fuera o cualidad inherente de la psique originada en lo interno”. (Pensamiento Pedagógico pág. 92).

“La línea cognitivista centra su interés en el análisis del proceso de la cognición, a través del cual se origina el universo de significados del individuo: a medida que el ser se sitúa en el mundo, establece relaciones de significación, esto es, atribuye significado a la realidad en que se encuentra. Se preocupa por el proceso de comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información envuelta en la cognición y procura identificar regularidades en ese proceso. Se preocupa,

particularmente de los procesos mentales. En esta perspectiva se asume el desarrollo cognitivo como: “el incremento de la capacidad del individuo para obtener información del ambiente a través de mecanismos mediadores durante el aprendizaje” y es allí donde el lenguaje, constituye un medio esencial en su concepción por la posibilidad que le ofrece a la persona de independizarse en su contexto”. (Pensamiento Pedagógico pág. 93).

“El conocimiento consiste en un cuerpo organizado de estructuras mentales y procedimientos. Se interesa por los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo ¿cuándo aprende?, ¿cómo adquiere la información?, ¿cómo se transforma en el individuo? y ¿cómo la información se encuentra lista para manifestarse?. El aprendizaje se entiende como un proceso en el cual cambian las estructuras cognoscitivas (organización de esquemas, conocimientos y experiencias que posee un individuo), debido a su interacción con los factores del medio ambiente. El aprendizaje consiste en cambios en la estructura cognitiva/mental del aprendiz originados por las operaciones mentales que realiza. El aprendizaje se basa en el uso del conocimiento previo con el fin de comprender nuevas situaciones y modificar las estructuras de este conocimiento previo con el fin de interpretar las nuevas situaciones”. (Pensamiento Pedagógico pág. 93).

“Es sencillo: el cognitivismo se ocupa de la cognición y se refiere al acto de conocer, a la atribución de significados a los conceptos, sucesos y objetos del mundo real; constructivismo significa que cada persona debe construir el conocimiento. No hay por lo tanto, ninguna incompatibilidad entre cognitivismo y constructivismo, el estado

del arte es el cognitivismo y, dentro de él, el constructivismo y otros enfoques dada la complejidad del aprendizaje humano”. (Pensamiento Pedagógico pág. 94).

“Lo anterior, exige clarificar qué significa ser constructivista. Expresa ante todo, ver el ser que aprende como un constructor de su propio conocimiento. Novak, (1988). Así como la ciencia es una construcción humana, el aprendizaje de las ciencias es una construcción en la mente de cada estudiante. Esta postura tiene profundas implicaciones didácticas. El educando deja de ser visto como receptor de conocimiento. Pasa a ser considerado como agente de una construcción que es su propia estructura cognitiva. Se considera que la estructura cognitiva de un individuo, entendida como el complejo organizado de sus conceptos y de sus ideas, no es una estructura estática ni arbitraria. Se reconoce que los conocimientos no están simplemente almacenados en la memoria, al contrario se imagina, que la organización cognitiva tiene una cierta dinámica, que los conocimientos en ella existentes están relacionados, y son importantes para la adquisición de nuevos conocimientos”. (Pensamiento Pedagógico pág. 94).

“El propósito de una educación y de una escuela transformadora, como lo menciona Giovanni M. Iafrancesco, (2010), es el de “formar integralmente a los educandos, desde la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construyan el conocimiento, aprendan autónoma y significativamente y, con liderazgo y emprendimiento, transformen su realidad social y cultural, desde la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular” Una escuela transformadora tiene como misión “Formar al ser humano, en la madurez de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa” Iafrancesco, (2013)”. (Pensamiento Pedagógico pág. 98).

“Dentro de la aproximación al aprendizaje la reflexión se hace desde dos puntos de vista: la perspectiva del observador externo, es decir, teniendo en cuenta los indicios de los procesos intelectuales que manifiestan en la conducta; el segundo desde la perspectiva del propio sujeto que realiza la tarea, ya que es capaz de observar sus propios procesos o de reflexionar sobre ellos. A este segundo tipo de conocimientos se le da el nombre de metacognición. Las propuestas metacognitivas tienen un doble significado: por una parte aluden al conocimiento que pueda alcanzar el sujeto de sus procesos mentales y de otra parte, el efecto que ese conocimiento ejercerá sobre su conducta. A este efecto se le atribuye una función precisa: regular el conocimiento. Esto permite que nuestros estudiantes puedan participar en el control de sus propios mecanismos de aprendizaje, por tanto, el educando “aprende a aprender””.

(Pensamiento Pedagógico pág. 101).

“Teniendo en cuenta que el modelo actual de la Educación Superior se centra en la transmisión de conocimientos ya elaborados; “es un simple proceso de información o preparación, cuyo principal objetivo es la producción de un profesional para cubrir la demanda de un mercado laboral; olvidando que la educación es un proceso de formación, de acceso al pensamiento crítico y a la construcción del saber”. (Chacón y Lago, 2012). Atendiendo a este planteamiento, el Pensamiento Pedagógico Institucional en la Universidad de Pamplona se orienta fundamentalmente al fomento en los estudiantes de la conciencia de aprender, de la capacidad de estudiar y del rigor intelectual”. (Pensamiento Pedagógico pág. 103).

“En esta propuesta didáctica el Pensamiento Pedagógico de la Universidad de Pamplona, aplica la Teoría del Aprendizaje Significativo trabajada por David Ausubel,

el Constructivismo Humano de Joseph Novak y los Mapas Conceptuales, se entiende como la dimensión del conocimiento que tiene el estudiante, quién no es una tabla rasa, tiene saberes y sentimientos que deben ser tomados en cuenta en los procesos educativos, por tanto, se debe provocar y fortalecer competencias tendientes a generar relaciones y conexiones de la estructura cognoscitiva del estudiante con los nuevos conocimientos que se le enseñan”. (Pensamiento Pedagógico pág. 104).

“Al hablar del conocimiento no sólo hacemos alusión al proceso de aprehender la realidad por la vía predominante de la razón, el cual constituye el ideal de la ciencia y la tecnología, también partimos del reconocimiento de otras formas de conocer, igualmente legítimas y relevantes, a través de percepciones, intuiciones, sentimientos, imaginación, entre otros, tal es el caso del arte o de la experiencia trascendente religiosa, acordes a las disposiciones constitucionales” (Pensamiento Pedagógico pág. 108).

“El currículo reconoce y promueve el conocimiento interdisciplinario, entendido como aquel que sobrepasa el pensamiento disciplinado y estimula la interacción con estudiantes de distintos programas y con profesionales de otras áreas del conocimiento. Establece mecanismos que permitan el tratamiento y solución de problemas pertinentes al programa y al ejercicio laboral, a través de orientaciones inter, multi y transdisciplinarios por parte de los estudiantes”. (Pensamiento Pedagógico pág. 116)

Análisis General Técnica uno Análisis Documental.

Categoría uno Conocimientos.

Desde el análisis de contenido hecho al pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona, se evidencia de manera implícita y explícita frente a la categoría de conocimientos, desde la pregunta orientadora ¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona entiende el conocimiento?; que el conocimiento se plantea desde el aparte de sus consideraciones generales, teniendo como referente que el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona lo conforman los saberes que justifican el proceso de la práctica pedagógica y que dentro de su fin se establece en la forma de llevar a cabo la transformación del conocimiento de los sujetos, puede explicarse entonces que se genera un constructo individual o colectivo que emana la complejidad de la enseñanza en el contexto académico; cabe también resaltar que desde este proceso de enseñanza se enmarca una relación directa desde el pensamiento del docente y el estudiante, culturas, costumbres, que conllevan a que el conocimiento no es sólo un proceso de transmisión única de información sino que se emplea como una doble vía donde existe la posibilidad de interlocutar información, ideas, ejemplos, prácticas que al final concreten una construcción de sentidos hacia lo real, orientando con ello a un acto de creación de conocimiento con sentido lógico, creativo y pedagógico que permita persuadir una complejidad de elementos y significados.

Dando continuidad a lo planteado anteriormente, cabe mencionar también que desde los componentes del pensamiento pedagógico se establecen unos lineamientos donde se entiende el conocimiento como una construcción del estudiante guiada o intermediada por el docente, donde este conocimiento hace parte de un proceso de comprensión de saberes, resultado de la formación, retroalimentación y

autoconstrucción del estudiante. En esta misma medida se establece que el docente se muestra en tal sentido desde la enseñanza que permite al estudiante que la creación del conocimiento cobre sentido, generado desde el diálogo pedagógico y no desde la imposición.

La construcción del conocimiento para el supuesto del pensamiento pedagógico desde Colombia, permite evidenciar que la pedagogía se presenta como una acción que genera la construcción del saber desde la interrelación y la transformación significativa del conocimiento para el estudiante, lo que permite citar así que “el pensamiento pedagógico, como el conocimiento, es una construcción del consenso y debate de muchas voces”. En este mismo sentido desde el análisis del pensamiento pedagógico en la necesidad de en qué momento y de qué manera se entiende el conocimiento, se resalta que es necesario entender desde el concepto de educación dialógica que se debe reconocer las diferencias y las distinciones para construir saberes y conocimientos, es decir que mediante ese discurso dialógico se da “legitimidad a la identidad personal” exigiendo con ello a la creación de pensamientos convergentes.

Es así como se evidencia en el documento del pensamiento pedagógico que desde los diferentes programas de la Universidad de Pamplona, se plantean una posición que responde a las necesidades del conocimiento desde cada una de las áreas del saber, donde cabe resaltar que desde los aspectos más importantes en los tópicos de conocimientos está, “influencias por las tendencias pedagógicas de la época, experimentación de nuevos métodos, adelantos en la tecnología, identificación de necesidades acorde al aprendizaje de los estudiantes, aplicación práctica, investigación, uso del pensamiento crítico y constructivo, utilización de cuestionamientos, manejo de

pensamiento emprendedor”; es desde lo mencionado anteriormente como se empieza a entender que el proceso de enseñanza desde el pensamiento pedagógico no se relaciona a ver el estudiante como un receptor, sino que se encauza hacia un proceso donde los estudiantes son los responsables de la construcción, reestructuración y generación de nuevas propuestas cognitivas.

Dando continuidad al argumento planteado en párrafos anteriores, cabe mencionar que desde el pensamiento pedagógico en su manera de entender el conocimiento, plantea que el proceso formativo de los estudiantes debe ser construido atendiendo a necesidades desde una perspectiva, crítica, analítica; además de una construcción guiada desde la integralidad del ser, en un marco que atienda a las necesidades propias y del contexto, siendo así que deben generarse competencias que fortalezcan esta connotación de conocimiento dado desde la integralidad. Es entonces donde el rol del docente en el ejercicio de la formación del conocimiento del estudiante se enmarca desde una mirada que va más allá desde la transmisión de información y traspasa hacia la capacidad de generar y crear un cambio significativo en los estudiantes desde sus esquemas mentales frente a la forma de aprender, comprender y adquirir conocimiento; lo que permitirá la gestión del conocimiento como vía principal hacia el entendimiento y resolución de las necesidades propias del estudiante y las del contexto. Este proceso ha de ser constante y consecuente sobrepasando las barreras de un aprendizaje y manejo de conocimiento estático, inflexible y mecánico; logrando conocimientos y aprendizajes constructivos. Para lograr esta postura, se requiere entender lo que se cita en el pensamiento pedagógico frente a la manera de entender el conocimiento, para lo cual se encuentra y reconoce dentro del documento que “es

importante conocer lo que el estudiante sabe y la capacidad que tiene para desarrollarlo, en las diferentes etapas del conocimiento”.

Dando continuidad al análisis del documento del pensamiento pedagógico, basado en identificar en qué momento y de qué manera se entiende el conocimiento; se encuentra explícito desde el aparte de la concepción del aprendizaje que “dentro de los compromisos de la formación, la Universidad busca a través de sus prácticas pedagógicas que el estudiante aprenda a aprender, a ser, a hacer, que asuma el preguntar como la exigencia básica de su aprendizaje, un preguntar desde la dinámica entre lo pensable y lo impensable, siendo capaz de renovar entre los saberes y problemas. La interrogación y la crítica deben llevar al estudiante a la posibilidad de dialogar con una verdad en construcción”. Es así mismo como la Universidad atiende y asume el aprendizaje desde una orientación cognitivista; lo cual responde a “todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre el entorno y no puede concebirse como una transmisión desde fuera o cualidad inherente de la psique originada en lo interno”. Esto permite plantear que el proceso del conocimiento está dado en la medida en la que la persona genera, promueve y establece posturas de significación que responde como se ha mencionado anteriormente a sus necesidades y la transformación hacia el contexto en el cual se desarrolla.

En un sentido más específico el pensamiento pedagógico define el conocimiento como “un cuerpo organizado de estructuras mentales y procedimientos. Se interesa por los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo ¿cuándo aprende?, ¿cómo adquiere la información?, ¿cómo se transforma en el individuo? y ¿cómo la información se encuentra lista para manifestarse?”. Es desde lo anterior donde se centra la

importancia de entender que el conocimiento se genera bajo los procesos de aprendizaje, aportando y generando nuevas posturas, ideas, estructuras mentales y situaciones que permean en la consecución de un nuevo significado.

Como apartado final el entendimiento del conocimiento en el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona se plantea desde la importancia que tiene el fomentar a los estudiantes “la conciencia de aprender, la capacidad de estudiar y el rigor intelectual”, conllevando así a espacios donde se genera un aprendizaje significativo y de esta forma, refiere a la posibilidad desde ese conocer en atribuir una importancia a la construcción de propias estructuras cognitivas, siendo flexibles, creativas y con posibilidad de reconstruirse de acuerdo a la importancia en la adquisición de nuevos conocimientos.

Es así como se evidencia que, desde el planteamiento del pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona, se entiende el conocimiento como la posibilidad que tiene el estudiante en atribuir nuevas estructuras cognitivas significativas, que favorezcan su nivel de aprendizaje y por ende su capacidad de dar respuesta a las necesidades propias y las del contexto.

Segunda pregunta orientadora Técnica uno Análisis Documental.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias.

Desde la pregunta orientadora ¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona aborda estrategias pedagógicas, habilidades y competencias? Se establece el análisis de contenido al pensamiento pedagógico para la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias.

Esta segunda pregunta orientadora se enmarca desde las preguntas de la técnica número dos entrevista semiestructurada basadas en ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para llevar a cabo el proceso de enseñanza?; ¿Qué estrategias pedagógicas le causan dificultad y cuáles se le facilitan para el proceso de enseñanza?; ¿Qué capacidades pedagógicas cree que usted como docente, debe tener para el ejercicio del proceso de enseñanza?

A continuación se citan los párrafos desde el análisis de contenido hecho al pensamiento pedagógico, en los cuales se identificó de manera implícita y explícita la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias a partir de la pregunta orientadora ¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona aborda estrategias pedagógicas, habilidades y competencias?.

“Se puede decir, que a la acción real del profesor dentro del aula y fuera de ella, subyacen concepciones pedagógicas, cuya identificación lleva a la comprensión de los elementos que las conforman y penetran en la esencia misma del discurso pedagógico”. (Pensamiento Pedagógico pág. 9).

“En relación con las estrategias de enseñanza, los diferentes autores citados en el presente documento, resaltan que están íntimamente relacionadas con los propósitos educativos y con la perspectiva, psicopedagógica, por ejemplo, desde la perspectiva vygotskyana se enfatiza en el trabajo de cooperación entre los estudiantes. De otra parte, en relación con el aspecto contextual, destacan la importancia que en las instituciones escolares existan estructuras organizativas que promuevan el cambio en las actividades. El foco del análisis para el Pensamiento Pedagógico Institucional está

en la ciencia moderna y contemporánea, los conceptos modernos se refieren a la enseñanza tradicional basada en el positivismo, los conceptos contemporáneos, a las orientaciones cognitivistas y constructivistas”. (Pensamiento Pedagógico pág. 17).

“Parte del Pensamiento Pedagógico, consiste en analizar los patrones de comunicación en el aula, ello implica reflexionar acerca de las relaciones de poder, los patrones lingüísticos de la clase, la cooperación entre colegas, el tipo de vocabulario y las estructuras de participación las cuales pueden variar dependiendo de los contextos”. (Pensamiento Pedagógico pág. 17).

“En síntesis, desde los planteamientos del constructivismo se puede reconstruir el sentido y significado que los docentes atribuyen a las prácticas pedagógicas con lo cual nos aproximamos a lo que se ha denominado “Pensamiento Pedagógico””.

(Pensamiento Pedagógico pág. 22).

“El componente relacionado con el proceso enseñanza aprendizaje, lo fundamenta la función formadora de aprender a ser, aprender hacer, aprender a convivir juntos y aprender a emprender, busca la formación integral del estudiante para que adquiera un compromiso constante con la búsqueda del conocimiento. Está basado en la teoría cognitivista, preocupándose por el proceso de comprensión, transformación, almacenamiento y utilización de la información. Toma como referentes algunas ideas de las teorías constructivistas y aportes como los del aprendizaje significativo expuestos por Ausubel, en donde son importantes los conceptos previos; la teoría del aprendizaje propuesta por Bruner en el aprendizaje por descubrimiento y los aportes de Novak, entre otros.” (Pensamiento Pedagógico pág. 27).

“La evolución del Pensamiento Pedagógico en la Facultad de Ciencias de la Educación se relaciona con el fortalecimiento del currículo para la formación de docentes de Preescolar, Básica Primaria, Secundaria, Media Vocacional y Superior, a través del pregrado y posgrado, en las áreas de Pedagogía, Lengua Castellana, Lenguas Extranjeras, Educación Especial y Ciencias Sociales. A lo largo de la historia, se pueden reconocer varios estilos de enseñanza aprendizaje, los cuales han sido influidos por las tendencias pedagógicas de la época, la experimentación de nuevos métodos y los adelantos en la tecnología. Con el avance de la comprensión sobre los procesos de aprendizaje, la docencia ha adecuado sus prácticas pedagógicas a las renovadas teorías de enseñanza aprendizaje, saliendo del concepto tradicional del maestro como difusor de información para llegar, en nuestros días, a concebirlo como un facilitador, un mediador y un constructor de conocimiento, dentro del constructivismo y el cognitivismo social de corte humanista”. (Pensamiento Pedagógico pág. 40).

“Desde el inicio de la Facultad Ciencias Agrarias se ha buscado la apropiación de un Pensamiento Pedagógico acorde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por lo cual, los programas se estructuraron de tal manera que el discente desde el inicio de su proceso de formación se enfrenta a problemas reales, desarrollando investigación en el aula, confiriéndole un “pensamiento crítico y constructivo”; esto se logra gracias a una metodología en el aula donde se establece una interacción entre el docente y el estudiante, participando este último activamente dentro de su proceso de formación. Adicionalmente se busca que el estudiante de la Facultad asuma el preguntar como la exigencia básica de su aprendizaje, un preguntar

inscrito en la dinámica entre lo pensable y lo impensable, capaz de renovar los problemas y saberes codificados en las disciplinas. La interrogación debe brindarle al estudiante la posibilidad de dialogar con una verdad en construcción. En consecuencia, este debe asumir su formación en la indagación y en la investigación. “Se trata de asumir una actitud pedagógica frente a un conocimiento que necesariamente conlleva incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones, conflictos” (Magendzo, 1986)”. (Pensamiento Pedagógico pág. 48).

“Inicialmente el Pensamiento Pedagógico en la facultad de Ciencias Básicas se centró en la aplicación de métodos adecuados para el proceso educativo y resolver sus problemas. Posteriormente y con la evolución hacia nuevos programas, se ha caracterizado por la utilización de procedimientos y métodos técnicos con pensamiento emprendedor y crítico, para satisfacer necesidades humanas, utilizando las fuerzas naturales”. (Pensamiento Pedagógico pág. 51).

“En la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, el proceso enseñanza–aprendizaje se centra en la formación de competencias. Para ello, una estrategia básica consiste en la creación de condiciones para articular, en las prácticas pedagógicas universitarias, los procesos de docencia, investigación y proyección social, a partir del presupuesto de establecer la vigencia de los saberes disciplinarios en la conformación de un discurso y práctica profesional y en la incorporación de tales relaciones en las identidades pedagógicas profesionales, es un proceso articulador. Los desarrollos se asumen incorporando, en la fundamentación teórica y conceptual de las relaciones didácticas en el proceso formativo, teorías fundadas en el aprendizaje cognoscitivo. Se preocupa por el proceso de comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la

información envuelta en la cognición y procura identificar regularidades en ese proceso. Se preocupa, particularmente de los procesos mentales”. (Pensamiento Pedagógico pág. 54).

“El Pensamiento Pedagógico de los programas, En la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales se encamina hacia el desarrollo de un proceso enseñanza–aprendizaje donde el alumno deja de ser visto como receptor de conocimientos, para ser considerado agente constructor de su propia estructura cognitiva y generador de su proyecto de vida.” (Pensamiento Pedagógico pág. 55).

“El Pensamiento Pedagógico en la Facultad Ingenierías y Arquitectura, responde a varios enfoques en el desarrollo de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Principalmente y en primer lugar se destacan los enfoques pedagógicos enunciados en el Pensamiento Pedagógico Institucional PEI de la Universidad de Pamplona, el cual toma como enfoques el constructivismo en la importancia dada a los conocimientos preexistentes con los que llega el estudiante y a los procesos de interacción entre los conocimientos previos con los nuevos, en igual sentido se evidencian los aportes de el “Paradigma Humanista” y el “Aprendizaje por descubrimiento” , los futuros profesionales deben dar solución a una gran variedad de problemas técnicos, conceptuales, formales, espaciales, no solamente desde sus competencias académicas sino conjuntamente con las experiencias, personales y vivenciales fusionando un constructo cultural y social. El rol del docente en la formación profesional es el de ser un facilitador del aprendizaje”. (Pensamiento Pedagógico pág. 57).

“La Facultad de Artes y Humanidades contribuirá desde sus programas a impulsar, preservar y difundir, los valores, el patrimonio y el proyecto cultural de la

Universidad y de la comunidad local y regional dimensionándolas a través de la formación integral de sus profesionales, la investigación, la proyección social y la producción de manera que sean agentes generadores de cambio, promotores de valores de solidaridad, convivencia e íntegros representantes de la dignidad humana”.

(Pensamiento Pedagógico pág. 62).

“La multidimensionalidad se hace necesaria cuando se habla de educación integral, por esta razón, en el Pensamiento Pedagógico Institucional se considera que debe ser de vital preocupación, concentrarse en la calidad de los profesionales que el país necesita, que respondan a las características requeridas para desempeñarse en el campo social y sectores productivos para los que se están formando, ya que además de conocimientos, requieren ser entes dinamizadores de cambios, capaces de proponer soluciones a problemáticas que se le presenten y con gran capacidad de adaptación”.

(Pensamiento Pedagógico pág. 81).

“La actualidad demanda a las universidades el desarrollo de la autonomía en los educandos, mediante una serie de estrategias y procedimientos que les facilite tomar decisiones oportunas con respecto a su proceso de aprendizaje, convirtiéndolos de este modo en entes dinamizadores de su propio desarrollo y en la calidad del profesional del mañana, ya que en un futuro inmediato, ser autónomo y estratégico será una competencia imprescindible para sobrevivir y progresar en una sociedad que se encuentra en constante cambio, Pintrich y de Groot, (1990)”. (Pensamiento Pedagógico pág. 83).

“A continuación se presentan algunos conceptos relacionados con el desarrollo de competencias universitarias: Específicamente Miguel Rimari Arias, (2010) define:

“desde la perspectiva social: es la capacidad de solucionar problemas de manera eficaz y eficiente en un tiempo determinado. Desde la perspectiva pedagógica: es la capacidad de resolver problemas utilizando el conocimiento, desde tres perspectivas reciprocas: saber (organización y sistematización de ideas), saber hacer (secuenciación ordenada para una resolución práctica) y saber ser (demostración de actitudes y valores positivos)”. (Pensamiento Pedagógico pág. 87).

“Dentro de este proceso de determinación y fortalecimiento de las competencias el docente juega un papel fundamental dentro de las instituciones educativas, de tal manera que requiere de una preparación previa para que pueda focalizar de manera apropiada su labor, para que el estudiante pueda desarrollar sus destrezas. A pesar que muchas organizaciones se han esforzado por determinar unos estándares y competencias básicas en especial en la educación básica y media, aun no se ha establecido un modelo sólido y coherente para la educación superior que oriente la formación en el desarrollo de las competencias”. (Pensamiento Pedagógico pág. 90).

“Se pretende, también, que a través de las prácticas pedagógicas institucionales el profesional en formación adquiera las competencias necesarias para contribuir a la formación de una sociedad capaz de convivir en el respeto, en el diálogo constructivo, en la solidaridad, en el compromiso comunitario y en la paz. De igual manera, que logren brindar condiciones para el desarrollo económico, científico y tecnológico, necesarios en el progreso y bienestar social de los ciudadanos”. (Pensamiento Pedagógico pág. 92).

“Los procesos de enseñanza y aprendizaje son actos comunicativos en los que los estudiantes, orientados por los docentes, realizan diversos procesos cognitivos con

la información que reciben o deben buscar y los conocimientos previamente adquiridos”. (Pensamiento Pedagógico pág. 93).

“El docente en el proceso enseñanza aprendizaje debe motivar y estimular al estudiante, considerarlo como un alumno activo, que aprende a aprender y a pensar, que aprende de manera significativa y le encuentra sentido a lo que está aprendiendo y que se convertirá en conocimiento a través de la modificación de su red neuronal que conforma el cerebro humano. Spitzer, (1999). Su papel entonces se centra sobre todo en construir y organizar experiencias didácticas que logren esos fines. Debe comprender la mente del estudiante. Que el estudiante le encuentre sentido y significado y que además tenga motivación, repercutirá en ambientes de aprendizaje enriquecido”. (Pensamiento Pedagógico pág. 95).

“Por aprendizaje significativo entendemos aquel en el que la nueva información, adquiere significado para el educando por interacción con alguna información relevante ya existente en la estructura cognitiva del estudiante, con cierto grado de estabilidad, claridad y diferenciación. En dicho proceso, hay una interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo. A través de dicha interacción, el educando atribuye significados a la nueva información, y al mismo tiempo, atribuye nuevos significados al conocimiento pre-existente en su estructura cognitiva. Esta interacción es la característica más importante del aprendizaje significativo, pero debe observarse que la interacción no se produce con cualquier conocimiento previo y sí, con un conocimiento específicamente relevante para el nuevo aprendizaje”. (Pensamiento Pedagógico pág. 96).

“El aprendizaje es visto como un cambio en el significado de las experiencias del estudiante, de manera que éste pueda construir nuevos y poderosos significados”.

(Pensamiento Pedagógico pág. 96).

“Ausubel y Novak brindan grandes aportes para lograr que el aprendizaje de los estudiantes en los diferentes niveles, se realice de acuerdo a la capacidad de cada uno y no como un proceso de imposición de datos y de reproducción mecánica de los mismos, proceso que ha demostrado en los últimos años, no ser efectivo para lograr un verdadero aprendizaje, que sea duradero, pero principalmente útil para la vida”.

(Pensamiento Pedagógico pág. 98).

“La pedagogía tradicional consideró como agentes educativos al alumno que aprende, al profesor que enseña y a los contenidos programáticos enseñados, bajo la concepción de que educación es el proceso de transmisión de la cultura y que esta transmisión es entendida como la enseñanza de las ciencias, las artes y los oficios, de ahí que el modelo de transmisión de conocimientos se centró en las tareas del profesor: planear, programar, parcelar, enseñar, evaluar y promover. Para abordar esta nueva tarea es de vital importancia replantear los fundamentos educativos, los lineamientos curriculares y redefinir los estándares de calidad, producto de una nueva concepción de educación y de un cambio adecuado de roles en los agentes educativos: el educando como sujeto constructor de aprendizajes significativos, el educador mediador como facilitador del aprendizaje y como promotor del desarrollo humano, los objetos de conocimientos disciplinares o estándares mínimos de calidad y contenidos del aprendizaje, las condiciones del entorno expresadas en los contextos histórico, social, económico, político, cultural y natural en los que se da la acción educativa y, las

concepciones y prácticas pedagógicas que permiten operacionalizar los nuevos roles. (Pensamiento Pedagógico pág. 99).

“...Promueve la construcción del conocimiento mediante estrategias pedagógicas y didácticas que facilitan el aprendizaje significativo y que de forma lúdica, activa, constructiva y productiva generan expectativas por el aprendizaje e interesan y motivan al educando por la construcción del conocimiento y la investigación”. (Pensamiento Pedagógico pág. 100).

“Se concluye diciendo que son propuestas enmarcadas dentro de las diferentes orientaciones que apoyan la complejidad y concepción del aprendizaje humano y del conocimiento. La variación de la temática de estudio, y del contexto mismo, conlleva a la generación en la práctica de diferentes situaciones y estrategias apropiadas de enseñanza aprendizaje, lo que dificulta plantear un método único o universal en el proceso aprendizaje enseñanza”. (Pensamiento Pedagógico pág. 101).

“Debe existir coherencia entre la comprensión de la orientación pedagógica que asumen los docentes con lo que evidencien sus prácticas. Su posición en el proceso educativo no es la central, como poseedor del conocimiento y de la verdad, ni debe convertirse en transmisor del conocimiento”. (Pensamiento Pedagógico pág. 103).

“En síntesis, la enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior. Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del estudiante. Usa terminología cognitiva tal como: clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar. La docencia en todas sus acciones busca que los estudiantes construyan su propio aprendizaje consiguiendo aprendizajes

significativos. Las experiencias y conocimientos previos del estudiante son claves para lograr mejores aprendizajes”. (Pensamiento Pedagógico pág. 106).

“El Pensamiento Pedagógico en la Universidad de Pamplona, formula su propuesta curricular institucional caracterizada por la naturaleza de la concepción de hombre que se aspira a formar y particularizada por el tipo de profesional deseable por la sociedad que lo necesita, y que a través de la cual aspira a que los actores de los procesos que se forjen, transformen su comprensión, su responsabilidad y su rol en los procesos que los involucra como miembro del colectivo académico. Esta propuesta curricular se ha construido con el propósito de estimular las contribuciones continuas en lo socio-educativo y para que beneficie el aprovechamiento de las acciones concretas y de la relación dialéctica en concordancia con las tendencias educativas mundiales de hoy”. (Pensamiento Pedagógico pág. 107).

“En este sentido, el Pensamiento Pedagógico en la Universidad de Pamplona asume el currículo, como el conjunto de criterios, experiencias y procesos investigativos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural e institucional, compatibles con las políticas, estrategias y metodologías de transformación que demandan la formación de un profesional e investigador en relación con el conocimiento científico, tecnológico, humanístico y social, los valores, actitudes y las competencias que un ciudadano debe saber, sentir, hacer, vivir, emprender y convivir”. (Pensamiento Pedagógico pág. 109).

“La flexibilidad aplicada al proceso curricular implica diversas opciones que se le proveen al estudiante en el proceso de formación de su profesión o disciplina, pero también aplicada al proceso docente en cuanto el programa facilita que los profesores

utilicen diversas prácticas pedagógicas y didácticas para la divulgación y promoción de la apropiación y la investigación, la creación y cultura artística en el campo de conocimiento que se transmite”. (Pensamiento Pedagógico pág. 114)

Análisis General Técnica uno de Análisis de Contenido.

Se presenta un análisis general desde los resultados obtenidos en la categoría dos Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias.

Dando respuesta al propósito de establecer en qué momento y de qué manera el pensamiento pedagógico aborda las estrategias pedagógicas, habilidades y competencias; se permite mencionar que desde el aparte de las consideraciones preliminares se encuentra en manifiesto que el ejercicio del docente se sobrepone desde las concepciones relacionadas al proceso pedagógico; significa entonces que se trata de una construcción de sentidos y significados que atribuye el docente a las prácticas pedagógicas relacionando las premisas de la función de formación que atañe en su quehacer, dentro de las que se encuentran el desarrollo de competencias dadas desde los componentes del ser, saber y saber hacer, en este sentido se fundamenta el ejercicio del docente en promover una formación integral, buscando de igual manera la generación de conocimientos críticos, flexibles, creativos, dinámicos y siendo coherentes con la postura que pretende proyectar el pensamiento pedagógico.

Al respecto concierne mencionar que para el ejercicio docente y como dinamizadores en la enseñanza; en la actualidad se demanda que desde esa utilización de estrategias pedagógicas habilidades y competencias, se aporte a la creación de la autonomía en los estudiantes. Al mismo tiempo se evidencia en el pensamiento pedagógico desde la categoría evaluada, el concepto de desarrollo de competencias, el

cual lo plantean desde una perspectiva social que conlleva a la capacidad de solucionar problemas y desde la perspectiva pedagógica como la capacidad de resolver problemas utilizando el conocimiento, desde ser, saber y saber hacer.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se evidencia también de manera implícita la descripción de las estrategias pedagógicas, habilidades y competencias desde el aparte de la concepción del aprendizaje en el pensamiento pedagógico y es así como se resalta que a través de las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes, se logra que los estudiantes adquieran una formación que atienda a las necesidades de las condiciones del ser, a su vez de las necesidades que la sociedad y el contexto requiere del profesional; siendo a través de la enseñanza aprendizaje donde se generan procesos de cambio cognitivo y comportamental que deben favorecer, motivar y estimular el activismo del estudiante, para que este aprenda de manera significativa y a efectos de este, lo que se convertirá en conocimiento.

El fin entonces del producto del proceso de enseñanza mediado desde las prácticas pedagógicas es construir y organizar experiencias didácticas que coadyuven al logro esperado en la enseñanza. En tal sentido cabe mencionar que el uso de las prácticas pedagógicas converge en la interacción de los conocimientos previos del estudiante con la posibilidad de generar nuevos conocimientos y significados; para abordar esta relación, es necesario entender que el docente desde el uso de sus prácticas pedagógicas y didácticas manifiestas desde la lúdica, el activismo, el constructivismo funciona como un dinamizador, mediador y promotor del desarrollo del aprendizaje y el desarrollo humano para la construcción de nuevos conocimientos.

En el desarrollo de la práctica, el docente debe generar diferentes situaciones y estrategias apropiadas de enseñanza, desde propuestas didácticas y diferentes que den respuesta al aprendizaje significativo; respecto a esto surgen las habilidades que deben poseer los docentes para responder con la enseñanza a escenarios de aprendizaje que beneficien la relación dialéctica en congruencia con las necesidades y tendencias educativas de la actualidad.

Hechas las consideraciones anteriores, resulta oportuno presentar que desde posturas del pensamiento pedagógico se evidencia la posibilidad que se da al docente en utilización de diversas prácticas pedagógicas y didácticas hacia la divulgación y promoción de la apropiación y la investigación, la creación y cultura entre otros aspectos enmarcados en el campo del conocimiento que el docente transmite. Este propósito tiene su significado en dar tal flexibilidad al docente desde el uso de su saber y saber hacer con las estrategias pedagógicas, habilidades y competencias que responden a la creación de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Tercera Pregunta Orientadora.

Se realiza el análisis de contenido al documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona para la categoría tres, Contexto académico. Para esta categoría se establece la pregunta orientadora ¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona interpreta el contexto académico? Es así como se enmarca desde las preguntas de la entrevista semiestructurada basadas en ¿El modelo pedagógico de la Universidad impide o facilita su rol docente en el proceso de enseñanza?; ¿Cómo cree usted que el modelo pedagógico

se pone en práctica en el proceso de enseñanza?; ¿Qué sugerencias daría usted para el mejoramiento del modelo pedagógico?

A continuación se plantean los textos desde los párrafos analizados desde la tercera y última pregunta orientadora, planteada desde la categoría tres de contexto académico y desde las preguntas de la técnica número dos de entrevista semiestructurada.

“La labor educativa que realizan los profesores en las universidades parte de una serie de directrices que las instituciones plantean a través del Proyecto Educativo Institucional como instrumento regularizador de teorías y prácticas que fundamentan la formación de los nuevos profesionales; es aquí donde se plasma bien sea explícita o tácitamente la filosofía, las políticas y las reglamentaciones, elementos que constituyen el “discurso pedagógico” de la universidad, el que aunado al cúmulo de experiencias de los docentes los lleva a adoptar en su cotidianidad una serie de actitudes, estrategias, comportamientos y formas de actuar, que se hallan enmarcados dentro de diversas concepciones pedagógicas, desconocidas por ellos en la mayoría de los casos”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 9).

“Consecuente con lo anterior, el Pensamiento Pedagógico Institucional de la Universidad de Pamplona, expresa los principios y lineamientos generales que orientan el quehacer académico universitario, para cumplir de manera adecuada e innovadora con el desarrollo de los procesos de formación integral a los que se ha comprometido la institución en su misión y visión”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 10).

“Ante todo se formula la misión institucional: “La Universidad de Pamplona, en su carácter público y autónomo, suscribe y asume la formación integral e innovadora de

sus estudiantes, derivada de la investigación como práctica central, articulada a la generación de conocimientos, en los campos de las ciencias, las tecnologías, las artes y las humanidades, con responsabilidad social y ambiental”. (PEI Universidad de Pamplona, 2012; de igual forma se enuncia la visión de la institución: “Ser una universidad de excelencia, con una cultura de la internacionalización, liderazgo académico, investigativo y tecnológico con impacto en lo binacional, nacional e internacional, mediante una gestión transparente, eficiente y eficaz”. (PEI Universidad de Pamplona, 2012)”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 10).

“La Universidad de Pamplona en su Pensamiento Pedagógico Institucional, promulga el respeto por la diversidad y la diferencia entre los actores de la comunidad educativa y de la sociedad, asumiendo el compromiso de la formación para la convivencia en términos de paz, manejo del conflicto y la experiencia de la democracia compromiso que formaliza mediante la implementación de una política valórica definida en su pensamiento pedagógico y que transversaliza las prácticas universitarias”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 14).

“Las diferentes perspectivas sobre el Pensamiento Pedagógico Institucional hacen énfasis en: el proceso de enseñanza aprendizaje, las características, los factores que inciden, los principales obstáculos, las estrategias para facilitarlos, el conocimiento del contexto y la gestión de recursos en los procesos educativos”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 17).

“El Pensamiento Pedagógico permite la formación integral del estudiante en coherencia con la misión institucional y objetivos de los programas. Se concibe al estudiante como ser social, pensante, investigador, creativo, productivo y ante todo

humano que amerita formación integral en lo personal, social, cultural y ético, preparándolo para la solución de problemas propios y del entorno; para lo cual se propician los medios y las orientaciones necesarias del conocimiento y del contacto con la realidad empresarial y tecnológica”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 27).

“En suma, lo destacable es que desde sus inicios, la Universidad de Pamplona, se distinguió por considerar el trabajo académico como un compromiso intelectual, ético, vocacional y de enriquecimiento pluridimensional con el rol especial de integrar a una sociedad de frontera y de desarrollarla a través de procesos educacionales, más el fomento de la cultura entre países hermanos. (Pensamiento Pedagógico Pág. 36).

“Teniendo en cuenta lo proyectado en el nuevo Plan Estratégico de Desarrollo 2012-2020, motor de cambio y guía de la Universidad y a la vez herramienta eficaz para toda la modernización del quehacer universitario y en especial dar respuesta a las demandas de la sociedad y su entorno con el mayor impacto regional, nacional e internacional, el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona formula los principios y lineamientos que orientan el quehacer académico universitario”.
(Pensamiento Pedagógico Pág. 72).

“En consecuencia, se apropian sus orientaciones de manera que se generen en forma flexible y transformadora las estrategias de enseñanza y aprendizaje para que apliquen dinámicamente, respetando la diversidad en las prácticas pedagógicas y en los objetos de estudio, para cumplir eficientemente los procesos de formación integral e innovadora a los que se ha comprometido la institución en su misión y visión”.
(Pensamiento Pedagógico Pág. 72).

“De modo que, con el Pensamiento Pedagógico se respondan los siguientes interrogantes: ¿para qué?, ¿por qué?, ¿qué?, ¿para quién?, ¿con quién? y ¿cómo? de la acción formadora de la Universidad de Pamplona y las estrategias para la acción educativa que se implementan en: el desarrollo curricular de pregrado y de posgrado, la organización de la gestión universitaria; las políticas de admisión, el desarrollo profesional y académico, los perfiles docentes, administrativos y estudiantiles, las condiciones y los recursos institucionales”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 72).

“Recientemente, se formuló el nuevo Plan de Desarrollo Institucional 2012-2020 abordado como producto de un trabajo de reflexión colectivo, entendido como un proceso de aprendizaje organizacional, participativo y disciplinado procura que la Universidad de Pamplona sea siempre una institución de educación superior proactiva y en búsqueda de la excelencia”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 74).

“A su vez, el proceso de crecimiento y cualificación de la Universidad ha estado acompañado por la construcción y mantenimiento de una planta física moderna, tanto en Pamplona como en Villa del Rosario, Cúcuta y otros lugares del país, con amplios y confortables espacios para la labor académica, organizados en un ambiente de convivencia con la naturaleza; lo mismo con la dotación de laboratorios y modernos sistemas de comunicación y de información, que hoy le dan ventajas comparativas en el cumplimiento de su Misión y visión”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 74).

“De otra parte, como lo señala el Proyecto Educativo Institucional (2012), se busca fortalecer y desarrollar un clima institucional que redimensione su identidad y su imagen, y que haga de sus escenarios de formación, espacios flexibles, democráticos y generadores de principios de convivencia y tolerancia que conduzcan a forjar sujetos

comprometidos con su país en busca del bienestar de la sociedad”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 81).

“Como el desarrollo humano es mucho más que el crecimiento o caída de los ingresos de una nación, la Universidad de Pamplona busca garantizar el ambiente necesario para que sus estudiantes y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 84).

“El desarrollo académico-investigativo, contribuye de manera efectiva a enriquecer el proceso de educación del cuerpo docente y discente desde una perspectiva analítica y crítica, posibilitando la realización intelectual, personal, social e investigativa y el desarrollo de proyectos que contribuyan a solucionar problemas de la región”. (Pensamiento Pedagógico Pág. 117).

Análisis General Técnica uno de Análisis de Contenido.

Se plantea a continuación un análisis general desde los resultados obtenidos del pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona, respondiendo de manera implícita y explícita a la categoría tres de Contexto Académico y guiada a su vez desde la tercera pregunta orientadora.

Para entender en qué momento y de qué manera es interpretado el contexto académico desde el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona; cabe presentar que en las consideraciones preliminares se establece que “la labor educativa que realizan los docentes parte desde una serie de directrices que las

instituciones plantean a través del PEI como instrumento regulador de teorías y prácticas que fundamentan la formación de los nuevos profesionales; es aquí donde se plasma bien sea explícita o tácitamente la filosofía, las políticas y las reglamentaciones, elementos que constituyen el “discurso pedagógico” de la universidad, el que aunado al cúmulo de experiencias de los docentes los lleva a adoptar en su cotidianidad una serie de actitudes, estrategias, comportamientos y formas de actuar, que se hallan enmarcados dentro de diversas concepciones pedagógica”. En este orden de ideas y siendo consecuente se identifica que existen unos lineamientos y políticas que orientan el desarrollo del ejercicio docente, planteados desde la necesidad que se dé cumplimiento de manera efectiva e innovadora al proceso formativo integral que convergen en la estructura misional y visional de la Universidad.

En este sentido se resalta en el pensamiento pedagógico que la misión de la Universidad se asume desde la formación integral y a su vez plasma una visión focalizada en ser una Universidad mediante una gestión transparente, eficiente y eficaz; por las consideraciones anteriores se denota en el planteamiento del pensamiento pedagógico que se genera en el rol docente un estado de respeto hacia las diferencias; se observa a su vez claramente que el pensamiento pedagógico hace énfasis en entre otros aspectos a “los factores que inciden , los obstáculos, las estrategias para facilitarlos, el conocimiento del contexto y la gestión de los recursos en los procesos educativos”; por consiguiente se permite la formación integral atendiendo el proceso de enseñanza aprendizaje con la puesta en práctica desde el ejercicio docente y la utilización de las estrategias didácticas, en donde es evidente que la Universidad lo asume y expone en el pensamiento pedagógico, direccionando la importancia hacia la labor docente

enmarcado en la necesidad de afrontar la efectividad con los principios y lineamientos que atiendan desde la flexibilidad, creación y transformación de las estrategias de enseñanza generando la posibilidad al docente de la utilización de las prácticas pedagógicas para dar cumplimiento a procesos eficientes que respondan a los principios de la misión y visión.

Hechas las consideraciones anteriores se evidencia de manera explícita en el pensamiento pedagógico que la Universidad genera desde sus políticas y lineamientos el desarrollo profesional, la estructuración de perfil docente, las condiciones y los recursos que permiten lograr a través de los docentes y su excelencia académica. Se asume también el proceso de crecimiento y cualificación de la Universidad dado en el funcionamiento de una planta física dotada para el ejercicio de la labor académica. Anudado a esto se denota en el pensamiento pedagógico en la manera de entender el contexto académico que se construye y se busca desarrollar un clima laboral favorable, con escenarios que promuevan y faciliten el ejercicio de formación, con “espacios flexibles, democráticos y generadores de principios de convivencia y tolerancia”.

En efecto se infiere según lo planteado en el pensamiento pedagógico, que los lineamientos plantean y contribuyen de una manera efectiva hacia el enriquecimiento del ejercicio docente y de la formación académica desde la creación y dotación que la Universidad genera tanto es espacios, como en políticas aplicables al desarrollo docente y el ejercicio docente.

Técnica Número Dos.

Análisis de Resultados Técnica número dos Entrevista Semiestructurada.

La entrevista semiestructurada compuesta por preguntas clasificadas en las categorías conocimientos, estrategias pedagógicas, habilidades y competencias y contexto académico; cuenta con un análisis de contenido que inició con un preliminar de lectura de los significantes clasificando las respuestas en unidades de análisis; en un primer momento por la investigadora principal (aspirante a título de maestría en educación) a quién se le considera experto uno. Luego de esta categorización en unidades de análisis se desarrolla un segundo proceso de categorización realizado por (directora de la maestrante), quién clasifica nuevamente la información y la ajusta convirtiéndose en el segundo experto.

Desde esta metodología se exponen; Categoría y preguntas; Análisis de contenido por cada pregunta colocando las transcripciones a cada una de ella; Análisis general de cada una de las categorías de acuerdo a los propósitos establecidos y análisis general diferencias similitudes y complementariedades en las tres categorías valoradas.

Categoría Número Uno Conocimientos.

En primera medida metodológica de los resultados de la entrevista semiestructurada, se plantea la categoría de Conocimientos la cual cuenta con las preguntas de ¿Qué significa para usted el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona?; Describa el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona; ¿El modelo pedagógico de la Universidad, facilita el desarrollo de los contenidos curriculares de su área para el proceso de enseñanza? Y ¿En cuanto a su experiencia docente, como puede conceptualizar una estrategia pedagógica?

A continuación, se plantea el análisis de contenido a la entrevista semiestructurada, por cada pregunta desde la categoría uno de conocimientos, colocando las transcripciones a cada una de ella.

Tabla 1

Pregunta 1. ¿Qué significa para usted el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona?

P1	Es la forma en que se imparte el conocimiento se realiza la práctica de los procesos formativos generando aprendizajes significativos de integrales a nivel de la profesión y la formación personal.
P2.	Es un modelo que cumple ofrece las características para que el docente y estudiante construye el conocimiento a partir de las características de autorregulado, interactivo y tecnológico.
P3.	Formas de informar, educar y comunicar (estrategias)
P4.	Una mejora al sentido de pertenencia de los estudiantes
P5	La carta de navegación que se presenta, el estado de procesos internos educativos
P6.	Es un modelo tradicional con un modelo de evaluación cuantitativa en el cual dependiendo del programa educativo se implementan estrategias de aprendizaje por descubrimiento metacognitivo y descubrimiento también se plantea un modelo constructivista.
P7.	Es el modelo a tener en cuenta para proporcionar el conocimiento y tener en cuenta al alumno
P8.	Un proceso de enseñanza para fortalecer y favorecer la interacción docente-estudiante.
P9.	Significa autonomía, construcción del conocimiento en base al contexto y relación con el ambiente y experiencia.

Tabla 2

Pregunta 2. Describa el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona

P1	Tiene sus bases en el pensamiento pedagógico y constructivismo permite que el docente genere estrategias que le permitan generar un proceso de enseñanza y aprendizaje con sentido y significados frente a una lectura analítica interpretativa del contexto social.
P2.	El modelo constructivista es ayudar al estudiante a aprender de manera significativa con el objetivo de analizar, relacionar criticar transferir y aplicar la información o conocimiento recibido.
P3.	Tengo entendido que es constructivista
P4.	No sé
P5	Se basa en 7 componentes que buscan tener una mirada integral del profesional en formación desde una perspectiva constructivista
P6.	El pensamiento pedagógico institucional de la universidad lo conforman los saberes que justifica la práctica pedagógica y tienen que ver con los fines la selección de contenidos las estrategias didácticas los supuestos sobre aprendizaje y las formas de evaluación de los sujetos por contexto de formación específicos por tanto el pensamiento pedagógico como acontecimiento completo puede explicarse de las construcciones curriculares que se asuman.
P7.	El modelo constructivista es el modelo el cual no sólo se dedica a transmitir el conocimiento sino que da la oportunidad de que el estudiante construya su propio saber.
P8.	Es el conformado por saber es asociado el ejercicio pedagógico y la didáctica las formas de oración y los contenidos programáticos poseen las características propias de la Universidad de investigación desarrollo aprendizaje e inversión en talento humano, son propios y protagonistas del modelo pedagógico.
P9.	Modelo de aprendizaje y enseñanza donde la autonomía es la base para que el estudiante construya su propio conocimiento relacionado a la experiencia y el ambiente.

Tabla 3

Pregunta 3. ¿El modelo pedagógico de la Universidad, facilita el desarrollo de los contenidos curriculares de su área para el proceso de enseñanza?

P1	Desde mi perspectiva Consideró que si, sin embargo quiero enfatizar frente al desconocimiento que en ocasiones de docentes llegamos a tener del modelo pedagógico y más de la praxis del mismo esto debe ser una responsabilidad compartida por el docente y la universidad para impartir capacitaciones sobre el mismo
P2.	Si es un modelo muy completo que facilita el aprendizaje
P3.	Siempre y cuando se logre el proceso enseñanza aprendizaje
P4.	No sé
P5	Sí ya que desde la perspectiva constructivista facilita la interacción en el proceso de aplicación
P6.	Lo facilita, sin embargo en ocasiones los recursos son limitados, las ayudas tecnológicas y los recursos físicos en algunas actividades o proyectos no son suficientes para una adecuada ejecución
P7.	Sí puesto que se está en la práctica del conocimiento, el cual permite al alumno que a partir del error analizar nuevo métodos.
P8.	Existe una articulación entre los componentes del modelo pedagógico que facilitan la enseñanza y se percibe flexibilidad que favorece a su vez la autonomía docente
P9.	Sí puesto que permite autonomía para el desarrollo de la metodología a implementar.

Tabla 4

Pregunta 4. ¿En cuanto a su experiencia docente, como puede conceptualizar una estrategia pedagógica?

P1	Una estrategia pedagógica es la capacidad que tiene el docente generar procesos de enseñanza aprendizaje a través de las acciones novedosas y creativas que generan análisis e interpretación exigencia pensamiento y lectura de los contextos sociales para la adquisición de un aprendizaje significativo.
P2.	El plan de acción para alcanzar un objetivo de aprendizaje a través de unos recursos
P3.	Información educación y comunicación metodología

P4.	Como un proceso de formación continua y significativa
P5.	Es una serie de técnicas para lograr impactar y hacer comprender en contenido temático
P6.	Consideró que es una estrategia pedagógica que me ha funcionado es por medio del aprendizaje por descubrimiento, brindando las herramientas para que le sienta por medio de su interacción con un objeto a estudiar puede descubrir por el mismo el aprendizaje siempre siendo guiado por el docente.
P7.	Es una serie acciones que permiten proporcionar el conocimiento a los estudiantes de una manera clara y creativa.
P8.	Es todo aquello que favorezca el proceso aprendizaje implementado por el docente como estrategia de favorecimiento y ventaja para el estudiante.
P9.	Plan de acción con una serie de actividades para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Análisis de contenido y subcategorías a las preguntas de la entrevista

semiestructurada desde la categoría uno de conocimientos de acuerdo a los propósitos establecidos

Categoría Uno Conocimientos.

Como Pregunta uno de la entrevista semiestructurada, desde la categoría de conocimientos se encuentra; ¿Qué significa para usted el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona?

La categoría denominada conocimientos en su análisis de contenido se clasificó por dos expertos por aparte, a la primera pregunta en dos subcategorías; construcción de conocimientos y procesos internos educativos.

Unidad de análisis uno.

Subcategoría a. de la categoría conocimientos.

Construcción de conocimientos (Responde a la capacidad de generar nuevos aprendizajes, actitudes y comportamientos desde la relación del contexto con la vida cotidiana). P = Corresponde a participantes, (P1, P2, P6, P7, P8)

A continuación se plantean en su respectivo orden las respuestas dadas por los participantes, clasificadas en la subcategoría.

“Es la forma en que se imparte el conocimiento se realiza la práctica de los procesos formativos generando aprendizajes significativos de integrales a nivel de la profesión y la formación personal; Es un modelo que cumple ofrece las características para que el docente y estudiante construye el conocimiento a partir de las características de autorregulado, interactivo y tecnológico; Es un modelo tradicional con un modelo de evaluación cuantitativa en el cual dependiendo del programa educativo se implementan estrategias de aprendizaje por descubrimiento metacognitivo y descubrimiento. También se plantea un modelo constructivista; Es el modelo a tener en cuenta para proporcionar el conocimiento y tener en cuenta al alumno; Construcción del conocimiento en base al contexto y relación con el ambiente y experiencia”.

Categoría de Conocimientos.

Unidad de análisis dos, Subcategoría b.

Procesos internos educativos (capacidad de organizar desde un referente académico, procesos que favorezcan las condiciones de enseñanza- aprendizaje).

(P3, P4, P5, P8, P9) *“Formas de informar, educar y comunicar (estrategias); Una mejora al sentido de pertenencia de los estudiantes; La carta de navegación que se presenta, el estado de procesos internos educativos; Un proceso de enseñanza para fortalecer y favorecer la interacción docente- estudiante; Significa autonomía”.*

El análisis más significativo en cuanto a la categoría conocimiento de la pregunta uno, se centra en que para los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, el modelo pedagógico significa una oportunidad de construir conocimientos y/o procesos internos educativos; siendo así un consecuente para el fortalecimiento del proceso de enseñanza.

La segunda pregunta de la entrevista semiestructurada de la categoría de conocimientos fue; Describa el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona. Del análisis de contenido realizado por dos expertos de manera separada, surgieron tres subcategorías; pensamiento constructivista, ejercicio pedagógico y otras.

Unidad de análisis uno.

Categoría de Conocimientos, Subcategoría a.

Pensamiento Constructivista (Se contextualiza frente a la construcción y formación del conocimiento), (P1, P2, P3, P5, P7).

“Tiene sus bases en el pensamiento pedagógico y constructivismo permite que el docente genere estrategias que le permitan generar un proceso de enseñanza y aprendizaje con sentido y significados frente a una lectura analítica interpretativa del contexto social; El modelo constructivista es ayudar al estudiante a aprender de manera significativa con el objetivo de analizar, relacionar criticar transferir y aplicar la información o conocimiento recibido; Tengo entendido que es constructivista; El modelo constructivista es el modelo el cual no sólo se dedica a transmitir el conocimiento sino que da la oportunidad de que el estudiante construya su propio

saber; Se basa en 7 componentes que buscan tener una mirada integral del profesional en formación desde una perspectiva constructivista”.

Unidad de análisis dos.

Categoría de Conocimientos, Subcategoría b.

Ejercicio pedagógico (Se estructura frente a capacidad del docente a estructurar espacios de creación de enseñanza y aprendizaje significativo), (P6, P8, P9)

“El pensamiento pedagógico institucional de la universidad lo conforman los saberes que justifica la práctica pedagógica y tienen que ver con los fines la selección de contenidos las estrategias didácticas los supuestos sobre aprendizaje y las formas de evaluación de los sujetos por contexto de formación específicos por tanto el pensamiento pedagógico como acontecimiento completo puede explicarse de las construcciones curriculares que se asuman; Es el conformado por saber es asociado el ejercicio pedagógico y la didáctica las formas de oración y los contenidos programáticos poseen las características propias de la Universidad de investigación desarrollo aprendizaje e inversión en talento humano, son propios y protagonistas del modelo pedagógico; Modelo de aprendizaje y enseñanza donde la autonomía es la base para que el estudiante construya su propio conocimiento relacionado a la experiencia y el ambiente”.

Unidad de análisis tres.

Categoría de Conocimientos, Subcategoría c.

Otras (Permite diferentes posibilidades y aportes frente a una postura), (P4)

“No sé”.

La segunda pregunta de la categoría de conocimientos apunta a que los docentes tiempo completo ocasional de clase directa de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario establecen en sus conocimientos frente a la descripción del modelo pedagógico, que este se basa en un pensamiento constructivista, a su vez que se trata de un ejercicio pedagógico y así mismo se encuentra un docente que no sabe en que se fundamenta este. De esta forma se permite establecer que para los docentes el modelo pedagógico conlleva a una posibilidad de generar en los estudiantes un aprendizaje significativo construido desde las necesidades y contextualizado a la realidad social.

La pregunta número tres de la entrevista semiestructurada en la categoría de conocimientos se basa en; ¿El modelo pedagógico de la Universidad, facilita el desarrollo de los contenidos curriculares de su área para el proceso de enseñanza? Para esta pregunta se validó desde dos expertos por separado, los cuales establecieron las unidades de análisis en tres subcategorías. Sí completamente, sí con sugerencias de ampliación y otras.

Unidad de análisis uno.

Categoría de Conocimientos, Subcategoría a.

Sí, completamente (Se establece frente a la posición absoluta).

(P2, P5, P7, P8, P9). *“Si es un modelo muy completo que facilita el aprendizaje; Sí ya que desde la perspectiva constructivista facilita la interacción en el proceso de aplicación; Sí puesto que se está en la práctica del conocimiento, el cual permite al alumno que a partir del error analizar nuevo métodos; una articulación entre los componentes del modelo pedagógico que facilitan la enseñanza y se percibe*

flexibilidad que favorece a su vez la autonomía docente; Sí puesto que permite autonomía para el desarrollo de la metodología a implementar”

Unidad de análisis dos.

Categoría de Conocimientos, Subcategoría b.

Sí, con sugerencias y ampliación (Se plantea frente a una postura que permeabiliza desde otras opciones).

(P1, P3, P6) *“Desde mi perspectiva consideró que si, sin embargo quiero enfatizar frente al desconocimiento que en ocasiones de docentes llegamos a tener del modelo pedagógico y más de la praxis del mismo esto debe ser una responsabilidad compartida por el docente y la universidad para impartir capacitaciones sobre el mismo; Siempre y cuando se logre el proceso enseñanza aprendizaje; Lo facilita, sin embargo en ocasiones los recursos son limitados, las ayudas tecnológicas y los recursos físicos en algunas actividades o proyectos no son suficientes para una adecuada ejecución”.*

Unidad de análisis tres.

Categoría de Conocimientos, Subcategoría c.

Otras (Permite diferentes posibilidades y aportes frente a una postura), (P4)
“No sé”.

La tercera pregunta de la categoría de conocimientos plantea que para algunos de los docentes dentro de sus perspectivas y conocimientos establecen que la Universidad facilita el desarrollo de los contenidos curriculares del área para el proceso de enseñanza, sin embargo otros plantean que lo facilita pero sugieren aspectos frente a que la Universidad debe implementar mayor capacitación del pensamiento pedagógico

para poder llevar a la praxis el significado de este. De igual forma un participante desconoce la aplicabilidad del pensamiento pedagógico.

La pregunta número cuatro de la entrevista semiestructurada en la categoría de conocimientos es; ¿En cuanto a su experiencia docente, como puede conceptualizar una estrategia pedagógica? En las unidades de análisis hecho por dos expertos por separado, se estableció que esta pregunta se divide en dos subcategorías; procesos de enseñanza aprendizaje y técnicas de contenido temático.

Unidad de análisis uno.

Categoría de Conocimientos, Subcategoría a.

Procesos de enseñanza aprendizaje (Se presenta como el conjunto de procesos y características pedagógicas y cognitivas que favorecen la construcción del conocimiento).

(P1, P2, P3). *“Una estrategia pedagógica es la capacidad que tiene el docente generar procesos de enseñanza aprendizaje a través de las acciones novedosas y creativas que generan análisis e interpretación exigencia pensamiento y lectura de los contextos sociales para la adquisición de un aprendizaje significativo; El plan de acción para alcanzar un objetivo de aprendizaje a través de unos recursos; Información educación y comunicación metodología”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría de Conocimientos, Subcategoría b.

Técnicas de contenido temático (Favorecen el abordaje en el proceso de enseñanza aprendizaje desde diferentes prácticas pedagógicas).

(P4, P5, P6, P7, P8, P9) *“Como un proceso de formación continua y significativa; Es una serie de técnicas para lograr impactar y hacer comprender en contenido temático; Consideró que es una estrategia pedagógica que me ha funcionado es por medio del aprendizaje por descubrimiento, brindando las herramientas para que le sienta por medio de su interacción con un objeto a estudiar puede descubrir por el mismo el aprendizaje siempre siendo guiado por el docente; Es una serie acciones que permiten proporcionar el conocimiento a los estudiantes de una manera clara y creativa; Es todo aquello que favorezca el proceso aprendizaje implementado por el docente como estrategia de favorecimiento y ventaja para el estudiante; Plan de acción con una serie de actividades para dar cumplimiento a los objetivos propuestos”*.

Para la última pregunta de la categoría de conocimientos de la entrevista semiestructurada, los docentes dentro de sus conocimientos consideran en cuanto a su experiencia docente, que una estrategia pedagógica se basa en procesos de enseñanza aprendizaje y en técnicas de contenido temático, que logran proporcionar conocimientos a los estudiantes, generando un aprendizaje significativo orientado a la realidad social.

Categoría Número Dos; Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias.

Como segundo planteamiento en la medida metodológica de los resultados de la entrevista semiestructurada, se plantea la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias con las preguntas de ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para llevar a cabo el proceso de enseñanza?; ¿Qué estrategias pedagógicas le causan dificultad y cuáles se le facilitan para el proceso de enseñanza?; ¿Qué

capacidades pedagógicas cree que usted como docente, debe tener para el ejercicio del proceso de enseñanza?

Se presenta el análisis de contenido por cada pregunta de la entrevista semiestructurada desde la categoría dos estrategias pedagógicas, habilidades y competencias; colocando las transcripciones a cada una de ellas.

Tabla 5

Pregunta 5. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para llevar a cabo el proceso de enseñanza?

P1	Se establece claramente el objetivo a lograr, se facilita material de lectura previo, se les solicita la esquematización del mismo, se establecen situaciones problemas para generar alternativas de solución, se buscan ejercicios para que apliquen lo aprendido y extrapolen los contenidos del texto a la praxis.
P2.	Establecer objetivos claros, resúmenes y presentaciones, mapas conceptuales, aprendizaje basado en problemas.
P3.	Teórico práctico/ conceptual /ejemplos
P4.	Estudios de caso, ejercicios prácticos.
P5	Lluvia de ideas, mapas conceptuales, juego de roles, talleres
P6.	Juegos de rol, debates, estrategias kinestésicas, medios visuales
P7.	Videos, estudio de casos, utilización de temas uso de las tics
P8.	Actividades grupales individuales, talleres seminarios, foros, recursos tecnológicos y audiovisuales, revisión de material bibliográfico, aprendizaje significativo, por descubrimiento.
P9.	Estudio de Caso; estrategia de socialización

Tabla 6

Pregunta 6. ¿Qué estrategias pedagógicas le causan dificultad y cuáles se le facilitan para el proceso de enseñanza?

P1	Las estrategias que me causan dificultades son aquellas en las que no se cuenta con material de apoyo las estrategias que facilitan el proceso enseñanza son todas aquellas que permiten hacer lectura del contexto, interpretar, analizar y construir aprendizaje con sentido.
P2.	Facilitan el proceso de la elaboración de material a partir de un texto, identificar ideas, conceptualizar y sintetizar
P3.	Facilita contenido y ejemplo, dificultad ninguna
P4.	Se facilitan las que colocan en praxis la teoría y de mayor dificultad cuando no existe relación de la teoría con la praxis.
P5	Me causan dificultad los que requieren de socialización manejo con mayor facilidad de los de comprensión de textos.
P6.	La estrategia que más me facilita el proceso de enseñanza es aquella en dado el estudiante interactúa con el conocimiento, estrategias como los juegos de roles o aprendizaje kinestésico, me causa dificultad usar sólo estrategias auditivas si no se acompaña con otra estrategia.
P7.	Se dificulta las estrategias socio-afectivas por el contexto facilitan las cognitivas y lúdicas
P8.	Nunca ha considerado la exposición de estudiantes una buena estrategia, por tanto se me dificulta emplearla. Me inclino por el aprendizaje por descubrimiento y trabajo grupal, apoyado por la magistralidad.
P9.	Me facilita la estrategia de socialización, interacción, estudio de caso

Tabla 7

Pregunta 7. ¿Qué capacidades pedagógicas cree que usted como docente, debe tener para el ejercicio del proceso de enseñanza?

P1	Escucha activa, mente abierta, interés investigativo, análisis e interpretación de relaciones sociales, pensamiento reflexivo y constructivista, apertura al trabajo individual o colectivo, empatía.
P2.	Saber entender al estudiante desde su realidad, tener capacitaciones, como planificar, investigar, generar la participación, desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes.

P3.	Facilidad al transmitir los conceptos, dar ejemplos
P4.	Interés por la enseñanza, por la construcción de nuevas ideas.
P5	Fluidez verbal, capacidad de síntesis y abstracción, comunicación efectiva y asertiva
P6.	Todo tipo de estrategias que ayudan al estudiante a entender y poner en práctica todo el contenido teórico, así se asegura que el aprendizaje sea comprendido en su totalidad, todo tipo de estrategias pedagógicas en que el estudiante pueda practicar el conocimiento dan un mejor resultado.
P7.	Capacidad escucha, el conocimiento de los contenidos a enseñar, metodologías, conocimientos
P8.	Desarrollo magistral del tema, diseño y elaboración de estrategias para favorecer el aprendizaje, estimular y motivar a los estudiantes frente a los temas; dominio de contenidos.
P9.	Conocimiento, habilidades sociales, asertividad, proactividad

Se establece el análisis de contenido y las subcategorías hechas a cada una de las preguntas de la entrevista semiestructurada, desde la categoría de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias.

Categoría dos Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias.

Como pregunta número cinco de la entrevista semiestructurada en la categoría de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias se plantea ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para llevar a cabo el proceso de enseñanza? Esta pregunta desde su análisis de contenido fue analizada por dos expertos por aparte donde se definieron dos subcategorías dadas en pedagogía práctica y uso de tecnología.

Unidad de análisis uno.

Categoría de Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias,

Subcategoría a.

Pedagogía Práctica (Escenario en el cual el docente dispone de elementos relacionados al proceso de enseñanza, desde su saber disciplinar y didáctico).

P= Participantes, (P1, P2, P3, P4, P5). Se establecen las respuestas en orden dadas por los participantes a cada una de las preguntas clasificadas en las diferentes subcategorías.

“Se establece claramente el objetivo a lograr, se facilita material de lectura previo, se les solicita la esquematización del mismo, se establecen situaciones problemas para generar alternativas de solución, se buscan ejercicios para que apliquen lo aprendido y extrapolen los contenidos del texto a la praxis; Establecer objetivos claros, resúmenes y presentaciones, mapas conceptuales, aprendizaje basado en problemas; Teórico práctico/ conceptual /ejemplos; Estudios de caso y ejercicios prácticos; Lluvia de ideas, mapas conceptuales, juego de roles, talleres”

Unidad de análisis dos.

Categoría de Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias,

Subcategoría b.

Usos de Tecnología (Potencialización de los saberes desde el uso práctico de estrategias y herramientas actualizadas).

(P6, P7, P8) “Juegos de rol, debates, estrategias kinestésicas, medios visuales; Videos, estudio de casos, utilización de temas uso de las tics; Actividades grupales individuales, talleres seminarios, foros, recursos tecnológicos y audiovisuales, revisión de material bibliográfico, aprendizaje significativo, por descubrimiento”.

Para la categoría de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias frente a las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza, se evidencian el uso de la pedagogía práctica y uso de la tecnología, logrando

así que los estudiantes coloquen en praxis los conocimientos aprendidos y de esta forma se permita un aprendizaje significativo.

Como pregunta número seis de la entrevista semiestructurada de la categoría estrategias pedagógicas, habilidades y competencias se plantea, ¿Qué estrategias pedagógicas le causan dificultad y cuáles se le facilitan para el proceso de enseñanza?

A esta pregunta en su análisis de contenido hecho desde dos expertos por aparte se establecieron dos subcategorías, falta de material de apoyo e ideas prácticas.

Unidad de análisis uno.

Categoría de Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias,

Subcategoría a.

Falta de Material de Apoyo (Ausencia de material didáctico y estrategias que lleven a la construcción del conocimiento).

(P1, P4, P5) *“Las estrategias que me causan dificultades son aquellas en las que no se cuenta con material de apoyo las estrategias que facilitan el proceso enseñanza son todas aquellas que permiten hacer lectura del contexto, interpretar, analizar y construir aprendizaje con sentido; Se facilitan las que colocan en praxis la teoría y de mayor dificultad cuando no existe relación de la teoría con la praxis; Me causan dificultad los que requieren de socialización manejo con mayor facilidad de los de comprensión de textos”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría de Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias,

Subcategoría b.

Ideas Prácticas (utilización de metodologías que con la experiencia docente se toman para el desarrollo de la construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza).

(P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9) *“Las estrategias que me causan dificultades son aquellas en las que no se cuenta con material de apoyo las estrategias que facilitan el proceso enseñanza son todas aquellas que permiten hacer lectura del contexto, interpretar, analizar y construir aprendizaje con sentido; Facilitan el proceso de la elaboración de material a partir de un texto, identificar ideas, conceptualizar y sintetizar; Facilita contenido y ejemplo, dificultad ninguna; Se facilitan las que colocan en praxis la teoría y de mayor dificultad cuando no existe relación de la teoría con la praxis; La estrategia que más me facilita el proceso de enseñanza es aquella en dado el estudiante interactúa con el conocimiento, estrategias como los juegos de roles o aprendizaje kinestésico, me causa dificultad usar sólo estrategias auditivas si no se acompaña con otra estrategia; Se dificulta las estrategias socio-afectivas por el contexto facilitan las cognitivas y lúdicas; Nunca ha considerado la exposición de estudiantes una buena estrategia, por tanto se me dificulta emplearla. Me inclino por el aprendizaje por descubrimiento y trabajo grupal, apoyado por la magistralidad.; Me facilita la estrategia de socialización, interacción, estudio de caso”.*

Frente a las estrategias pedagógicas que utiliza el docente las que les causan dificultad son aquellas en las que no se encuentra un material de apoyo que permita poner en contacto lo teórico con la práctica y aquellas que se les facilitan para el proceso de enseñanza, se basan en la utilización de ideas prácticas que permitan un descubrimiento colectivo del aprendizaje.

Para la pregunta número siete de la entrevista semiestructurada en la categoría estrategias pedagógicas, habilidades y competencias se establece ¿Qué capacidades pedagógicas cree que usted como docente, debe tener para el ejercicio del proceso de enseñanza?

Esta pregunta desde su análisis de contenido hecho por dos expertos por aparte, establecieron dos subcategorías; capacidad de análisis y construcción de conocimientos y habilidades de interacción.

Unidad de análisis uno.

Categoría de Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias,

Subcategoría a. Capacidad de Análisis y Construcción de Conocimiento (Refiere la capacidad de identificar y reconocer variables que permita contribuir a nuevos saberes).

(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8) “Escucha activa, mente abierta, interés investigativo, análisis e interpretación de relaciones sociales, pensamiento reflexivo y constructivista, apertura al trabajo individual o colectivo, empatía; Saber entender al estudiante desde su realidad, tener capacitaciones, como planificar, investigar, generar la participación, desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes; Facilidad al transmitir los conceptos, dar ejemplos; Interés por la enseñanza, por la construcción de nuevas ideas; Fluidez verbal, capacidad de síntesis y abstracción, comunicación efectiva y asertiva; Todo tipo de estrategias que ayudan al estudiante a entender y poner en práctica todo el contenido teórico, así se asegura que el aprendizaje sea comprendido en su totalidad, todo tipo de estrategias pedagógicas en que el estudiante pueda practicar el conocimiento dan un mejor resultado; Capacidad escucha, el conocimiento de los contenidos a enseñar, metodologías, conocimientos; Desarrollo

magistral del tema, diseño y elaboración de estrategias para favorecer el aprendizaje, estimular y motivar a los estudiantes frente a los temas; dominio de contenidos”.

Unidad de análisis dos.

Categoría de Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias,

Subcategoría b. Habilidades de Interacción (Se presentan con un conjunto de conductas que permiten y facilitan el entender diferentes situaciones y ambientes)

(P1, P2, P9) “Escucha activa, mente abierta, interés investigativo, análisis e interpretación de relaciones sociales, pensamiento reflexivo y constructivista, apertura al trabajo individual o colectivo, empatía; Saber entender al estudiante desde su realidad, tener capacitaciones, como planificar, investigar, generar la participación, desarrollar habilidades y capacidades en los estudiantes; Conocimiento, habilidades sociales, asertividad, proactividad”.

En esta pregunta de la entrevista semiestructurada desde la categoría de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, los docentes de clase directa de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, plantean que deben tener capacidades pedagógicas para el ejercicio del proceso de enseñanza como Capacidad de análisis, construcción de conocimiento y habilidades de interacción; que conlleven a generar procesos de reciprocidad entre el docente y el estudiante, favoreciendo así el contexto académico y por ende el resultado de la enseñanza aprendizaje.

Categoría Tres Contexto Académico.

Como tercer planteamiento en la medida metodológica de los resultados de la entrevista semiestructurada, se plantea la categoría tres de contexto académico basado en las preguntas de la entrevista semiestructurada ¿El modelo pedagógico de la

¿Universidad impide o facilita su rol docente en el proceso de enseñanza?; ¿Cómo cree usted que el modelo pedagógico se pone en práctica en el proceso de enseñanza?; ¿Qué sugerencias daría usted para el mejoramiento del modelo pedagógico?

Se plantea el análisis de contenido por cada pregunta de la entrevista semiestructurada, colocando las transcripciones a cada una de ellas, desde la categoría de contexto académico.

Tabla 8

Pregunta número 8 ¿El modelo pedagógico de la Universidad impide o facilita su rol docente en el proceso de enseñanza?

P1	El modelo pedagógico de la universidad sin duda alguna facilita el proceso enseñanza.
P2.	El modelo facilita el rol docente
P3.	Lo facilita
P4.	Facilita el proceso de enseñanza.
P5	Lo facilita en la medida en que permite la autonomía del docente
P6.	No lo impide sin embargo no sé efectúa en su totalidad ya que en ocasiones se cuenta con pocos recursos.
P7.	Lo facilita pues le permite buscar las estrategias adecuadas para proporcionar información de forma autónoma
P8.	Facilita el rol docente, a partir de la autonomía y contexto.
P9.	Facilita el proceso.

Tabla 9

Pregunta número 9 ¿Cómo cree usted que el modelo pedagógico se pone en práctica en el proceso de enseñanza?

P1	Consideró que a partir de las estrategias didácticas que busquen ser creativas y busquen el interés investigativo, así como el aprendizaje significativo.
P2.	Cuando se da el espacio de participación y construcción al estudiante.
P3.	Docente estudiante ambos construyen los conceptos y lo profundizan
P4.	Permite que el docente sea autónomo.
P5	Desde la construcción compartida del proceso enseñanza aprendizaje.
P6.	Cuando se tiene en claro el modelo aplicar contando con todos los recursos que el modelo demanda y que el modelo pedagógico sea acorde al nivel de la enseñanza el estudiante.
P7.	En cuanto se socializan los temas y se evalúa al conocimiento construido por los estudiantes.
P8.	En toda interacción docente estudiante donde se comparte información lo cual inclusive atraviesa las aulas de clase.
P9.	En el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes con base a las estrategias pedagógicas autónomas del docente.

Tabla 10

Pregunta número 10 ¿Qué sugerencias daría usted para el mejoramiento del modelo pedagógico?

P1	Que éste sea dado a conocer a partir de capacitación o formación docente, la universidad debe realizar la inducción de los nuevos docentes para dar a conocer las particularidades de la misma.
P2.	Ninguna
P3.	El número de horas son muchas ejemplo clase 3 horas no me favorece
P4.	Que sea socializado y se dé a conocer sus preceptos.
P5	Incluir las variables asociadas al clima escolar universitario

P6.	Que la institución refuerce los recursos para aplicar el modelo pedagógico institucional, que las políticas institucionales fortalezcan este medio pedagógico
P7.	Ninguna.
P8.	Espacio de retroalimentación docente frente a la experiencia e implementación del modelo
P9.	Consideró sugerencia respecto a la planeación de las estrategias pedagógicas de los temas a tratar

A continuación, se establece el análisis de contenido y las subcategorías de las preguntas de la entrevista semiestructurada, desde la categoría de contexto académico.

Categoría de Contexto Académico.

Para la pregunta ocho de la entrevista semiestructurada de la categoría de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, se estructura ¿El modelo pedagógico de la Universidad impide o facilita su rol docente en el proceso de enseñanza? En esta pregunta se estableció desde el análisis de contenido por dos expertos por separado dos subcategorías dadas en facilidad del proceso de enseñanza y otras.

Unidad de análisis uno.

Categoría Contexto Académico, Subcategoría a.

Facilidad del Proceso de Enseñanza (Actividad que permite, desde diferentes estrategias didácticas y metodológicas generar nuevos conocimientos), P= Participantes.

(P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9) A continuación se establecen las respuestas en orden dadas por los participantes clasificadas en la subcategorías.

“El modelo pedagógico de la universidad sin duda alguna facilita el proceso enseñanza; El modelo facilita el rol docente; Lo facilita; Facilita el proceso de enseñanza; Lo facilita en la medida en que permite la autonomía del docente; Lo facilita pues le permite buscar las estrategias adecuadas para proporcionar información de forma autónoma; Facilita el rol docente, a partir de la autonomía y contexto; Facilita el proceso”.

Unidad de análisis dos.

Categoría Contexto Académico, Subcategoría b.

Otras (Posibilidades enmarcadas en puntos de vista diferentes).

(P6) “No lo impide sin embargo no sé efectúa en su totalidad ya que en ocasiones se cuenta con pocos recursos”

Para la categoría de contexto académico, los docentes de Psicología de la Universidad de Pamplona consideran que el modelo pedagógico facilita en gran medida el rol docente en el proceso de enseñanza; sin embargo, se encuentra otra postura frente a que el modelo pedagógico facilita el proceso de enseñanza, pero se cuenta con pocos recursos para la implementación efectiva de este.

Pregunta número nueve de la entrevista semiestructurada de la tercera categoría contexto académico ¿Cómo cree usted que el modelo pedagógico se pone en práctica en el proceso de enseñanza? Esta pregunta desde su análisis de contenido hecho por dos expertos por separado, se establecieron tres subcategorías; uso de estrategias didácticas, autonomía y constructivismo.

Unidad de análisis uno

Categoría Contexto Académico, Subcategoría a.

Uso de Estrategias Didácticas (Se considera como una secuencia integrada de posibilidades, seleccionando actividades y prácticas que favorecen el proceso de enseñanza).

(P1, P6, P7, P9) *“Consideró que a partir de las estrategias didácticas que busquen ser creativas y busquen el interés investigativo, así como el aprendizaje significativo; Cuando se tiene en claro el modelo aplicar contando con todos los recursos que el modelo demanda y que el modelo pedagógico sea acorde al nivel de la enseñanza el estudiante; En cuanto se socializan los temas y se evalúa al conocimiento construido por los estudiantes; En el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes con base a las estrategias pedagógicas autónomas del docente”.*

Unidad de análisis dos

Categoría Contexto Académico, Subcategoría b.

Autonomía (Posibilidad y facultad para obrar con independencia favoreciendo el contexto académico).

(P4, P9) *“Permite que el docente sea autónomo; En el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes con base a las estrategias pedagógicas autónomas del docente”.*

Unidad de análisis tres.

Categoría Contexto Académico, Subcategoría c.

Constructivismo (Se contextualiza frente a la construcción y formación del conocimiento).

(P2, P3, P5, P8) *“Cuando se da el espacio de participación y construcción al estudiante; Docente estudiante ambos construyen los conceptos y lo profundizan; Desde*

la construcción compartida del proceso enseñanza aprendizaje; En toda interacción docente estudiante donde se comparte información lo cual inclusive atraviesa las aulas de clase”.

En esta pregunta de la entrevista semiestructurada en la categoría de contexto académico, los docentes plantean que el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona, se pone en práctica en el proceso de enseñanza mediante el uso de estrategias didácticas, la autonomía y el constructivismo; siendo así que se favorece el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende las competencias de los estudiantes para el desarrollo crítico y la construcción del conocimiento.

Pregunta número diez de la entrevista semiestructurada en la categoría contexto académico ¿Qué sugerencias daría usted para el mejoramiento del modelo pedagógico? Esta pregunta desde su análisis de contenido, realizado por dos expertos por separado, conllevó a establecer en tres las subcategorías dadas en capacitación docente, inclusión de estrategias pedagógicas y otras.

Unidad de análisis uno.

Categoría Contexto Académico, Subcategoría a.

Capacitación Docente (Proceso continuo de aprendizaje que permite generar conocimientos y estrategias metodológicas, didácticas que conllevan a la consecución de los objetivos en el contexto académico).

(P1, P4, P6, P8) *“Que éste sea dado a conocer a partir de capacitación o formación docente, la universidad debe realizar la inducción de los nuevos docentes para dar a conocer las particularidades de la misma; Que sea socializado y se dé a conocer sus preceptos; Que la institución refuerce los recursos para aplicar el modelo*

pedagógico institucional, que las políticas institucionales fortalezcan este medio pedagógico; Espacio de retroalimentación docente frente a la experiencia e implementación del modelo”.

Unidad de análisis dos.

Categoría Contexto Académico, Subcategoría b.

Inclusión de estrategias pedagógicas (Responde a la necesidad de introducir nuevas posturas, ideas y métodos que permeen en el ejercicio de la enseñanza).

(P9) Considero sugerencia respecto a la planeación de las estrategias pedagógicas de los temas a tratar.

Unidad de análisis tres.

Otras (Permite diferentes posibilidades y aportes frente a una postura)

(P2, P3, P5, P7) Ninguna; El número de horas son muchas, ejemplo clase 3 horas no me favorece; Incluir las variables asociadas al clima escolar universitario; Ninguna.

Desde la última pregunta de la entrevista semiestructurada enmarcada en la categoría de contexto académico, frente a las sugerencias que los docentes del programa de psicología darían para el mejoramiento del modelo pedagógico, se encuentran la capacitación docente, la inclusión de estrategias pedagógicas, generando de esta forma estrategias de retroalimentación que permitan la socialización de la experiencia y la implementación del modelo, conllevando a esto a establecer estrategias de mejoramiento para la implementación del mismo.

Análisis de Resultados Generales de la Técnica Número Dos Entrevista

Semiestructurada

A continuación, se presenta un análisis general desde los aspectos más significativos de esta investigación a partir de los resultados de la entrevista semiestructurada, teniendo en cuenta diferencias, similitudes y complementariedades en las tres categorías valoradas.

Desde la perspectiva que enmarcan las tres categorías planteadas y valoradas para el desarrollo de la investigación, en las que se establecen como primera categoría conocimientos, en segunda categoría estrategias pedagógicas, habilidades, competencias y como tercera categoría contexto académico; se permite establecer de acuerdo a los resultados arrojados por la entrevista semiestructurada aplicada a los nueve docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, participantes activos de esta investigación; que en las posturas identificadas de manera general se encuentran, que para ellos el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona permite una asociación desde el proceso constructivista generando posturas que conllevan a plantear estrategias que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo desde los principales aspectos por mejorar frente a su implementación se encuentra que se hace necesario el uso de estrategias de capacitación que generen un mayor y mejor entendimiento del planteamiento general que muestra el pensamiento pedagógico, siendo esta una estrategia que pretendería generar una mejor aplicabilidad del mismo.

Según lo referido con antelación y relacionando en el presente análisis en primera instancia se plantea que no se encuentran diferencias significativas entre los resultados arrojados por el análisis de contenido de cada una de las preguntas de la entrevista semiestructurada teniendo como base las categorías evaluadas. Por el

contrario en otro aspecto se permite plantear que existen grandes similitudes en el análisis de contenido desde las categorías evaluadas; para lo cual se conlleva a establecer que desde la categoría de conocimientos los docentes plantean que el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona significa una oportunidad de construir conocimientos y procesos internos educativos, siendo este un consecuente para el fortalecimiento del proceso de enseñanza, teniendo en cuenta que esta construcción de conocimiento, responde a la capacidad de generar nuevos aprendizajes, actitudes y comportamientos desde la relación del contexto con la vida cotidiana; a su vez esos procesos internos educativos se plantean, como la capacidad de organizar desde un referente académico, procesos que favorezcan las condiciones de enseñanza aprendizaje. Así mismo establecen dentro de sus conocimientos que el modelo pedagógico está basado bajo un modelo constructivista, el cual se establece como la posibilidad de formación y construcción de conocimiento; a su vez que se trata de un ejercicio pedagógico que conlleva a la posibilidad de generar en los estudiantes un aprendizaje significativo, contextualizado a la realidad y necesidades del entorno social.

En este mismo sentido los docentes establecen que la Universidad desde el modelo pedagógico facilita el desarrollo de los contenidos programáticos de las diferentes asignaturas y áreas favoreciendo el proceso de enseñanza. De igual forma los docentes consideran desde su experiencia que las estrategias pedagógicas se basan en procesos de enseñanza y en técnicas de contenidos temáticos que logran proporcionar grandes conocimientos a los estudiantes generando de esta forma como se ha mencionado con antelación un aprendizaje significativo que favorece y se orienta a la realidad social.

Desde las similitudes de lo expuesto en el planteamiento anterior con relación a la categoría de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, se permite establecer que los docentes para llevar a cabo su proceso de enseñanza se evidencia el uso de la pedagogía práctica y el uso de la tecnología esto basado desde los principios que plantea y expone el modelo pedagógico, se permite entonces estructurar que de esta forma el proceso de enseñanza se convierte en significativo apostando a que el aprendizaje de los estudiantes se contextualice a la realidad social.

Siguiendo este planteamiento de similitudes frente a la categoría de contexto académico los docentes afirman que el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona facilita el rol docente desde el proceso de enseñanza, sin embargo, se resalta la importancia de favorecer al docente con medidas de capacitación y actualización para favorecer los recursos hacia la implementación efectiva de este modelo pedagógico. Así mismo establecen que el modelo pedagógico se pone en práctica en el proceso de enseñanza desde el uso de estrategias didácticas, considerándose esta como una secuencia integrada de posibilidades, seleccionando actividades y prácticas que favorezcan la enseñanza, a su vez resaltan la autonomía, por medio de la cual tienen la posibilidad y facultad para obrar con independencia favoreciendo sus habilidades, conocimientos y competencias y con esto aportando al contexto académico y así mismo el constructivismo conllevando al desarrollo de competencias en estudiantes críticos y frente a la construcción de conocimiento.

Como complementariedad desde los resultados encontrados en el análisis de contenido en las categorías evaluadas, se encuentran unos aspectos enmarcados frente a la necesidad que se evidencia en los docentes de recibir procesos de capacitación que

conlleven a favorecer los procesos de enseñanza, orientados desde un apoyo que permita poner en contexto de estrategias prácticas un descubrimiento colectivo del aprendizaje y con esto dar respuesta a lo dicho en el modelo pedagógico de la Universidad. Es entonces un sentir de los docentes que deben tener capacidades pedagógicas para el ejercicio del proceso de la enseñanza como lo es la capacidad de análisis, construcción de conocimiento y habilidades de interacción, que conlleven a generar procesos de reciprocidad entre el docente y estudiante; favoreciendo así al contexto académico y por ende al resultado del proceso de la enseñanza aprendizaje.

Es de anotar que en el análisis de contenido hecho al pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona, se logró detectar mayor amplitud de información desde lo implícito y explícito en las categorías uno de conocimientos y categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, mientras que para la categoría tres de contexto académico la información establecida de manera implícita y explícita era más limitada; por lo que se puede inferir que el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona contextualiza y coloca en mayor profundidad aspectos relacionados al proceso de enseñanza aprendizaje, a las formas metodológicas, didácticas de los espacios académicos, así como la misma forma de la construcción del conocimiento, de igual manera hace hincapié en el desarrollo de competencias desde los componentes de ser, saber y saber hacer y es así como en este proceso intervienen los docentes. En otro aspecto se evidencia con relación a la categoría de contexto académico información relacionada desde las políticas y directrices que los docentes desde su ejercicio y rol en el proceso de enseñanza se deben guiar, a su vez se evidencia desde el contexto académico aquellas condiciones que ofrece como Universidad para el

desarrollo de los procesos enmarcados en la docencia y muy poco a aquellos que permitan un aporte a las condiciones y necesidades personales propias de los docentes.

Análisis de Resultados Técnica Tres Cuestionario Abierto

El cuestionario de preguntas abiertas contiene las mismas tres categorías de las técnicas uno de análisis documental y dos entrevistas semiestructuradas, cuyo propósito es poder triangular la información en diferencias y similitudes de las percepciones de los participantes del estudio que permitan dar una alta validez.

Las categorías son clasificadas en conocimientos, estrategias pedagógicas, habilidades y competencias y contexto académico, como ya se habían mencionado anteriormente. El análisis de esta técnica de cuestionario abierto contó con las mismas características metodológicas que la técnica número dos, en cuanto al análisis de contenido que inició con un preliminar de lectura de los significantes clasificando las respuestas en unidades de análisis en un primer momento por la investigadora principal aspirante a título de Maestría en Educación) a quién se le considera experto uno. Luego de esta categorización en unidades de análisis se desarrolla un segundo proceso de categorización realizado por (directora de la maestrante), quién clasifica nuevamente la información y la ajusta convirtiéndose en el segundo experto.

Desde esta metodología se exponen; Categoría y preguntas, Análisis de contenido por cada pregunta colocando las transcripciones a cada una de ella, Análisis general de cada una de las categorías de acuerdo a los propósitos establecidos, Análisis general diferencias similitudes y complementariedades en las tres categorías valoradas.

En primera medida metodológica de los resultados del cuestionario abierto, se plantea la categoría de Conocimientos la cual cuenta con las preguntas de (A, M, O, Q,

R), las cuales se describen a continuación; Categorías relacionadas con la docencia y en esta están las actividades de planeación, con la pregunta A ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por usted para la planeación de una clase?; Dentro de las categorías de Desarrollo Profesional- Capacitación se encuentran las preguntas M ¿Le ofrece a usted la Universidad planes de capacitación para favorecer su rol docente y los procesos de enseñanza? Justifique su respuesta; O ¿Qué tipo de formación en estrategias didácticas y procesos académicos ha recibido en su contexto laboral? En las categorías de Desarrollo Personal y Académico está la pregunta Q ¿Cuáles son los aspectos que puede mejorar usted, que conlleven a facilitar su proceso de enseñanza? Finalmente, en la categoría del Síndrome del Quemado se establece en Cansancio Emocional (Agotamiento); R ¿Cuáles cree usted que son las razones principales para que se presenten las dificultades emocionales en el rol de docente universitario?

A continuación, se plantea el análisis de contenido por cada pregunta del cuestionario abierto colocando las transcripciones a cada una de ella, desde la categoría uno de conocimientos.

Categoría uno Conocimientos con las preguntas; A, M, O, Q, R

Categoría Relacionadas con la Docencia.

Actividades de Planeación.

Tabla 11

Pregunta A ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por usted para la planeación de una clase?

P1	Búsqueda de material, lectura previa, construcción de apoyo individual, ejercicios prácticos contextualizados a la realidad social, estructural evaluación
----	--

P2.	El punto de partida sería contenidos programáticos, población (estudiantes) y metodología o estrategias didácticas a utilizar, lectura previa elaboración de material y ayudas, videos etc.
P3.	Investigación, conceptualización, ejemplos, práctica
P4.	Constructivismo asesorías individuales revisión de las lecturas.
P5	Revisión documentos y bibliográfica, elaboración de mapas conceptuales, estructuración y diseño de diapositivas o guías de trabajo en clase.
P6.	Ordenar la información del contenido de la clase por medio de ayudas visuales, dar el contenido a los estudiantes, identificar estrategias de evaluación para determinar si el aprendizaje ha sido claro.
P7.	Realizar la revisión documental necesaria para tener la información adecuada y socialización de la información.
P8.	Lectura el texto base consulta en la web revisar el tema según avanza el contenido programático escogencia de la modalidad de la clase y método de evaluación
P9.	Se realizan la respectiva revisión bibliográfica de los temas a tratar, uso de las tics (Power Point),videos estudio de caso.

Categoría Desarrollo Profesional- Capacitación.

Tabla 12

Pregunta M ¿Le ofrece a usted la Universidad planes de capacitación para favorecer su rol docente y los procesos de enseñanza? Justifique su respuesta

P1	Desde mi criterio Consideró que si ofrece, pero no son suficientes y están centralizados para algunos programas o enlace de Pamplona. Por otra parte éstas se dan en el periodo de no contratación. Lo que implica que sólo se vean favorecidos los docentes de planta.
P2.	No se dan los procesos de capacitación, ni espacios para fortalecer el rol docente en la universidad.
P3.	No porque no conozco los procesos (docente nuevo).
P4.	Sí desde investigación sí.

P5	Si los ofrece, pero todos no tenemos acceso.
P6.	No, tal vez no estar informado de alguna capacitación para los docentes, tal vez no se hacen con frecuencia.
P7.	Hasta el momento no han realizado ninguna profundización o capacitación para fortalecer el rol.
P8.	Esporádicamente sumando a la limitante que algunos horarios suelen no ser los más adecuados para poder participar
P9.	No ofrece esos tipos de capacitación

Tabla 13

Pregunta O ¿Qué tipo de formación en estrategias didácticas y procesos académicos ha recibido en su contexto laboral?

P1	Particularmente lo relacionados con las tics pero sólo ha sido una, sin mayor profundización. Consideró que la universidad debe fortalecer este aspecto
P2.	En el contexto laboral no he recibido ningún tipo de capacitación, en áreas de estrategias didácticas.
P3.	Estrategias participativas, -metodologías, -información, comunicación educación.
P4.	Capacitaciones en programas estadísticos.
P5	Modelo pedagógico Maestría en educación.
P6.	Manejo de la plataforma institucional, uso de algunos medios tecnológicos para los procesos académicos.
P7.	Hasta el momento el uso de formatos propios de la carrera y de metodologías utilizadas pero otro tipo de estrategias que no se han recibido.
P8.	Capacitación docente en pedagogía, currículum, en metodología, tics
P9.	No he recibido ese tipo de procesos

Categoría Desarrollo Personal y Académico.

Tabla 14

Pregunta Q ¿Cuáles son los aspectos que puede mejorar usted, que conlleven a facilitar su proceso de enseñanza?

P1	La creatividad, continuar en la formación en aspectos relacionados con la educación
P2.	Consideró que los aspectos a mejorar se enfocan en fortalecer la didáctica de las clases en asignaturas específicas.
P3.	Más experiencia como rol de docente.
P4.	Disminuyendo las horas de clase directa.
P5	Manejo de nuevas estrategias metodológicas y didácticas más constructivistas y humanistas.
P6.	Capacitarme en herramientas de aprendizaje tecnológico que pueda facilitar el proceso académico; capacitaciones en nuevas estrategias pedagógicas; avanzar en mi estudio de postgrado.
P7.	Capacitaciones o profundización de algunas temáticas importantes; mayor trabajo en equipo con el escenario de prácticas; comunicación asertiva con el personal del hospital.
P8.	Ampliar el repertorio con relación a las formas de evaluación
P9.	Capacitación por parte de la comunidad

Categoría Del Síndrome del Quemado.

Cansancio Emocional (Agotamiento).

Tabla 15

Pregunta R ¿Cuáles cree usted que son las razones principales para que se presenten las dificultades emocionales en el rol de docente universitario?

P1	Actitud de los estudiantes, problemas con la familia
P2.	Entre las principales razones están las actitudes de las estudiantes relacionadas con la apatía, irresponsabilidad, indisposición, falta de

	compromiso.
P3.	Intolerancia de algunos estudiantes, falta de compromiso de algunos estudiantes.
P4.	Problemas familiares y personales.
P5	Inadecuadas relaciones interpersonales; no es clara una diferenciación entre los roles "docente- estudiante".
P6.	Inadecuado clima laboral; falta de colaboración entre los integrantes del grupo de docentes; falta de reconocimiento a la labor del docente.
P7.	La intensidad horaria que se maneja la cual en ocasiones afecta la vida personal.
P8.	Estrés, problemas personales y/o familiares
P9.	Intensidad horaria, tiempo completo en el trabajo

A continuación se establece el análisis de contenido y las subcategorías desde las preguntas del cuestionario abierto enmarcadas a la categoría uno de conocimientos.

Categoría Uno Conocimientos

Categoría Relacionadas con la Docencia.

Actividades de Planeación.

Pregunta A del cuestionario abierto ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por usted para la planeación de una clase?

La categoría uno denominada conocimientos en su análisis de contenido, se clasificó por expertos por aparte donde se determinaron tres subcategorías dadas en material didáctico, ejercicios de aplicación práctica y material de lectura.

Unidad de análisis uno.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría a.

Material didáctico (Instrumentos y actividades integradas que facilitan la enseñanza aprendizaje). P= Participantes.

(P1, P2, P9) En cada subcategoría se citan las respuestas dadas por los participantes en su respectivo orden.

“Búsqueda de material, lectura previa, construcción de apoyo individual, ejercicios prácticos contextualizados a la realidad social, estructura evaluación; El punto de partida sería contenidos programáticos, población (estudiantes) y metodología o estrategias didácticas a utilizar, lectura previa elaboración de material y ayudas, videos etc; Se realizan la respectiva revisión bibliográfica de los temas a tratar, uso de las tics (Power Point), videos estudio de caso”.

Unidad de análisis dos.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría b.

Ejercicios de aplicación práctica (Estrategias que permiten la contextualización de lo teórico a ejercicios del contexto real).

(P1, P3, P9) *“Búsqueda de material, lectura previa, construcción de apoyo individual, ejercicios prácticos contextualizados a la realidad social, estructura evaluación; Investigación, conceptualización, ejemplos, práctica; Se realizan la respectiva revisión bibliográfica de los temas a tratar, uso de las tics (Power Point), videos estudio de caso”.*

Unidad de análisis tres.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría c. Material de lectura (Contenido conceptual que genera amplitud en el conocimiento).

(P4, P5, P6, P7, P8, P9) “*Constructivismo asesorías individuales revisión de las lecturas; Revisión documentos y bibliografía, elaboración de mapas conceptuales, estructuración y diseño de diapositivas o guías de trabajo en clase; Ordenar la información del contenido de la clase por medio de ayudas visuales, dar el contenido a los estudiantes, identificar estrategias de evaluación para determinar si el aprendizaje ha sido claro; Realizar la revisión documental necesaria para tener la información adecuada y socialización de la información; Lectura el texto base consulta en la web revisar el tema según avanza el contenido programático escogencia de la modalidad de la clase y método de evaluación; Se realizan la respectiva revisión bibliográfica de los temas a tratar, uso de las tics (Power Point), videos estudio de caso*”.

Desde el análisis más significativo desde la categoría de conocimientos, a la primera pregunta del cuestionario abierto, los docentes refieren frente a las estrategias utilizadas para la planeación de una clase el uso de material didáctico, ejercicios de aplicación práctica y material de lectura; siendo estas estrategias metodológicas que facilitan y permiten el manejo discursivo en el proceso de la enseñanza.

Categoría Desarrollo Profesional- Capacitación.

La pregunta M del cuestionario abierto se plantea en ¿Le ofrece a usted la Universidad planes de capacitación para favorecer su rol docente y los procesos de enseñanza? Justifique su respuesta.

Desde el análisis de contenido hecho por expertos por separado, a la pregunta M del cuestionario abierto, desde la primera categoría de conocimientos se definieron tres subcategorías; sí pero no se tiene acceso a las capacitaciones, no se dan procesos de capacitación y si se tiene acceso.

Unidad de análisis uno.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría a. Sí, pero no tiene acceso a las capacitaciones (Refiere a una posibilidad de acceder a procesos de formación continua).

(P1, P5, P8) *“Desde mi criterio Consideró que si ofrece, pero no son suficientes y están centralizados para algunos programas o enlace de Pamplona. Por otra parte éstas se dan en el periodo de no contratación. Lo que implica que sólo se vean favorecidos los docentes de planta; Si los ofrece, pero todos no tenemos acceso; Esporádicamente sumando a la limitante que algunos horarios suelen no ser los más adecuados para poder participar”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría uno conocimientos. Subcategoría b. No se dan procesos de capacitación (Refiere a la negación de posibilidades en procesos de formación continua).

(P2, P3, P6, P9) *“No se dan los procesos de capacitación, ni espacios para fortalecer el rol docente en la universidad; No porque no conozco los procesos; No, tal vez no estar informado de alguna capacitación para los docentes, tal vez no se hacen con frecuencia; No ofrece esos tipos de capacitación”.*

Unidad de análisis tres.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría c. Si se tiene acceso (Se contextualiza frente a una alta posibilidad de acceder a situaciones, procesos y estrategias).

(P4, P7) *“Sí desde investigación sí; Hasta el momento no han realizado ninguna profundización o capacitación para fortalecer el rol”.*

Desde el análisis de la categoría uno a la pregunta M del cuestionario abierto, los docentes desde sus conocimientos refieren que la Universidad si ofrece planes de capacitación para favorecer el rol docente y los procesos de enseñanza; sin embargo consideran que no tienen acceso a ellos; de igual forma otros también consideran que no se establecen estos procesos de capacitación.

La pregunta O de la técnica tres de cuestionario abierto se basa en ¿Qué tipo de formación en estrategias didácticas y procesos académicos ha recibido en su contexto laboral? A esta pregunta desde su análisis de contenido por expertos por separado se establecieron tres subcategorías dadas en; estrategias y metodologías de la enseñanza, medios tecnológicos y ninguna.

Unidad de análisis uno.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría a. Estrategias y metodologías de la enseñanza (Refiere a la utilización de métodos que conllevan a favorecer las condiciones de conocimiento).

(P3, P5, P7, P8) *“Estrategias participativas, metodologías, información, comunicación educación; Modelo pedagógico Maestría en educación; Hasta el momento el uso de formatos propios de la carrera y de metodologías utilizadas pero otro tipo de estrategias que no se han recibido; Capacitación docente en pedagogía, currículum, en metodología, tics”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría b. Medios tecnológicos (Hace referencia a la potencialización de los saberes desde el uso práctico de estrategias y herramientas actualizadas).

(P1, P4, P6) *“Particularmente lo relacionados con las tics pero sólo ha sido una, sin mayor profundización, consideró que la universidad debe fortalecer este aspecto; Capacitaciones en programas estadísticos; Manejo de la plataforma institucional, uso de algunos medios tecnológicos para los procesos académicos”*.

Unidad de análisis tres.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría c. Ninguna (Plantea la carencia de posibilidades frente a una situación).

(P2, P9) *“En el contexto laboral no he recibido ningún tipo de capacitación, en áreas de estrategias didácticas; No he recibido ese tipo de procesos”*

A partir del análisis de contenido hecho desde la categoría de conocimientos, los docentes plantean que dentro de la formación en estrategias didácticas y procesos académicos recibidos en el contexto laboral, se encuentran estrategias y metodologías de la enseñanza, medios tecnológicos; sin embargo se encuentran docentes quienes refieren no recibir dichos procesos de formación.

Categoría Desarrollo Personal y Académico.

Como pregunta Q del cuestionario abierto para la categoría de conocimientos se tiene ¿Cuáles son los aspectos que puede mejorar usted, que conlleven a facilitar su proceso de enseñanza? Desde el análisis hecho por expertos por separados se establecen a esta pregunta desde la categoría de conocimientos se definen tres subcategorías.

Unidad de análisis uno.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría a. Fortalecer la didáctica y estrategias académicas (Se considera como la necesidad de generar ideas y nuevas estrategias que permitan la mejora en los procesos de enseñanza).

(P1, P2, P5, P6, P7, P8) *“La creatividad, continuar en la formación en aspectos relacionados con la educación; Consideró que los aspectos a mejorar se enfocan en fortalecer la didáctica de las clases en asignaturas específicas; Manejo de nuevas estrategias metodológicas y didácticas más constructivistas y humanistas; Capacitarme en herramientas de aprendizaje tecnológico que pueda facilitar el proceso académico; capacitaciones en nuevas estrategias pedagógicas; avanzar en mi estudio de postgrado; Capacitaciones o profundización de algunas temáticas importantes; mayor trabajo en equipo con el escenario de prácticas; comunicación asertiva con el personal del hospital; Ampliar el repertorio con relación a las formas de evaluación”*

Unidad de análisis dos.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría b. Mayor experiencia (Se considera como la posibilidad de ampliar la experticia en un campo, lo que a su vez conlleva a generar procesos eficientes y eficaces).

(P3) *“Más experiencia como rol de docente”*.

Unidad de análisis tres.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría c. Otros (Permite diferentes posibilidades y aportes frente a una postura).

(P4, P9) *“Disminuyendo las horas de clase directa; Capacitación por parte de la comunidad”*.

A partir del análisis de contenido hecho a la pregunta desde la categoría de conocimientos, se infiere que los docentes consideran que los aspectos que pueden mejorar para facilitar el proceso de enseñanza, están el fortalecer la didáctica y estrategias académicas, así como tener mayor experiencia y otros consideran que se debe a la cantidad de horas asignadas.

Categoría Del Síndrome del Quemado.

Cansancio Emocional (Agotamiento).

Pregunta R del cuestionario abierto, bajo la categoría de conocimientos ¿Cuáles cree usted que son las razones principales para que se presenten las dificultades emocionales en el rol de docente universitario? A esta pregunta se le plantearon desde el análisis de contenido hecho por expertos por separado y desde la categoría de conocimientos tres subcategorías.

Unidad de análisis uno.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría a. Actitud de los estudiantes (Se refiere a algún tipo de comportamiento que puede favorecer o afectar el desarrollo social o interpersonal).

(P1, P2, P3) *“Actitud de los estudiantes, problemas con la familia; Entre las principales razones están las actitudes de las estudiantes relacionadas con la apatía, irresponsabilidad, indisposición, falta de compromiso; Intolerancia de algunos estudiantes, falta de compromiso de algunos estudiantes”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría b. Problemas personales y familiares (Refiere hacia la dificultad de relación e interacción con personas cercanas).

(P4, P8) “*Problemas familiares y personales; Estrés, problemas personales y/o familiares*”.

Unidad de análisis tres.

Categoría uno conocimientos, Subcategoría c. Clima laboral e intensidad horaria (El clima laboral se plantea como la percepción que se tiene del contexto laboral) (La intensidad horaria se dispone como la cantidad de tiempo de entrega frente a una tarea o situación).

(P5, P6, P7, P9) “*Inadecuadas relaciones interpersonales; no es clara una diferenciación entre los roles "docente- estudiante"; Inadecuado clima laboral; falta de colaboración entre los integrantes del grupo de docentes; falta de reconocimiento a la labor del docente; La intensidad horaria que se maneja la cual en ocasiones afecta la vida personal; Intensidad horaria, tiempo completo en el trabajo*”.

En la última pregunta del cuestionario abierto desde la categoría de conocimientos, se analizó que los docentes consideran que las razones principales para que se presenten las dificultades emocionales en el rol de docente universitario, se encuentran enmarcadas en aspectos como la actitud de los estudiantes, asimismo los relacionados con problemas personales y familiares, entre otros como el clima laboral e intensidad horaria; siendo así estos factores lo que tienen una incidencia en el desempeño docente.

Categoría dos Estrategias Pedagógicas Habilidades y Competencias.

Como segunda categoría se establece Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias, las cuales para el análisis y resultados del cuestionario abierto, cuenta con las preguntas de (B, C, E, P, S); para las categorías relacionadas con la docencia en la elaboración de material didáctico, se establece la pregunta B ¿Qué tipo de material didáctico utiliza generalmente para el desarrollo de su proceso de enseñanza?; para las Actividades de Procesos de Evaluación se plantea la pregunta C. ¿Cuál es método evaluativo más utilizado por usted para medir el proceso de enseñanza? Con relación a población atendida/ número de estudiantes, se plantea la pregunta E ¿Considera que el número de estudiantes asignados, es acorde a su capacidad de dar respuesta teniendo en cuenta las necesidades particulares de sus estudiantes?. Justifique su respuesta. En las categorías Desarrollo Personal y Académico está la pregunta; P Describa cuáles son sus potencialidades en el ejercicio de su rol docente; Finalmente en las categorías del Síndrome del Quemado en Despersonalización; se encuentra la pregunta S ¿Cuáles cree usted que son las actitudes negativas que ocasiona el estrés laboral en su rol como docente y proceso de enseñanza?

A continuación, se plantea el análisis de contenido por cada pregunta del cuestionario abierto desde la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, colocando las transcripciones a cada una de ellas.

Categorías Relacionadas con la Docencia

Elaboración de Material Didáctico

Tabla 16

Pregunta B ¿Qué tipo de material didáctico utiliza generalmente para el desarrollo de su proceso de enseñanza?

P1	Diapositivas, videos, fichas, talleres, guías, películas, dramatización, artículos de investigación, esquemas, juego de roles, lluvia de ideas
P2.	Material a nivel de guías, lecturas, videos, talleres grupales e individuales
P3.	Fichas prácticas, ejemplos, casos
P4.	Diapositivas, lecturas, formato de talleres.
P5	Diapositivas, guías, talleres.
P6.	Diapositivas estrategias kinestésicas (debates, juegos de roles). Material bibliográfico videos ilustrativos acorde a los temas de la clase.
P7.	Videos, Estudio de Caso, Diapositivas
P8.	Artículos videos estudio de caso audiovisuales pruebas psicológicas (cuando aplica)
P9.	Proyección de imágenes, estudio de Caso, videos

Actividades de Procesos de Evaluación.

Tabla 17

Pregunta C ¿Cuál es método evaluativo más utilizado por usted para medir el proceso de enseñanza?

P1	Por lo general es escrito con casos, aplicación práctica del tema
P2.	Evaluación formativa: determinar el ritmo adecuado de aprendizaje a través de Test
P3.	El participativo / escrito

P4.	Quiz.
P5	Talleres, juegos de rol, exámenes tipo saber Pro.
P6.	Pruebas escritas y orales parciales y quiz.
P7.	Evaluación por competencias tanto en la aplicación como diseño instructivos los cuales miden en el saber, hacer, ser.
P8.	Evaluación en grupo talleres participación foro debate prueba escrita modelamientos por parte del estudiante frente al aprendizaje
P9.	Mediante las competencias del saber, hacer, ser

Población Atendida/ Número de Estudiantes.

Tabla 18

Pregunta E Considera que el número de estudiantes asignados, es acorde a su capacidad de dar respuesta teniendo en cuenta las necesidades particulares de sus estudiantes. Justifique su respuesta.

P1	Sí porque debido al proceso de prácticas y el contexto en el que se realizan se debe llevar un acompañamiento constante y personalizado
P2.	En algunos grupos el número de estudiantes no facilitan los procesos teniendo en cuenta que son grupos de 40 estudiantes
P3.	Considero que son muchos teniendo en cuenta que se puede es descontextualizar los procesos de enseñanza.
P4.	En ocasiones es complejo sobre todo a la hora de pasar notas.
P5	No es acorde ya que para lograr comprender esas particularidades de cada estudiante con el número de estudiantes asignados se convierte en un proceso complejo e incluso tedioso.
P6.	Si, sin embargo la distribución por grupos no es la adecuada ya que tengo un solo grupo de 40 estudiantes, lo que dificulta el proceso enseñanza debido a la cantidad estudiantes en un solo grupo.
P7.	Sí, es acorde teniendo en cuenta el escenario en el cual me encuentro, el nivel de responsabilidad y el desarrollo de competencias y atención personalizada.

P8. Teniendo en cuenta que las asignaturas son teóricas no generan tanto traumatismo en el docente si comprometieron la parte práctica fuera un gran limitante.

P9. Sí puesto que el nivel de exigencia es mayor para los profesionales en formación lo cual la tensión debe ser y es personalizada por la población que atienden

Categorías Desarrollo Personal y Académico.

Tabla 19

Pregunta P ¿Cuáles son sus potencialidades en el ejercicio de su rol docente?

P1	Formación académica Apertura al fortalecimiento y nuevas estrategias didácticas y pedagógicas Actitud favorable para la escucha, comunicación y orientación con los estudiantes; continuidad en proceso de adquisición de aprendizaje
P2.	Mi potencial se basa en la elaboración de un diagnóstico inicial en cada grupo para la aplicación de estrategias teniendo en cuenta el contexto real.
P3.	Oratoria, capacidad intelectual, preparación constante, respeto, calidad humana.
P4.	El material complementario de lectura.
P5	Adecuada comunicación, motivación, liderazgo síntesis, manejo de las tics.
P6.	Ofrece los contenidos de una manera clara; Metodología y estrategias que facilitan la comprensión de temas; Trato respetuoso a los estudiantes; clima agradable en las clases en donde el estudiante tiene confianza en su proceso académico.
P7.	Comunicación asertiva escucha activa y sobre todo conocimiento información necesaria disposición de trabajo, afrontamiento de las diferentes dificultades deseo de seguir aprendiendo.
P8.	Vocación de servicio, experiencia, dominio temas, dedicación y responsabilidad
P9.	Responsabilidad, asertividad, compromiso

*Categorías Del Síndrome del Quemado.**Despersonalización.*

Tabla 20

Pregunta S ¿Cuáles cree usted que son las actitudes negativas que ocasiona el estrés laboral en su rol como docente y proceso de enseñanza?

P1	Las que reflejan los estudiantes, la falta motivacional
P2.	Las relacionadas con los estudiantes a nivel de falta de madurez compromiso, respeto y responsabilidad.
P3.	Falta de escucha (del docente al estudiante).
P4.	La falta de motivación.
P5	Inadecuado manejo del tiempo de preparación de clases, actitud defensiva frente a la relación docente- estudiante.
P6.	Predisposición al trabajo; baja motivación hacia el trabajo; pensamientos negativos; dificultades en las relaciones interpersonales
P7.	Falta de comunicación; disposición; requerimientos inmediatos
P8.	Exceso de autoridad e intolerancia, mala relación con los estudiantes, Falta de confianza e inseguridad frente al manejo de grupo.
P9.	Relación con los estudiantes, desmotivación laboral

A continuación, se establece el análisis de contenido y las subcategorías de las preguntas del cuestionario abierto desde la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias.

Categoría de Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias.*Categorías Relacionadas con la Docencia.**Elaboración de Material Didáctico.*

Para la pregunta B del cuestionario abierto en la categoría de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, se plantea ¿Qué tipo de material didáctico utiliza generalmente para el desarrollo de su proceso de enseñanza? Desde el análisis de contenido hecho a la pregunta por parte de dos expertos por separado se le definieron dos subcategorías; trabajo práctico y métodos con manejo de tecnología.

Unidad de análisis uno.

Categoría dos estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, Subcategoría a. Trabajo práctico (Posibilidad de llevar a la praxis procesos conceptuales), P= Participantes.

(P1, P2, P3, P9) En cada subcategoría se citan las respuestas dadas por los participantes en su respectivo orden.

“Diapositivas, videos, fichas, talleres, guías, películas, dramatización, artículos de investigación, esquemas, juego de roles, lluvia de ideas; Material a nivel de guías, lecturas, videos, talleres grupales e individuales; Fichas prácticas, ejemplos, casos; Proyección de imágenes, estudio de Caso, videos”.

Unidad de análisis dos.

Categoría dos estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, Subcategoría b. Métodos con manejo de tecnología (Potencialización de los saberes desde el uso práctico de estrategias y herramientas actualizadas).

(P4, P5, P6, P7, P8) *“Diapositivas, lecturas, formato de talleres; Diapositivas, guías, talleres; Diapositivas estrategias kinestésicas (debates, juegos de roles). Material bibliográfico videos ilustrativos acorde a los temas de la clase; Videos, Estudio de*

Caso, Diapositivas; Artículos videos estudio de caso audiovisuales pruebas psicológicas (cuando aplica)”.

Desde el análisis de contenido realizado a la pregunta B del cuestionario abierto se permite establecer de manera significativa que los docentes muestran que dentro del tipo de material didáctico que utiliza generalmente para el desarrollo de su proceso de enseñanza se encuentra el trabajo práctico y el uso de métodos con manejo de tecnología.

Actividades de Procesos de Evaluación.

Pregunta C, del cuestionario abierto con relación a la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, se plantea ¿Cuál es método evaluativo más utilizado por usted para medir el proceso de enseñanza?

En el análisis de contenido realizado a la pregunta C desde dos expertos por separado, se plantean dos subcategorías; aplicación práctica y métodos tradicionales.

Unidad de análisis uno.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias,
Subcategoría a. Aplicación práctica (Poner mediante estrategias y metodologías situaciones en escenario y contexto real).

(P1, P5, P8) *“Por lo general es escrito con casos, aplicación práctica del tema; Talleres, juegos de rol, exámenes tipo saber Pro; Evaluación en grupo talleres*

participación foro debate prueba escrita modelamientos por parte del estudiante frente al aprendido”.

Unidad de análisis dos.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias,
Subcategoría b. Métodos tradicionales (Refiere a la utilización de estrategias basados en procedimientos de enseñanza tradicional)

(P2, P3, P4, P5, P7, P9) *“Evaluación formativa: determinar el ritmo adecuado de aprendizaje a través de Test; El participativo / escrito; Quiz; Pruebas escritas y orales parciales y quiz; valuación por competencias tanto en la aplicación como diseño instructivos los cuales miden en el saber, hacer, ser; Mediante las competencias del saber, hacer, ser”.*

Se logra establecer desde el análisis de contenido hecho a la pregunta que dentro de los métodos evaluativos más utilizados por los docentes de la Universidad de Pamplona para medir el proceso de enseñanza, se encuentran la aplicación práctica y el uso de métodos tradicionales, generando con estos aportes al desarrollo de competencias en los estudiantes.

Población Atendida/ Número de Estudiantes.

Pregunta E, del cuestionario abierto desde la Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias se plantea ¿Considera que el número de estudiantes asignados, es acorde a su capacidad de dar respuesta teniendo en cuenta las necesidades particulares de sus estudiantes?. Justifique su respuesta.

Para el análisis de contenido hecho a la pregunta, desde dos expertos por separados se establecen dos subcategorías; no se facilitan los procesos de enseñanza, es complejo por la cantidad de estudiantes y si es acorde, sin embargo, se puede dificultar el proceso de enseñanza.

Unidad de análisis uno.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias.

Subcategoría a. No se facilitan los procesos de enseñanza, es un proceso complejo por la cantidad de estudiantes. (Posibilidad que se presenten dificultades en el proceso de enseñanza por variables como la cantidad de estudiantes).

(P2, P3, P4, P5) *“En algunos grupos el número de estudiantes no facilitan los procesos teniendo en cuenta que son grupos de 40 estudiantes; Considero que son muchos teniendo en cuenta que se puede descontextualizar los procesos de enseñanza; En ocasiones es complejo sobre todo a la hora de pasar notas; No es acorde ya que para lograr comprender esas particularidades de cada estudiante con el número de estudiantes asignados se convierte en un proceso complejo e incluso tedioso”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias,

Subcategoría b. Si es acorde, sin embargo, se puede dificultar el proceso de enseñanza (Se refiere frente a alguna posibilidad favorable, sin embargo, pueden existir variables que generen dificultad).

(P1, P6, P7, P8, P9) *“Sí porque debido al proceso de prácticas y el contexto en el que se realizan se debe llevar un acompañamiento constante y personalizado; Si, sin embargo, la distribución por grupos no es la adecuada ya que tengo un solo grupo de*

estudiantes, lo que dificulta el proceso enseñanza debido a la cantidad estudiantes en un solo grupo; Sí, es acorde teniendo en cuenta el escenario en el cual me encuentro, el nivel de responsabilidad y el desarrollo de competencias y atención personalizada; Teniendo en cuenta que las asignaturas son teóricas no generan tanto traumatismo en el docente si comprometieron la parte práctica fuera un gran limitante; Sí puesto que el nivel de exigencia es mayor para los profesionales en formación lo cual la tensión debe ser y es personalizada por la población que atienden”

Desde el análisis de contenido hecho a la tercera pregunta desde la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, se permite plantear que los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona consideran que el número de estudiantes asignados complejizan y hace que no se faciliten los procesos de enseñanza.

Categorías Desarrollo Personal y Académico.

Pregunta P del cuestionario abierto en la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias. Describa cuáles son sus potencialidades en el ejercicio de su rol docente. En el análisis de contenido hecho por dos expertos por aparte a la pregunta se plantean tres subcategorías desde; formación académica, uso de estrategias didácticas y manejo asertivo de las situaciones académicas.

Unidad de análisis uno.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias,
Subcategoría a. Formación académica (Posibilidad frente a la adquisición de nuevo conocimiento).

(P1) *“Formación académica Apertura al fortalecimiento y nuevas estrategias didácticas y pedagógicas Actitud favorable para la escucha, comunicación y orientación con los estudiantes; continuidad en proceso de adquisición de aprendizaje”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias,
Subcategoría b. Uso de Estrategias didácticas (Se considera como una secuencia integrada de posibilidades, seleccionando actividades y prácticas que favorecen el proceso de enseñanza).

(P2, P3, P4, P6) *“Mi potencial se basa en la elaboración de un diagnóstico inicial en cada grupo para la aplicación de estrategias teniendo en cuenta el contexto real; Oratoria, capacidad intelectual, preparación constante, respeto, calidad humana; El material complementario de lectura; Ofrece los contenidos de una manera clara; Metodología y estrategias que facilitan la comprensión de temas; Trato respetuoso a los estudiantes; clima agradable en las clases en donde el estudiante tiene confianza en su proceso académico”.*

Unidad de análisis tres.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias,
Subcategoría c. Manejo asertivo de las situaciones académicas (capacidad de asumir un rol asertivo afrontando las situaciones presentadas en el contexto académico)

(P5, P6, P7, P8, P9) *“Adecuada comunicación, motivación, liderazgo síntesis, manejo de las tics; Ofrece los contenidos de una manera clara, metodología y estrategias que facilitan la comprensión de temas; trato respetuoso a los estudiantes; clima agradable en las clases en donde el estudiante tiene confianza en su proceso*

académico; Comunicación asertiva escucha activa y sobre todo conocimiento información necesaria disposición de trabajo, afrontamiento de las diferentes dificultades deseo de seguir aprendiendo; Vocación de servicio, experiencia, dominio temas, dedicación y responsabilidad; Responsabilidad, asertividad, compromiso”.

Desde el análisis de contenido hecho enmarcado desde la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, refieren los docentes que dentro de sus potencialidades en el ejercicio de su rol se enmarcan en la formación académica, siendo esta la mejor fuente de apertura y ampliación del conocimiento; así mismo frente al uso de estrategias didácticas puesto que con estas se permite un mejor manejo en el proceso de enseñanza y en otro aspecto plantean el manejo asertivo de las situaciones académicas, las cuales conllevan a expresiones recíprocas de buena actitud y respeto lo que favorece el proceso de la enseñanza aprendizaje.

Categorías Del Síndrome del Quemado.

Despersonalización.

Pregunta S del cuestionario abierto en cuanto a la Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias. ¿Cuáles cree usted que son las actitudes negativas que ocasiona el estrés laboral en su rol como docente y proceso de enseñanza?. Desde el análisis de contenido realizado por dos expertos, a la pregunta se establecen desde la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias tres subcategorías; falta de motivación, dificultades de comunicación y malas relaciones interpersonales.

Unidad de análisis uno.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias,

Subcategoría a. Falta de motivación (Falta de disposición y estado de ánimo que puede afectar su desenvolvimiento en los diferentes contextos).

(P1, P4, P6, P9) *“Las que reflejan los estudiantes, la falta motivacional; La falta de motivación; Predisposición al trabajo, baja motivación hacia el trabajo, pensamientos negativos, dificultades en las relaciones interpersonales; Relación con los estudiantes, y desmotivación laboral”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias,

Subcategoría b. Dificultades de comunicación (Se manifiesta como la imposibilidad de mantener asertivos niveles de comunicación, lo que puede afectar el desenvolvimiento con las relaciones interpersonales).

(P2, P3, P7) *“Las relacionadas con los estudiantes a nivel de falta de madurez, compromiso, respeto y responsabilidad; Falta de escucha (del docente al estudiante); Falta de comunicación, disposición y requerimientos inmediatos”.*

Unidad de análisis tres.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias,

Subcategoría c. Malas relaciones interpersonales (Incapacidad para manejar asertivos procesos comunicativos, y de filiación con los demás).

(P5, P8) *“Inadecuado manejo del tiempo de preparación de clases, actitud defensiva frente a la relación docente- estudiante; Exceso de autoridad e intolerancia, mala relación con los estudiantes, Falta de confianza e inseguridad frente al manejo de grupo”.*

Desde el análisis de contenido hecho a la última pregunta desde la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, los docentes consideran que dentro de las actitudes negativas que ocasiona el estrés en el rol como docente y proceso de enseñanza, están basadas en falta de motivación, dificultades de comunicación y malas relaciones interpersonales.

Categoría Tres Contexto Académico.

Como tercera categoría analizada en el cuestionario abierto se plantea el Contexto Académico; para el cual se estructuran las preguntas (D, F, G, H, I, J, K, L, N, T), con relación a las Categorías relacionadas con la docencia En población atendida/ número de estudiantes se plantean las preguntas D Puede indicar usted el número de estudiantes que tiene en total para este semestre; y F. Teniendo en cuenta la respuesta anterior, refiera su nivel de estrés de 1 a 10, siendo 1 Mínimo de estrés y 10 Máximo de estrés. En las variables de las actividades de la vida familiar se encuentran las preguntas; G Mencione las acciones más importantes realizadas dentro del hogar, que no tienen ninguna incidencia con el trabajo; y H ¿Cuáles son las redes de apoyo con las que usted cuenta para favorecer su calidad de vida, desarrollo personal y profesional?. Así mismo en las Categorías de rol docente/ contexto académico (Clima y Cultura), se encuentran las preguntas; I ¿Cómo cree usted que es el ambiente laboral en la Universidad?; J ¿De qué manera aporta usted para el desarrollo favorable del ambiente laboral dentro de la Universidad?; K ¿Cuáles considera usted, son las causas más frecuentes que surgen en su contexto laboral para que no se dé un clima laboral favorable?; L Mencione según su percepción ¿Qué mantiene un clima laboral favorable en su contexto?. Dentro de las Categorías Desarrollo Profesional- Capacitación están las preguntas; N ¿Considera usted

que la Universidad facilita los tiempos y espacios para la capacitación docente?

Justifique su respuesta; Finalmente en las Categorías del Síndrome del Quemado y en falta de realización personal (Insatisfacción de Logro) la pregunta T ¿Considera usted que la Universidad como contexto laboral, favorece o desfavorece su desarrollo personal?

Se presenta a continuación el análisis de contenido por cada pregunta del cuestionario abierto desde la categoría de contexto académico, colocando las transcripciones a cada una de ellas.

Categorías Relacionadas con la Docencia.

Población Atendida/ Número de Estudiantes.

Tabla 21

Pregunta D. Puede indicar usted el número de estudiantes que tiene en total para este semestre

P1	5 por ser docente de prácticas, docencia- servicio
P2.	130
P3.	195
P4.	Aproximadamente 300.
P5	150
P6.	75 estudiantes.
P7.	5 estudiantes
P8.	147
P9.	5 profesionales en formación

Tabla 22

Pregunta F. Teniendo en cuenta la respuesta anterior, refiera su nivel de estrés de 1 a 10, siendo:

	1- Mínimo de estrés	10. Máximo de estrés
P1	3	
P2.	8	
P3.	8	
P4.	10	
P5	5	
P6.	6	
P7.	6	
P8.	3	
P9.	6	

Categorías de las Actividades de la Vida Familiar

Tabla 23

Pregunta G. Mencione las acciones más importantes realizadas dentro del hogar, que no tienen ninguna incidencia con el trabajo.

P1	Organizar la ropa, compartir tiempo con la familia y la pareja, organizar la casa, cocinar, pasear a mi mascota
P2.	En el hogar compartir momentos de interacción con mi familia, orientar a mis hijas, colaborar con las actividades de orden y organización de la casa.
P3.	Organización estudio (hijos) limpieza, economía, seguimiento, comunicación.
P4.	Lectura.
P5	Compartir en familia, Ver televisión, leer, oficios propios del hogar

P6.	Descansar, compartir con la familia, practicar algún deporte o ejercicio
P7.	Las labores culinarias y de servicios generales (aseo)
P8.	Tertulia diaria, compartir alimentos, Ver televisión
P9.	Actividad culinaria , desayuno almuerzo, actividad aseo vivienda, orientación de tarea de mi hijo

Tabla 24

Pregunta H. ¿Cuáles son las redes de apoyo con las que usted cuenta para favorecer su calidad de vida, desarrollo personal y profesional?

P1	Desarrollo personal: pareja y familia - Desarrollo profesional: compañeros de trabajo .Actualmente no me encuentro vinculada ningún grupo asociación etcétera
P2.	La primera red de apoyo es mi familia, compañeras amigos.
P3.	Grupo cristiano.
P4.	Tutoriales en video
P5	Mi familia nuclear y extensa mis compañeros de trabajo.
P6.	Red social: amigos, red familiar: miembros de la familia.
P7.	Familia, compañeros de trabajo, pareja
P8.	Familia pareja grupo de amigos deportes
P9.	Amigos familia compañeros de trabajo

Categorías Rol Docente/ Contexto Académico (Clima y Cultura)

Tabla 25

Pregunta I. ¿Cómo cree usted que es el ambiente laboral en la Universidad?

P1	En ocasiones es complejo, específicamente por la atención que genera el tipo de contratación y la demanda de responsabilidades asignadas
P2.	El ambiente laboral desde el equipo de trabajo es adecuado, pero es de los estudiantes es inadecuado por no asumir el compromiso.
P3.	Cómodo / tranquilo.
P4.	Excelente, los jefes y directivos son muy comprensivos.
P5	Se puede considerar en una clasificación media: existen situaciones que lo hacen agradables como la interacción con compañeros y estudiantes y otras no tanto como los inadecuados usos de los conductos regulares.
P6.	De acuerdo al área laboral se manejan diferentes ambientes laborales en el área administrativa presenta un ambiente en ocasiones poco adecuado para un buen desempeño laboral.
P7.	Teniendo en cuenta el personal con el cual se tiene interacción, Es favorable o adecuado y como en toda institución hay cosas para reforzar.
P8.	Muy bueno la labor es reconocida existe tolerancia y colegaje en gran parte del tiempo
P9.	Básicamente lo identifico personalmente como una oportunidad de afianzar conocimientos y estrategias de afrontamiento la cual se cumple a cabalidad las funciones que se me fue asignada

Tabla 26

Pregunta J. ¿De qué manera aporta usted para el desarrollo favorable del ambiente laboral dentro de la Universidad?

P1	Cumpliendo con los lineamientos establecidos por la universidad, Estableciendo buenas relaciones interpersonales siendo una persona asertiva y diplomática, dando cumplimiento a mis responsabilidades generando alternativas de solución ante las dificultades que se pueden presentar
P2.	Cumpliendo con las responsabilidades asignadas, colaborando, integrándose y participando en otros espacios con el equipo de trabajo.
P3.	Respeto /aporte/ compartir.

P4.	Desde la investigación.
P5	Siendo responsable, puntual, asertiva, cumpliendo con mi rol dentro de la institución.
P6.	Teniendo un adecuado estado de ánimo con buenas herramientas de resolución de conflictos con inteligencia emocional respetando las formas de pensar y actuar de mis compañeros de trabajo.
P7.	Teniendo buena disposición de trabajo individual como grupal, teniendo una comunicación asertiva con todas las personas con las cuales se interactúa.
P8.	Encuentro de docentes compartir fechas especiales rol conciliador cuando es necesario
P9.	Cumplir las funciones asignadas por el director del programa, mantener adecuadas relaciones interpersonales y aplicación de valores

Tabla 27

Pregunta K. ¿Cuáles considera usted, son las causas más frecuentes que surgen en su contexto laboral para que no se dé un clima laboral favorable?

P1	La actitud negativa, la falta de compromiso, el desequilibrio en la asignación de tareas
P2.	El irrespeto entre compañeros de trabajo y la falta de compromiso y responsabilidad de algunos.
P3.	Ninguno
P4.	Actualmente ninguno.
P5	Falta de una comunicación clara, efectiva y asertiva.
P6.	Mala comunicación entre los trabajadores Falta de tolerancia Incapacidad para una comunicación asertiva Las órdenes de los jefes de oficina a sus trabajadores no son claras Claridad en los objetivos del trabajo.
P7.	La comunicación asertiva, Habilidades de trabajo en equipo, Disposición
P8.	En ocasiones fallas en la comunicación
P9.	Inadecuadas relaciones interpersonales, incumplimiento de las funciones de

trabajo

Tabla 28

Pregunta L. Mencione según su percepción ¿Qué mantiene un clima laboral favorable en su contexto?

P1	Comunicación, trabajo en equipo, el reconocimiento de la labor, la motivación
P2.	Que cada integrante del equipo de trabajo asuma su rol con sentido de responsabilidad y compromiso.
P3.	Calidad humana de los profesionales
P4.	El trato del jefe.
P5	Compañerismo, adecuada comunicación, cumplimiento en igualdad de condiciones de las funciones y requerimientos.
P6.	Mantener siempre una comunicación asertiva entre los miembros del equipo de trabajo, que los objetivos de trabajo sea claros para los trabajadores, entrenamiento en inteligencia emocional.
P7.	El tener un grupo de profesionales con los cuales se tiene empatía y se mantiene una buena relación laboral basada en la comunicación y responsabilidad.
P8.	Colegaje cohesión grupal la retroalimentación constante la colaboración mutua
P9.	Cumplimiento de las funciones, empleo de los valores (puntualidad y responsabilidad)

Categorías Desarrollo Profesional- Capacitación.

Tabla 29

Pregunta N. Considera usted que la Universidad facilita los tiempos y espacios para la capacitación docente? Justifique su respuesta

P1	Sí generalmente no niegan los permisos para la participación a la formación académica de los docentes. Sólo es cuestión de realizar el plan de contingencia para el cumplimiento a las responsabilidades académicas
P2.	No facilita tiempo ni espacio para la capacitación docente por las actividades académicas programas y carga docente.
P3.	Sí porque se generan espacios para la capacitación.
P4.	Si cuando se está estudiando un postgrado sí.
P5	No existen muchos requisitos y conductos regulares para acceder a estas.
P6.	Consideró que no estoy informado para contestar esa pregunta.
P7.	Si la universidad da la oportunidad de capacitarse o estudiar para el crecimiento profesional.
P8.	Se evidencia cruce horarios con los compromisos docentes en algunos casos la divulgación es limitada
P9.	No pues no se da ese tipo de capacitaciones

Categorías Del Síndrome del Quemado.

Falta de Realización Personal (Insatisfacción de Logro).

Tabla 30

Pregunta T. ¿Considera usted que la Universidad como contexto laboral, favorece o desfavorece su desarrollo personal?

P1	Favorece porque tenemos autonomía docente, pero es necesario que aporte más a los docentes.
P2.	La Universidad favorece el desarrollo personal facilitando la autonomía Universitaria, pero falta mayor capacitación a docentes en áreas de la pedagogía.

P3.	Consideró que favorece
P4.	No
P5	Considero que lo ha favorecido de manera amplia.
P6.	Favorece, sin embargo se ve mejorar algunas políticas internas de la institución que garanticen la integridad de los trabajadores mejorando así su calidad de vida.
P7.	Si hablamos del área económica consideró que sí Además de que me permite estudiar para fortalecer el rol profesional.
P8.	Favorece con aspectos por remplazar principalmente lo relacionado con la vinculación de docentes ocasionales
P9.	Favorece el desarrollo personal en cuanto a economía

A continuación, se establece el análisis de contenido y las subcategorías a las preguntas del cuestionario abierto desde la categoría contexto académico.

Categoría Tres Contexto Académico.

Categorías Relacionadas con la Docencia

Población Atendida/ Número de Estudiantes

Como pregunta D del cuestionario abierto desde la categoría de contexto académico se plantea; Puede indicar usted el número de estudiantes que tiene en total para este semestre.

Desde el análisis de contenido realizado a la pregunta por dos expertos por aparte, se establecen dos subcategorías; de 1 a 100 y de 101 a 200.

Categoría de contexto académico.

Unidad de análisis uno.

Subcategoría a. De 1 a 100 (Cantidad de población atendida), P= Participantes.

(P1, P6, P7, P9) En cada una de las subcategorías se presentan las respuestas de los participantes en su respectivo orden..

“5 por ser docente de prácticas, docencia- servicio; 75 estudiantes; 5 estudiantes; 5 profesionales en formación”.

Unidad de análisis dos.

Categoría tres de contexto académico.

Subcategoría b. De 101 a 200 (Cantidad de población atendida).

(P2, P3, P4, P5, P8) *“130; 195; Aproximadamente 200; 150; 147”.*

Desde el análisis de contenido realizado a la pregunta, enmarcada desde contexto académico; los docentes indican que el número de estudiantes manejados en el semestre oscilan entre 1 a 100 y 101 a 200.

Como pregunta F del cuestionario abierto para la categoría de contexto académico se plantea; Teniendo en cuenta la respuesta anterior, refiera su nivel de estrés de 1 a 10, siendo: 1 Mínimo de estrés y 10. Máximo de estrés

Desde el análisis de contenido hecho por dos expertos por separado, a la pregunta desde la categoría de contexto académico, se establecen dos subcategorías; de 1 a 5 y de 6 a 10.

Unidad de análisis uno.

Categoría tres de contexto académico.

Subcategoría a. De 1 a 5 (Nivel de estrés producido por atención de estudiantes). (P1, P5, P8) *“3; 5; 3”*

Unidad de análisis dos.

Categoría tres de contexto académico.

Subcategoría b. De 6 a 10 (Nivel de estrés producido por atención de estudiantes).

(P2, P3, P4, P6, P7, P9) “8; 8; 10; 6; 6; 6”

Se permite establecer desde el análisis de contenido hecho a la pregunta, que los docentes de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona manifiestan que de acuerdo al número de estudiantes manejados en el semestre, su nivel de estrés según la escala que de 1 a 10, siendo uno el mínimo de estrés y diez el máximo de estrés; algunos de ellos se encuentran en un nivel de 1 a 5 y en su gran mayoría en un nivel de 6 a 10.

Categorías de las Actividades de la Vida Familiar.

Como pregunta G del cuestionario abierto desde la categoría de contexto académico, se plantea; Mencione las acciones más importantes realizadas dentro del hogar, que no tienen ninguna incidencia con el trabajo.

Desde el análisis de contenido realizado por expertos por aparte, se establecen tres subcategorías dadas en; compartir en familia y realizar actividades de gusto personal; organización quehaceres del hogar y leer.

*Unidad de análisis uno.**Categoría tres de contexto académico.*

Subcategoría a. Compartir en familia y realizar actividades de gusto personal (Se plantea desde la posibilidad de compartir y desarrollar actividades fuera del contexto laboral).

(P1, P3, P5, P6) “*Organizar la ropa, compartir tiempo con la familia y la pareja, organizar la casa, cocinar, pasear a mi mascota; En el hogar compartir momentos de interacción con mi familia, orientar a mis hijas, colaborar con las actividades de orden y organización de la casa; Compartir en familia, ver televisión, leer, oficios propios del hogar; Descansar, compartir con la familia, practicar algún deporte o ejercicio*”.

Unidad de análisis dos.

Categoría tres de contexto académico.

Subcategoría b. Organización quehaceres del hogar (Refiere a la posibilidad de desarrollar actividades de la vida cotidiana).

(P3, P7, P8, P9) “*Organización estudio (hijos) limpieza, economía, seguimiento, comunicación; Las labores culinarias y de servicios generales (aseo); Tertulia diaria, compartir alimentos, Ver televisión; Actividad culinaria, desayuno almuerzo, actividad aseo vivienda, orientación de tarea de mi hijo*”.

Unidad de análisis tres.

Categoría tres de contexto académico.

Subcategoría c. Leer (Actualización y adquisición de conocimiento).

(P4) “*Lectura*”.

Se logra determinar desde el análisis de contenido hecho a la pregunta que, dentro de las acciones mencionadas por los docentes realizados dentro del hogar, que no tienen ninguna incidencia con el trabajo, se evidencian el compartir en familia y realizar actividades de gusto personal, así mismo refieren actividades como la organización de quehaceres del hogar y dentro de otras se encuentra la lectura.

La pregunta H ¿Cuáles son las redes de apoyo con las que usted cuenta para favorecer su calidad de vida, desarrollo personal y profesional?, se plantea desde el cuestionario abierto para la categoría tres de contexto académico.

En esta pregunta se realiza un análisis de contenido por parte de expertos por separado donde se definen desde la categoría de contexto académico dos subcategorías; familia, amigos y otros.

Unidad de análisis uno.

Categoría tres de contexto académico.

Subcategoría a. Familia y amigos (Grupo de personas que favorecen y acompañan el desarrollo personal).

(P1, P2, P5, P6, P7, P8, P9) *“Desarrollo personal: pareja y familia - Desarrollo profesional: compañeros de trabajo. Actualmente no me encuentro vinculada ningún grupo asociación etcétera; La primera red de apoyo es mi familia, compañeras amigos; Mi familia nuclear y extensa mis compañeros de trabajo; Red social: amigos, red familiar: miembros de la familia; Familia, compañeros de trabajo, pareja; Familia, pareja, grupo de amigos, deportes; Amigos familia compañeros de trabajo”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría tres de contexto académico.

Subcategoría b. Otros.

(P3, P4) *“Grupo cristiano; Tutoriales en video”.*

Los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona refieren que para favorecer su calidad de vida, desarrollo personal y profesional cuentan con

redes de apoyo como la familia y amigos y otras como grupos cristianos y el apoyo de videos tutoriales.

Categorías Rol Docente/ Contexto Académico (Clima y Cultura).

Para la pregunta I del cuestionario abierto, desde la categoría de contexto académico de plantea ¿Cómo cree usted que es el ambiente laboral en la Universidad?

En el análisis de contenido realizado a la pregunta por expertos por separados, desde la categoría de contexto académico se establecen las tres subcategorías; complejo y tensionante; cómodo y tranquilo y otros.

Unidad de análisis uno.

Categoría tres de contexto académico.

Subcategoría a. Complejo y tensionante (Refiere a una posición que pueden causar dificultad e irritabilidad ante la exposición a diferentes situaciones).

(P1) *“En ocasiones es complejo, específicamente por la atención que genera el tipo de contratación y la demanda de responsabilidades asignadas”*

Unidad de análisis dos.

Categoría tres de contexto académico.

Subcategoría b. Cómodo y tranquilo (Responde a la posibilidad de mantener un estado favorable ante la exposición a las diferentes situaciones).

(P2, P4, P7, P8) *“El ambiente laboral desde el equipo de trabajo es adecuado, pero es de los estudiantes es inadecuado por no asumir el compromiso; Cómodo / tranquilo; Excelente, los jefes y directivos son muy comprensivos; Teniendo en cuenta el personal con el cual se tiene interacción, es favorable o adecuado y como en toda*

institución hay cosas para reforzar; Muy bueno la labor es reconocida existe tolerancia y colegaje en gran parte del tiempo”.

Unidad de análisis tres.

Categoría tres de contexto académico.

Subcategoría c.Otros (Permite diferentes posibilidades y aportes frente a una postura).

(P5, P6, P9) “Se puede considerar en una clasificación media: existen situaciones que lo hacen agradables como la interacción con compañeros y estudiantes y otras no tanto como los inadecuados usos de los conductos regulares; De acuerdo al área laboral se manejan diferentes ambientes laborales en el área administrativa presenta un ambiente en ocasiones poco adecuado para un buen desempeño laboral; Básicamente lo identifiqué personalmente como una oportunidad de afianzar conocimientos y estrategias de afrontamiento la cual se cumple a cabalidad las funciones que se me fue asignada”.

Para esta pregunta desde el análisis de contenido se logra establecer que frente al ambiente laboral en la Universidad un docente percibe que es complejo y tensionante, en otra medida algunos docentes manifiestan que es cómodo y tranquilo. Se encuentran también percepciones del ambiente laboral focalizadas en que en ocasiones es agradable en la medida de la interacción de los estudiantes y docentes pero otras acciones lo complejizan como los inadecuados usos del conducto regular, el manejo inequitativo desde los procesos administrativos. Dentro de otra medida se evidencia en la percepción de los docentes que el ambiente laboral de la Universidad es una oportunidad para

afianzar conocimientos y estrategias de afrontamiento ante las responsabilidades asignadas.

La pregunta J del cuestionario abierto desde la categoría de conocimientos se plantea ¿De qué manera aporta usted para el desarrollo favorable del ambiente laboral dentro de la Universidad? En el análisis de contenido realizado a la pregunta por expertos por aparte, se establece desde la categoría de conocimientos se establecen dos subcategorías; cumplimiento de las responsabilidades y manejo de asertivas relaciones interpersonales.

Unidad de análisis uno.

Categoría contexto académico.

Subcategoría a. Cumplimiento de las responsabilidades (Comprende la Facilidad de responder acertadamente a las exigencias del contexto laboral).

(P1, P2, P4, P5, P9) *“Cumpliendo con los lineamientos establecidos por la universidad, Estableciendo buenas relaciones interpersonales siendo una persona asertiva y diplomática, dando cumplimiento a mis responsabilidades generando alternativas de solución ante las dificultades que se pueden presentar; Cumpliendo con las responsabilidades asignadas, colaborando, integrándose y participando en otros espacios con el equipo de trabajo; Desde la investigación; Siendo responsable, puntual, asertiva, cumpliendo con mi rol dentro de la institución; Cumplir las funciones asignadas por el director del programa, mantener adecuadas relaciones interpersonales y aplicación de valores”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría contexto académico.

Subcategoría b. Manejo de asertivas relaciones interpersonales (Capacidad para manejar niveles de afabilidad que favorezcan las condiciones del contexto en el que se desenvuelve la persona).

(P3, P6, P7, P8) *“Respeto /aporte/ compartir; Teniendo un adecuado estado de ánimo con buenas herramientas de resolución de conflictos con inteligencia emocional respetando las formas de pensar y actuar de mis compañeros de trabajo; Teniendo buena disposición de trabajo individual como grupal, teniendo una comunicación asertiva con todas las personas con las cuales se interactúa; Encuentro de docentes compartir fechas especiales rol conciliador cuando es necesario”*.

Desde la pregunta analizada desde la categoría de contexto académico, los docentes manifiestan frente a la manera que aportarían para el desarrollo favorable del ambiente laboral dentro de la Universidad, que se daría a través del cumplimiento de las responsabilidades y el manejo de asertivas relaciones interpersonales.

Seguidamente se plantea la pregunta J ¿Cuáles considera usted, son las causas más frecuentes que surgen en su contexto laboral para que no se dé un clima laboral favorable?, como parte del cuestionario abierto, desde la categoría de contexto académico.

En el análisis de contenido realizado a esta pregunta por dos expertos por separado, se establecen tres subcategorías; comunicación, actitud negativa y otras.

Unidad de análisis uno.

Categoría contexto académico.

Subcategoría a. Comunicación (Responde a la capacidad dar y recibir información de acuerdo a las diferentes situaciones en las que se pueda encontrar la persona inmersa).

(P5, P6, P7, P8) *“Falta de una comunicación clara, efectiva y asertiva; Mala comunicación entre los trabajadores Falta de tolerancia Incapacidad para una comunicación asertiva Las órdenes de los jefes de oficina a sus trabajadores no son claras Claridad en los objetivos del trabajo; La comunicación asertiva, habilidades de trabajo en equipo, disposición; En ocasiones fallas en la comunicación”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría contexto académico.

Subcategoría b. Actitud negativa (Refiere a la posibilidad de responder de forma no asertiva ni adaptable a las diferentes situaciones en las que se expone).

(P1, P2, P9) *“La actitud negativa, la falta de compromiso, el desequilibrio en la asignación de tareas; El irrespeto entre compañeros de trabajo y la falta de compromiso y responsabilidad de algunos; Inadecuadas relaciones interpersonales, incumplimiento de las funciones de trabajo”.*

Unidad de análisis tres.

Categoría contexto académico.

Subcategoría c. Otras (Posibilidades enmarcadas en puntos de vista diferentes).

(P3) *“Ninguna; Actualmente ninguno”.*

Según el análisis de contenido realizado a la pregunta, de acuerdo con lo manifestado por los docentes, ellos consideran que las causas más frecuentes que surgen en el contexto laboral para que no se dé un clima laboral favorable, se basa en los poco asertivos procesos de comunicación, además de la actitud negativa frente a los procesos desarrollados. En otro aspecto un docente refiere que no existe ningún elemento que conlleve a desfavorecer el clima laboral.

Para la pregunta L, del cuestionario abierto desde la categoría de contexto académico se plantea; Mencione según su percepción ¿Qué mantiene un clima laboral favorable en su contexto? Para esta pregunta desde el análisis de contenido realizado por expertos por separado, se establecen dos subcategorías; comunicación y relaciones interpersonales; y responsabilidad y compromiso.

Unidad de análisis uno.

Categoría contexto académico.

Subcategoría a. Comunicación y relaciones interpersonales (La comunicación responde a la capacidad dar y recibir información de acuerdo a las diferentes situaciones en las que se pueda encontrar la persona inmersa), (Las relaciones interpersonales contempla la posibilidad de compartir e interactuar con los demás en los diferentes contextos en lo que se encuentre inmerso).

(P1, P3, P4, P6, P7, P8) *“Comunicación, trabajo en equipo, el reconocimiento de la labor, la motivación; Calidad humana de los profesionales; El trato del jefe; Compañerismo, adecuada comunicación, cumplimiento en igualdad de condiciones de las funciones y requerimientos; Mantener siempre una comunicación asertiva entre los miembros del equipo de trabajo, que los objetivos de trabajo sea claros para los*

trabajadores, entrenamiento en inteligencia emocional; El tener un grupo de profesionales con los cuales se tiene empatía y se mantiene una buena relación laboral basada en la comunicación y responsabilidad; Colegaje cohesión grupal la retroalimentación constante la colaboración mutua”.

Unidad de análisis dos.

Categoría contexto académico.

Subcategoría b. Responsabilidad y compromiso (Comprende la Facilidad de responder acertadamente a las exigencias y necesidades del contexto laboral).

(P2, P5, P9) *“Que cada integrante del equipo de trabajo asuma su rol con sentido de responsabilidad y compromiso; Compañerismo, adecuada comunicación, cumplimiento en igualdad de condiciones de las funciones y requerimientos; Cumplimiento de las funciones, empleo de los valores (puntualidad y responsabilidad)”.*

Esta pregunta desde el contexto académico apunta a que desde la percepción de los docentes mencionan que la comunicación, el manejo asertivo de las relaciones interpersonales, buenos procesos de comunicación y el alto sentido de responsabilidad y compromiso mantienen un clima laboral favorable en el contexto.

Categorías Desarrollo Profesional- Capacitación.

Como pregunta N, del cuestionario abierto, en la categoría de contexto académico se plantea; *¿Considera usted que la Universidad facilita los tiempos y espacios para la capacitación docente? Justifique su respuesta* A esta pregunta se le realiza el análisis de contenido por dos expertos por aparte, donde se establecen tres subcategorías; no facilita tiempos ni espacios, facilitan los tiempos y espacios y otros.

Unidad de análisis uno.

Categoría contexto académico.

Subcategoría a. No facilita tiempos ni espacios (Refiere a condiciones donde no se permite tener acceso a procesos).

(P2, P5, P8, P9) *“No facilita tiempo ni espacio para la capacitación docente por las actividades académicas programas y carga docente; No existen muchos requisitos y conductos regulares para acceder a estas; Se evidencia cruce horarios con los compromisos docentes en algunos casos la divulgación es limitada; No pues no se da ese tipo de capacitaciones”.*

Unidad de análisis dos.

Categoría contexto académico.

Subcategoría b. Facilitan los tiempos y espacios (Refiere a condiciones donde se permite y existe viabilidad a tener acceso a procesos).

(P1, P4, P4, P7) *“Sí generalmente no niegan los permisos para la participación a la formación académica de los docentes. Sólo es cuestión de realizar el plan de contingencia para el cumplimiento a las responsabilidades académicas; Sí porque se generan espacios para la capacitación; Si cuando se está estudiando un postgrado sí; Si la universidad da la oportunidad de capacitarse o estudiar para el crecimiento profesional”.*

Unidad de análisis tres.

Categoría contexto académico.

Subcategoría c. Otros (Posibilidades enmarcadas en puntos de vista diferentes).

(P6) *“Considero que no estoy informado para contestar esa pregunta”.*

Los docentes manifiestan que la Universidad no facilita tiempos ni espacios para la capacitación docente, evidenciándose cruce de horarios según los compromisos, falta de divulgación, así mismo otros docentes manifiestan que estos procesos de capacitación docente no se dan al interior de la Universidad y en otra medida un docente considera no estar informado para referir hacia dicho proceso.

Categorías Del Síndrome del Quemado.

Falta de Realización Personal (Insatisfacción de Logro).

Finalmente, para la pregunta T del cuestionario abierto desde la categoría de contexto académico se establece; ¿Considera usted que la Universidad como contexto laboral, favorece o desfavorece su desarrollo personal? Para esta pregunta se le realiza un análisis de contenido por dos expertos por separado donde se definen dos subcategorías; favorece el desarrollo personal y no favorece el desarrollo personal.

Unidad de análisis uno.

Categoría contexto académico.

Subcategoría a. Favorece el desarrollo personal (Condiciones que facilitan el desarrollo y desenvolvimiento de las necesidades e intereses personales).

(P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9) *“Favorece porque tenemos autonomía docente, pero es necesario que aporte más a los docentes; La Universidad favorece el desarrollo personal facilitando la autonomía Universitaria, pero falta mayor capacitación a docentes en áreas de la pedagogía; Consideró que favorece; Considero que lo ha favorecido de manera amplia; Favorece, sin embargo se ve mejorar algunas políticas internas de la institución que garanticen la integridad de los trabajadores mejorando así su calidad de vida; Si hablamos del área económica consideró que sí, además de que*

me permite estudiar para fortalecer el rol profesional; Favorece con aspectos por reemplazar principalmente lo relacionado con la vinculación de docentes ocasionales; Favorece el desarrollo personal en cuanto a economía”.

Unidad de análisis dos.

Categoría contexto académico.

Subcategoría b. No favorece el desarrollo personal (no se presentan condiciones que faciliten el desarrollo y desenvolvimiento de las necesidades e intereses personales).

(P4) “No”.

Finalmente, para la última pregunta del cuestionario abierto y desde la categoría de contexto académico, ante el aspecto de sí la Universidad como contexto laboral, favorece o desfavorece el desarrollo personal, los docentes en una alta mayoría plantean que sí favorece el desarrollo personal, sin embargo, resaltan la importancia en que se implementen en mayor medida proceso de capacitación y políticas que permitan mantener y potenciar el desarrollo personal y profesional. Dentro de otro aspecto un docente refiere que la Universidad como contexto laboral no favorece el desarrollo personal.

Análisis General Técnica Número tres Cuestionario Abierto.

A continuación, se presenta un análisis general desde los aspectos más significativos de esta investigación a partir de los resultados del cuestionario abierto, teniendo en cuenta diferencias, similitudes y complementariedades en las tres categorías valoradas. Es pertinente entonces establecer que en los resultados arrojados por el cuestionario abierto aplicado a los nueve docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, no se evidencian diferencias significativas, sin embargo cabe resaltar que la categoría tres relacionada con el contexto académico, a diferencia de la uno y dos las

cuales se basan en conocimientos y estrategias pedagógicas, habilidades y competencias; esta tercera categoría representa que sus unidades de análisis estén enmarcadas desde aspectos más referidos hacia el desenvolvimiento del proceso docente desde las diferentes variables en las cuales puede encontrarse inmerso desde el ejercicio de su rol. Sin embargo como complemento a lo ya establecido; sí se logra identificar similitudes significativas desde las tres categorías valoradas; por lo tanto se permite referir que en la categoría de conocimientos los docentes establecen frente a las estrategias utilizadas para la planeación de una clase el uso de material didáctico, el cual se refiere a los instrumentos y actividades integradas que facilitan la enseñanza aprendizaje; así mismo refieren los ejercicios de aplicación práctica los cuales son estrategias que permiten la contextualización desde lo teórico a ejercicios del contexto real y a su vez plantean el material de lectura como contenido conceptual que genera amplitud en el conocimiento; siendo así estas estrategias metodológicas las que facilitan y permiten el manejo discursivo en el proceso de la enseñanza.

En otro aspecto los docentes desde sus conocimientos refieren que la Universidad si ofrece planes de capacitación para favorecer el rol docente y los procesos de enseñanza, siendo esto una posibilidad de acceder a procesos de formación continua; sin embargo consideran que no tienen acceso a ellos; de igual forma otros docentes también consideran que no se establecen estos procesos de capacitación, definiendo entonces la negación de posibilidades en procesos de formación continua. De esta forma ellos plantean que dentro de la formación en estrategias didácticas y procesos académicos

recibidos en el contexto laboral, se encuentran estrategias y metodologías de la enseñanza, los cuales refieren a la utilización de métodos que conllevan a favorecer las condiciones de conocimiento y los medios tecnológicos los cuales permiten la potencialización de los saberes desde el uso práctico de estrategias y herramientas actualizadas; sin embargo, se encuentran docentes quienes refieren no recibir dichos procesos de formación.

De igual forma los docentes consideran que en los aspectos que pueden mejorar para facilitar el proceso de enseñanza, están el fortalecer la didáctica y estrategias académicas, siendo estas la necesidad de generar ideas y nuevas estrategias que permitan la mejora en los procesos de enseñanza, en otro aspecto plantean el tener mayor experiencia considerándose como la posibilidad de ampliar la experticia en un campo, lo que a su vez conlleva a generar procesos eficientes y eficaces y otros docentes consideran que se debe a la cantidad de horas asignadas. Finalmente dentro de la categoría de conocimientos los docentes consideran que las razones principales para que se presenten las dificultades emocionales en el rol de docente universitario, se encuentran enmarcadas en aspectos como la actitud de los estudiantes, refiriéndose este a algún tipo de comportamiento que puede favorecer o afectar el desarrollo social o interpersonal; asimismo los relacionados con problemas personales y familiares, entre otros como el clima laboral e intensidad horaria; siendo así estos factores los que tienen una incidencia en el desempeño docente.

Dentro de las similitudes presentadas en la categoría de conocimientos expuestas con antelación y la relación en similitudes con la categoría de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias; datan en que los docentes muestran que dentro del tipo de

material didáctico que utilizan generalmente para el desarrollo del proceso de enseñanza se encuentra el trabajo práctico y el uso de métodos con manejo de tecnología. A su vez plantean que, dentro de los métodos evaluativos más utilizados para medir el proceso de enseñanza, se encuentran la aplicación práctica y el uso de métodos tradicionales, generando con estos aportes al desarrollo de competencias en los estudiantes. Así mismo los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona, consideran que el número de estudiantes asignados complejizan y hace que no se faciliten los procesos de enseñanza. Refieren de igual forma que dentro de sus potencialidades en el ejercicio de su rol se enmarcan en la formación académica, siendo esta la mejor fuente de apertura y ampliación del conocimiento; así mismo frente al uso de estrategias didácticas puesto que con estas se permite un mejor manejo en el proceso de enseñanza y en otro aspecto plantean el manejo asertivo de las situaciones académicas, las cuales conllevan a expresiones recíprocas de buena actitud y respeto lo que favorece el proceso de la enseñanza aprendizaje. Finalmente desde las similitudes de esta categoría de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, los docentes consideran que dentro de las actitudes negativas que ocasiona el estrés en el rol como docente y proceso de enseñanza, están basadas en falta de motivación, dificultades de comunicación y malas relaciones interpersonales.

Cabe mencionar también que dentro de la tercera categoría evaluada definida en contexto académico, indican que el número de estudiantes manejados en el semestre oscilan entre 1 a 100 y 101 a 200; lo que conlleva a que su respuesta frente al nivel de estrés por la cantidad de estudiantes manejados es según la escala que de 1 a 10, siendo

uno el mínimo de estrés y diez el máximo de estrés; algunos de ellos se encuentran en un nivel de 1 a 5 y en su gran mayoría en un nivel de 6 a 10.

En otro aspecto desde esta misma categoría, dentro de las acciones mencionadas por los docentes realizadas dentro del hogar, que no tienen ninguna incidencia con el trabajo, se evidencian el compartir en familia y realizar actividades de gusto personal, así mismo refieren actividades como la organización de quehaceres del hogar y dentro de otras se encuentra la lectura, generando otras posibilidades de compartir y desarrollo de actividades fuera del contexto laboral. Bajo esta misma perspectiva refieren que para favorecer su calidad de vida, desarrollo personal y profesional cuentan con redes de apoyo como la familia y amigos y otras como grupos cristianos y el apoyo de videos tutoriales.

Desde otro criterio encontrado en la categoría de contexto académico, se encuentra el ambiente laboral, al cual los docentes perciben que es complejo y tensionante, refiriéndose a este como una posición que puede causar dificultad e irritabilidad ante la exposición a diferentes situaciones. En otra medida algunos docentes manifiestan que es cómodo y tranquilo. Se encuentran también percepciones del ambiente laboral focalizadas en que en ocasiones es agradable en la medida de la interacción de los estudiantes y docentes pero otras acciones lo complejizan como los inadecuados usos del conducto regular y el manejo inequitativo desde los procesos administrativos. Dentro de otra medida se evidencia en la percepción de los docentes que el ambiente laboral de la Universidad es una oportunidad para afianzar conocimientos y estrategias de afrontamiento ante las responsabilidades asignadas.

De esta forma los docentes manifiestan frente a la manera que aportarían para el desarrollo favorable del ambiente laboral dentro de la Universidad, que se daría a través del cumplimiento de las responsabilidades y el manejo de asertivas relaciones interpersonales, siendo este la capacidad para manejar niveles de afabilidad que favorezcan las condiciones del contexto en el que se desenvuelve la persona. Según lo manifestado por los docentes, ellos consideran que las causas más frecuentes que surgen en el contexto laboral para que no se dé un clima laboral favorable, se basa en lo poco asertivo de los procesos de comunicación, además de la actitud negativa frente a los procesos desarrollados. En otro aspecto un docente refiere que no existe ningún elemento que conlleve a desfavorecer el clima laboral.

En otra medida los docentes mencionan que la comunicación, el manejo asertivo de las relaciones interpersonales, buenos procesos de comunicación y el alto sentido de responsabilidad y compromiso mantienen un clima laboral favorable. Es así entonces desde otro aspecto que los docentes manifiestan que la Universidad no facilita tiempos ni espacios para la capacitación docente, evidenciándose cruce de horarios según los compromisos, falta de divulgación, así mismo otros manifiestan que estos procesos de capacitación docente no se dan al interior de la Universidad y en otra medida un docente considera no estar informado para referir hacia dicho proceso.

Finalmente, ante el aspecto de sí la Universidad como contexto laboral, favorece o desfavorece el desarrollo personal, los docentes en una alta mayoría plantean que sí favorece el desarrollo personal, sin embargo, resaltan la importancia en que se implementen en mayor medida procesos de capacitación y políticas que permitan mantener y potenciar el desarrollo personal y profesional. Dentro de otro aspecto un docente refiere que la Universidad como contexto laboral no favorece el desarrollo personal.

Es de acuerdo a lo ya expuesto desde los resultados del cuestionario abierto, focalizado en las unidades de análisis; se permite referir que los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, se encuentran inmersos desde diferentes variables que conllevan a que el ejercicio de su rol se complejice, además de la necesidad que se evidencia que la Universidad como contexto laboral genere estrategias de capacitación y políticas que permitan favorecer el cumplimiento del rol docente pero teniendo en cuenta a su vez que se trata de personas con necesidades, motivaciones, intereses personales diferentes, lo que hace en necesidad que se piense en el cuerpo docente como un individuo dotado de grandes competencias y habilidades para el desarrollo en su ejercicio profesional pero que a su vez también sea recíproco a las condiciones como persona. Esta mención conlleva también a plantear que se debe generar esos espacios que permitan mitigar algún tipo de riesgo que pueda ser resultado del ejercicio laboral.

Análisis de Resultados Técnica Número Cuatro a Corte Cuantitativo Escala de Desgaste Ocupacional (EDO)

Luego de la presentación de los resultados obtenidos en las tres técnicas de corte cualitativo, análisis documental, entrevista semiestructurada y cuestionario abierto; se presentan los resultados encaminados a dar respuesta al propósito número dos de analizar la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, a través de la escala de desgaste ocupacional.

La prueba denominada EDO (Escala de desgaste ocupacional) fue aplicada a los nueve docentes tiempo completo ocasional de clase directa quienes también habían participado en las técnicas dos y tres de entrevista semiestructurada y cuestionario abierto.

El formato estandarizado como ya se mencionó en la metodología cuenta con tres factores los cuales son agotamiento, despersonalización, insatisfacción al logro; definidas en 30 reactivos. A su vez como complemento relacional la EDO (Escala de desgaste ocupacional) cuenta con 40 reactivos relacionados con factores de sueño, psicosexuales, gastrointestinales, psiconeuróticos, dolor, indicador ansiedad e indicador depresión.

Este análisis se llevó a cabo de acuerdo al manual del paso a paso que fue comparado con la hoja de respuesta de cada uno de los participantes, dándose los resultados por las dos formas de calificación del EDO formato- perfil de calificación (F04).

Las dos formas de calificación son en primera medida por área bajo la curva (normas) paso del 1 al 4. La segunda forma de calificación es por el modelo de Leiter (forma rápida), paso 5.

Estos parámetros de calificación, están expuestos al detalle en el manual de la escala de desgaste ocupacional, de acuerdo a los parámetros de las pruebas psicológicas, con sus procesos psicométricos, los cuales permiten la estandarización de los resultados. A Continuación, se hace una descripción detallada de las tablas de resultados de la escala de desgaste ocupacional, para su facilidad de análisis y comprensión.

En primera medida se encuentra la tabla de resultados del Modelo Leiter, la cual consta de seis columnas; la primera de participantes, la segunda de agotamiento, la

tercera de despersonalización, la cuarta de insatisfacción de logro, la quinta de sumatoria y por último la sexta de diagnóstico modelo Leiter.

En la columna número uno de participantes se describen de manera vertical en nueve filas cada uno de los participantes del proyecto investigativo en su respectivo orden, estos participantes se denominan con la letra P.

En las columnas número dos, tres y cuatro y en el mismo orden de participantes, se establecen las puntuaciones obtenidas de 1 a 3 según sea el caso, por cada participante de acuerdo al agotamiento primer factor del desgaste ocupacional; despersonalización segundo factor del desgaste ocupacional y último factor del desgaste ocupacional insatisfacción de logro.

En la columna número cinco se establece la sumatoria total por los puntajes obtenidos en los participantes en cada uno de los factores de la escala de desgaste ocupacional, según la forma de calificación del modelo Leiter.

Finalmente, en la columna número seis se plantea el diagnóstico obtenido por cada participante en su respectivo orden, según la sumatoria total en los puntajes obtenidos por el modelo de calificación Leiter; donde los posibles diagnósticos se enmarcan en desgaste ocupacional bajo sano, desgaste ocupacional regular normal, desgaste ocupacional alto en peligro y desgaste ocupacional muy alto quemado.

Además de la tabla anterior se encuentra así mismo la tabla de resultados valores área bajo la curva; esta tabla se representa según los criterios establecidos en el manual; donde está estructurada por once filas y nueve columnas. Cada una de las columnas representa a los nueve participantes denominados con la letra P y a su vez se encuentra la denominación de la letra T, la cual significa desde el manual de desgaste ocupacional

la representación de la calificación obtenida en los factores de desgaste ocupacional entre las que se encuentran T 71 – 100 grado estándar muy alto; T 61-70 grado estándar alto; T 51-60 Arriba término medio; T 40-49 abajo término medio; T 30-39 bajo y T 0-29 muy bajo. Estas calificaciones se exponen con mayor amplitud en la tabla de interpretación para los puntajes T y grados estándar que se exponen más adelante.

Tabla 31

Tabla de Resultados Modelo Leiter Docentes Tiempo Completo Ocasional Clase Directa

Participantes	Agotamiento	Despersonalización	Insatisfacción de logro	Sumatoria	Diagnóstico modelo Leiter
P1	1	1	1	3	Desgaste Ocupacional Bajo “Sano”
P2	1	1	1	3	Desgaste Ocupacional Bajo “Sano”
P3	1	1	1	3	Desgaste Ocupacional Bajo “Sano”
P4	3	1	1	5	Desgaste Ocupacional Alto “En Peligro”
P5	3	1	1	5	Desgaste Ocupacional Alto “En Peligro”
P6	3	1	2	6	Desgaste Ocupacional Alto “En Peligro”
P7	1	1	1	3	Desgaste Ocupacional Bajo “Sano”
P8	1	1	1	3	Desgaste Ocupacional Bajo “Sano”
P9	1	1	1	3	Desgaste Ocupacional Bajo “Sano”

Tabla 32

Resultados valores área bajo la curva Docentes Tiempo Completo Ocasional Clase Directa.

Factores	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Agotamiento	T / 41	T / 46	T / 49	T / 52	T / 42	T / 56	T / 43	T / 40	T / 46
Despersonalización	T / 39	T / 40	T / 54	T / 37	T / 45	T / 49	T / 41	T / 39	T / 40
Insatisfacción de logro	T / 41	T / 38	T / 41	T / 42	T / 49	T / 60	T / 43	T / 40	T / 44
Trastornos de sueño	T / 39	T / 36	T / 43	T / 36	T / 43	T / 62	T / 50	T / 40	T / 44
Psicosexuales	T / 57	T / 47	T / 50	T / 95	T / 58	T / 60	T / 57	T / 47	T / 69
Gastrointestinales	T / 43	T / 40	T / 43	T / 40	T / 43	T / 64	T / 58	T / 40	T / 48
Psiconeuróticos	T / 45	T / 41	T / 41	T / 41	T / 45	T / 48	T / 45	T / 44	T / 53
Dolor	T / 46	T / 49	T / 49	T / 49	T / 51	T / 56	T / 44	T / 39	T / 61
Indicador ansiedad	T / 40	T / 41	T / 41	T / 40	T / 40	T / 48	T / 48	T / 41	T / 49
Indicador depresión	T / 47	T / 36	T / 47	T / 37	T / 35	T / 47	T / 37	T / 36	T / 37
Total Psicósomático	T / 43	T / 39	T / 44	T / 44	T / 42	T / 54	T / 47	T / 38	T / 48

Interpretación para los puntajes T y grados estándar para factores.

Se presenta en este mismo sentido las tablas de interpretación de los tres factores que miden el desgaste ocupacional, los cuales son factor de agotamiento emocional, factor de despersonalización y factor de insatisfacción al logro. Esta tabla se cita según el manual de escala de desgaste ocupacional, para los diferentes puntajes obtenidos por los participantes como resultados de la aplicación de la escala de desgaste ocupacional, y como apunte para interpretar las tablas de resultados presentadas anteriormente desde el diagnóstico según el modelo Leiter enmarcados como según ya se ha citado en párrafos anteriores en desgaste ocupacional bajo sano, desgaste ocupacional regular normal, desgaste ocupacional alto en peligro y desgaste ocupacional muy alto quemado. Igualmente, para la interpretación de los resultados establecidos en la tabla de resultados valores área bajo la curva los cuales están representados por T y sus respectivos grados estándar.

Tabla 33

Factor Agotamiento Emocional

T	Grado Estándar	Interpretación
71 – 100	Muy Alto	Se trata de una persona que muestra el nivel más alto de agotamiento emocional; el cual implica que le cuesta muchísimo levantarse por las mañanas, pues tiene dificultad para despertar por falta total de energía y cansancio. Su cuerpo está sumamente agotado, por lo que requiere muchas horas de descanso, ya que estas le son insuficientes para reponerse. Su trabajo le genera mucha tensión y siente que su mente estallará por tanta presión en el trabajo. Es altamente probable que tenga problemas muy graves del sueño, de satisfacción sexual, diversos problemas

		gastrointestinales, de tipo psiconeurótico, dolores en diferentes partes del cuerpo. Se autopercibe muy ansioso y depresivo. Está muy cansado, agotado y con una gran necesidad de descansar.
61 – 70	Alto	Se trata de una persona con un nivel alto de agotamiento emocional; le cuesta trabajo levantarse por las mañanas; tienen necesidad de descansar más horas de lo acostumbrado por el cansancio; siente fuerte presión en su trabajo y puede presentar frecuentemente algunos trastornos del sueño, en su sexualidad, de tipo gastrointestinales, dolores del cuerpo y autopercepción de ansiedad y depresivo. Está cansado, agotado y con necesidad de descansar.
51 – 60	Arriba Términ o Medio	Es una persona con un nivel superior al normal de agotamiento emocional; se siente con energía, aunque requiere de reponerla para seguir funcionando; a veces, siente presión en su trabajo, lo que puede provocarle cansancio y esporádicamente algunos trastornos del sueño, en su sexualidad, de tipo gastrointestinal y algunos dolores en el cuerpo. Puede a veces sentirse un poco nervioso y triste. Está cansado, agotado y le caería bien descansar.
40 – 49	Abajo Términ o Medio	Es una persona con un nivel normal de agotamiento emocional; casi no siente presión por su trabajo, repone la energía utilizada para trabajar con cierta facilidad sin cansancio. Probablemente, casi no sufre de trastornos del sueño, en su sexualidad, de tipo gastrointestinal y padece muy ligeramente algunos dolores en el cuerpo. Casi no tiene estados de nerviosismo y tristeza.
30 – 39	Bajo	Se trata de una persona con un nivel bajo de agotamiento emocional; no le cuesta trabajo levantarse por las mañanas, duerme las horas necesarias para reponerse; prácticamente no se siente presionado en su trabajo. Realiza su trabajo con energía y sin cansancio. Probablemente los trastornos del sueño, sexuales, gastrointestinales y dolores de cuerpo prácticamente no lo molestan, aunque puede sufrir rara vez un poco de nervios y tristeza.
0 – 29	Muy Bajo	Se trata de una persona que muestra el nivel más bajo de agotamiento emocional; el cual implica que le es sencillo levantarse por las mañanas, pues lo hace con mucha energía y sin cansancio; sus horas de descanso le son suficientes para reponerse. Realiza su trabajo con mucho entusiasmo y se siente lo suficientemente descansado y sin presión. Es muy probable que duerma bien, que su salud física, sexual y psicológica este en muy buen estado.

Tabla 34

Factor Despersonalización

T	Grado Estándar	Interpretación
71 - 100	Muy Alto	Se trata de una persona que muestra el nivel más alto de despersonalización; considera que las personas a las que otorga servicio la respetan más si las trata mal; no es cortés, comunicativo con los usuarios de sus servicios, los ve como extraños y ha perdido todo interés en interactuar con ellos; lo que menos le gusta de su trabajo es la relación con los usuarios de su servicio, no entiende los problemas que estos le plantean y menos si estos lo llegan a tratar mal. Lo último que intentaría sería dar un buen trato a las personas que le demanden algún servicio. Es frío, irritable, con actitudes negativas hacia los que requieren de sus servicios. Culpa cínicamente al cliente o usuario justificando el mal trato otorgado.
61 – 70	Alto	Es una persona que tiene un nivel alto de despersonalización; con frecuencia llega a tratar más a las personas que requieren de sus servicios, fácilmente deja de ser cortés y comunicativo con ellas; a menudo los usuarios de sus servicios suelen parecerle extraños y deja de relacionarse con ellos; en general, lo que no le gusta de su trabajo es la interacción con sus usuarios; con cierta facilidad no se interesa por los problemas que ellos le plantean; le disgustan aquellas personas que le lleguen a tratar mal; por lo que le cuesta trabajo intentar darles un buen servicio. Puede ser frío, irritable, con actitudes negativas hacia los que requieren de sus servicios. Suele culpar con cierto cinismo al cliente o usuario justificando el mal trato que otorga.
51 – 60	Arriba Término Medio	Se trata de una persona con un nivel superior al normal de despersonalización: esporádicamente llega a tratar mal a las personas que requieren de sus servicios, a menudo es cortés y comunicativo con ella. Es difícil que los vea como extraños y deje de interactuar con ellos, en general le gusta tratar a la gente y muestra esporádicamente disgusto por los problemas de los demás; no le gusta dialogar con aquellos

		que lo llegan a tratar mal, aunque hace lo posible por brindarles servicio. En ocasiones raras podría ser frío, irritable, con actitudes negativas y cínicas hacia los que requieren de sus servicios.
40 – 49	Abajo Término Medio	Se trata de una persona con un nivel normal de despersonalización; suele tratar bien a las personas que requieren de sus servicios como usuarios; brinda cortesía y comunicación, también es amistoso e interactúa con ellos; gusta de tratar a la gente y solucionar sus problemas; aunque lo traten mal él hace un buen esfuerzo por ayudarles y darles buen servicio. Podría ser, en ocasiones, amigable, con actitudes positivas y sinceras hacia los que requieren de sus servicios.
30 – 39	Bajo	Es una persona que tiene un nivel bajo de despersonalización; con frecuencia trata bien a las personas que requieren de sus servicios le es fácil ser cortés y comunicativo con ellas; con frecuencia, los usuarios de sus servicios le parecen amigos y se relaciona bien con ellas; le agrada su trabajo, sobre todo cuando soluciona problemas planteados por los usuarios; no le da mucha importancia a aquellos que lleguen a tratarlo mal, intenta darles un muy buen servicio. Puede ser cálido, amigable con actitudes positivas y sinceras hacia los que requieren de sus servicios.
0 – 29	Muy Bajo	Se trata de una persona que muestra el nivel más bajo de despersonalización; considera que las personas a las que otorga servicio la respetan más si las trata bien; es cortés y establece una muy buena comunicación con los usuarios de sus servicios, los ve como amigos y su principal interés es interactuar con ellos; lo que más le gusta de su trabajo es la buena relación con los usuarios; entiende los problemas que le plantean, inclusive si éstos lo llegan a tratar mal. Se preocupan por dar una buena imagen y excelente trato a las personas que requieren de sus servicios. Es cálido, amigable, con actitudes positivas y sinceras hacia los que requieren de sus servicios.

Tabla 35

Factor de logro

T	Grado Estándar	Interpretación
71 - 100	Muy Alto	Se trata de una persona que muestra el nivel más alto de insatisfacción de logro; siente que su trabajo es monótono y ya no le gusta; considera que se desempeñaría mejor en otro empleo, ya no realiza su trabajo con pasión y siente que puede ser más eficiente en otro lugar: realiza sus actividades por compromiso, por la paga y no por el gusto, le gustaría estar en otro lugar que le motive sus intereses personales; siente que sus habilidades y conocimientos están desperdiciados por lo que se siente insatisfecho; se le dificulta laborar por que se le hace ya poco interesante e importante, lo anterior le ocasiona problemas con los compañeros.
61 – 70	Alto	Es una persona que tiene un nivel alto de insatisfacción de logro; siente frecuentemente cierta monotonía, disgusto por su empleo y llega a sentir deseos por cambiar de empleo, pues ha perdido pasión. Con mucha más frecuencia, trabaja por un sueldo y compromiso que por gusto. Sus intereses personales, habilidades y conocimientos puede considerarlos desperdiciados, además, su empleo está perdiendo interés e importancia. Es proclive a tener ciertos problemas con sus compañeros de trabajo.

51 – 60	Arriba Término Medio	Se trata de un apersona con un nivel superior al normal de insatisfacción al logro; a veces siente cierta monotonía y cierto disgusto con lo que hace, ha llegado a pensar en cambiar de empleo pues empieza a perder pasión por él. Considera que trabaja sobre todo por un sueldo y compromiso. Ha llegado a sentir que sus habilidades y conocimientos pueden desperdiciarse. Esporádicamente puede tener problemas con los compañeros.
40 – 49	Abajo Término Medio	Se trata de una persona con un nivel normal de insatisfacción al logro; aunque su trabajo puede ser monótono y sin gusto, hace esfuerzos por enriquecerlos; todavía no ha pensado en cambiar de empleo; pues todavía expresa pasión por él. Trabaja por un sueldo pero también lo hace por gusto. Hace lo posible por sentir que sus habilidades y conocimientos son reconocidos. Es difícil que llegue a tener problemas con sus compañeros.
30 – 39	Bajo	Es una persona que tiene un nivel bajo de insatisfacción al logro; siente que su trabajo puede ser enriquecedor y le gusta; no piensa en cambiar de empleo, pues muy a menudo siente pasión por lo que hace; trabaja por gusto y por desarrollarse personalmente; siente que le dan importancia a su trabajo y logra llevarse bien con sus compañeros fácilmente.
0 – 29	Muy Bajo	Se trata de un apersona que muestra el nivel más bajo de insatisfacción al logro; le gusta su trabajo porque es enriquecedor; no le gustaría cambiar de empleo, pues lo hace con pasión y eficiencia; no trabaja solo por dinero y compromiso sino por gusto, ya que también desarrolla sus intereses personales; siente aprovechados sus habilidades y conocimientos con mucha satisfacción; considera su trabajo importante y se lleva bien con sus compañeros.

Análisis por Agrupación de los Factores de la Escala de Desgaste Ocupacional.

A continuación, se presenta un análisis por agrupación, el cual permite evidenciar las características de los resultados dados por la EDO escala de desgaste ocupacional aplicada a los nueve participantes de la investigación docentes tiempo completo ocasional de clase directa.

De acuerdo a las tablas de interpretación establecidas en el manual de aplicación e interpretación, se establece el análisis por agrupación según los factores de agotamiento emocional, despersonalización e insatisfacción al logro; a su vez se clasifican de acuerdo a las dos formas de calificación, para lo cual se encuentra en primera medida la calificación rápida con el modelo de Leiter, el cual establece un diagnóstico clasificado en; desgaste ocupacional bajo “sano”, desgaste ocupacional Regular “normal”, desgaste ocupacional alto “En peligro”, desgaste ocupacional muy alto “Quemado”. Así mismo en la segunda forma de calificación de valores T área bajo la curva los cuales se clasifican bajo T 71-100 muy alto, T 61 – 70 Alto, T 51 – 60 Arriba Término Medio, T 40 – 49 Abajo Término Medio, T 30 – 39 Bajo y T 0 – 29 Muy Bajo.

Partiendo de la clasificación expuesta anteriormente el análisis de agrupación arrojado por los participantes en la EDO escala de desgaste ocupacional según el modelo Leiter los P1, P2, P3, P7, P8, P9; se encuentran en un diagnóstico clasificado en desgaste ocupacional bajo “sano”; lo que significa para el factor de agotamiento emocional que se trata de personas con un nivel bajo de agotamiento emocional; que no les cuesta trabajo levantarse por las mañanas, duermen las horas necesarias para reponerse; prácticamente no se sienten presionados en su trabajo. Realizan su trabajo

con energía y sin cansancio. Probablemente los trastornos del sueño, sexuales, gastrointestinales y dolores de cuerpo prácticamente no los molestan, aunque pueden sufrir rara vez un poco de nervios y tristeza.

En este mismo sentido en el segundo factor, despersonalización se infiere que son personas con un nivel bajo de despersonalización; con frecuencia tratan bien a las personas que requieren de sus servicios les es fácil ser cortés y comunicativos con ellas; con frecuencia, los usuarios de sus servicios le parecen amigos y se relaciona bien con ellas; les agrada su trabajo, sobre todo cuando solucionan problemas planteados por los usuarios; no les da mucha importancia a aquellos que lleguen a tratarlo mal, intentan darles un muy buen servicio. Pueden ser cálidos, amigables con actitudes positivas y sinceras hacia los que requieren de sus servicios.

Finalmente, en el factor de insatisfacción al logro, se trata de personas que tienen un nivel bajo de insatisfacción al logro; sienten que su trabajo puede ser enriquecedor y les gusta; no piensan en cambiar de empleo, pues muy a menudo sienten pasión por lo que hacen; trabajan por gusto y por desarrollarse personalmente; sienten que le dan importancia a su trabajo y logran llevarse bien con sus compañeros fácilmente.

En el diagnóstico de desgaste ocupacional regular “normal”, no se encuentra ubicado ningún participante. Mientras que en el diagnóstico desgaste ocupacional alto “en peligro”, se encuentran ubicados los P4, P5, P6; lo que significa que en el factor de agotamiento emocional; se trata de personas con un nivel alto de agotamiento emocional; les cuesta trabajo levantarse por las mañanas; tienen necesidad de descansar más horas de lo acostumbrado por el cansancio; sienten fuerte presión en su trabajo y

pueden presentar frecuentemente algunos trastornos del sueño, en su sexualidad, de tipo gastrointestinales, dolores del cuerpo y autopercepción de ansiedad y depresivo. Están cansados, agotados y con necesidad de descansar.

En este mismo orden de ideas para el factor de despersonalización, son personas que tienen un nivel alto de despersonalización; con frecuencia llegan a tratar más a las personas que requieren de sus servicios, fácilmente dejan de ser cortés y comunicativo con ellas; a menudo los usuarios de sus servicios suelen parecerle extraños y dejan de relacionarse con ellos; en general, lo que no les gusta de su trabajo es la interacción con sus usuarios; con cierta facilidad no se interesan por los problemas que ellos le plantean; le disgustan aquellas personas que le lleguen a tratar mal; por lo que les cuesta trabajo intentar darles un buen servicio. Pueden ser fríos, irritables, con actitudes negativas hacia los que requieren de sus servicios. Suelen culpar con cierto cinismo al cliente o usuario justificando el mal trato que otorga.

Como última medida, para el factor de insatisfacción al logro, se clasifican como personas que tienen un nivel alto de insatisfacción de logro; sienten frecuentemente cierta monotonía, disgusto por su empleo y llegan a sentir deseos por cambiar de empleo, pues han perdido pasión. Con mucha más frecuencia, trabajan por un sueldo y compromiso que por gusto. Sus intereses personales, habilidades y conocimientos pueden considerarlos desperdiciados, además, su empleo está perdiendo interés e importancia. Son proclives a tener ciertos problemas con sus compañeros de trabajo.

Finalmente, como interpretación está el desgaste ocupacional muy alto “quemado”, para el cual no se encuentra ningún participante clasificado.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se plantea a partir del diagnóstico arrojado por la EDO escala de desgaste ocupacional y la clasificación por agrupación de resultados un análisis general que permite evidenciar el nivel de desgaste ocupacional de los participantes.

En un total de nueve participantes, siendo este el 100%, se encontró respecto a los factores del síndrome de Burnout que 6 de los participantes correspondientes a un 66,7% tuvieron un diagnóstico de desgaste ocupacional bajo “sano”; lo que significa que son casos donde no se presenta síndrome de Burnout, mostrando una adaptabilidad a los tres factores del síndrome establecidos en agotamiento emocional, despersonalización e insatisfacción al logro. Dentro de estos resultados se encontró que este 66,7% de los participantes se encuentran en un nivel bajo del síndrome de Burnout; mientras que se permite establecer que los tres participantes restantes a la muestra correspondientes al 33,3% respecto a los factores del síndrome de Burnout en agotamiento emocional, despersonalización e insatisfacción al logro, presentaron un diagnóstico de desgaste ocupacional alto “peligro”, denotándose así presencia un nivel alto del síndrome de Burnout. Es de resaltar que en esta muestra del 33,3% de los participantes que obtuvieron un diagnóstico de desgaste ocupacional alto “peligro” desde la tabla de resultados de diagnóstico del modelo Leiter; para el P4, P5 y P6 el factor de agotamiento fue el puntaje más alto, lo que significa que en este factor los participantes muestran cansancio, agotamiento y necesidad de descanso. De esta misma forma el P6 obtuvo a su vez un puntaje alto en el factor de insatisfacción al logro, lo que conlleva a plantear

que frecuentemente siente monotonía y disgusto por el empleo, así mismo es proclive a tener ciertos problemas con compañeros de trabajo.

Finalizando la descripción diagnóstica desde los resultados según la calificación por área bajo la curva desde lo identificado en “T”, para los factores de desgaste ocupacional y factores psicósomáticos, se hace el comparativo en la tabla expuesta anteriormente donde se establece los rangos de análisis; sin embargo es clave dar claridad que frente al desgaste ocupacional, se hace una mayor descripción haciendo hincapié en cada uno de los factores (Agotamiento, despersonalización e insatisfacción de logro); mientras que para los factores psicósomáticos se hace la presentación de la tabla donde se exponen los resultados “T”, para cada uno sin embargo en el manual no existen interpretaciones para los factores psicósomáticos, sólo son indicadores de probabilidad de algún tipo de trastorno, que debe ser confirmado en consulta por especialista según las necesidades investigativas; en este sentido cobra importancia que en análisis detallado de los factores psicósomáticos sí se pueden ubicar a los participantes de acuerdo a la curva normal de la media para la interpretación del desgaste ocupacional en puntaje “T”.

Frente a estos resultados arrojados por la escala de desgaste ocupacional en participantes, se permite establecer que se está ante una muestra de docentes expuestos a problemáticas y tensiones que pueden aumentar el nivel del síndrome llegando así al diagnóstico más alto del síndrome de Burnout desgaste ocupacional muy Alto “quemado”; este diagnóstico conlleva a plantear que puede afectar en la salud mental, social y en el desarrollo de las actividades laborales.

Discusión

El estudio del síndrome de Burnout ha crecido en complejidad a medida que se han identificado y evaluado sus posibles causas y consecuencias. Las recientes investigaciones parten de una perspectiva integradora en la que no sólo se consideran las variables relacionadas con la organización, sino también la forma en que las personas responden de manera diferente al estrés y cuál es el tipo de interacción que se establece entre las variables organizacionales y personales (Castañeda & García, 2010).

El Burnout afecta a los profesionales de diversos escenarios laborales, en el presente estudio se enfatiza en los Docentes siendo una población vulnerable debido a la gran demanda que enfrentan laboralmente y situaciones estresantes que se relacionan con su tipo de trabajo al mantener contacto directo con personas.

Se analiza el trabajo de los Docentes en el que se observan situaciones estresantes que varían de acuerdo al cargo, horas de trabajo y número de estudiantes bajo su responsabilidad. Esta población maneja una cantidad de estímulos que son físicamente demandantes, lo cual conduce al agotamiento que se encuentra ligado al estrés laboral y aparece como respuesta a los estresores presentes. Apoya lo evidenciado por García (1991, citado en Peinado y Garcés, 2004) quienes remarcan que el Síndrome de Burnout es un problema característico de los trabajos que implican servicios humanos, aquellas profesiones que deben mantener una relación continua de ayuda hacia el cliente, como médicos, profesores, enfermeras, asistentes sociales, psiquiatras, psicólogos, entre otros. El objetivo de este tipo de profesiones es cuidar los intereses o satisfacer las necesidades del usuario, caracterizándose por el trabajo en contacto directo con los destinatarios.

Por tal motivo, esta investigación tuvo como objetivo explorar el proceso de enseñanza desde la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout; en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, mediante técnicas mixtas que conlleven a proponer estrategias de acompañamiento y mejora.

Se consideró relevante en primera medida explorar los procesos de enseñanza del Docente; los cuales se dan a partir de diferentes variables relacionales como actividades de planeación, elaboración del material didáctico, procesos de evaluación, cantidad de estudiantes, actividades de la vida familiar, variables del rol docente con el contexto académico en clima y cultura organizacional, variables en el desarrollo profesional, en el desarrollo personal y académico. Estas variables relacionales pueden ser entonces categorizadas en el proceso de enseñanza desde los conocimientos, estrategias pedagógicas, habilidades y competencias y en la categoría de contexto académico brindando así interés por una variable que ha sido poco estudiada en su relación con el síndrome de Burnout según los diferentes estudios plasmados en el referente teórico de esta investigación.

Para conocer los procesos de enseñanza llevados a cabo por la muestra de nueve (9) Docentes tiempo completo ocasional de clase directa del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona se utilizó una entrevista semiestructurada que está dividida en las tres categorías fijadas; conocimientos; estrategias pedagógicas, habilidades y competencias y contexto académico. Se logró confirmar mediante los resultados particulares de cada uno de los docentes la presencia de orientaciones y actitudes especiales que definen sus preferencias cuando desarrollan su práctica

cotidiana. Estas formas de expresión individual o rasgos particulares visibles en el quehacer de cada docente, constituyen lo que se conoce como su estilo de enseñanza.

Al establecer las relaciones existentes entre las respuestas de cada profesor y la descripción de los modelos de Flórez R. (2000) tomados para el presente estudio, se pudo observar cómo los estilos se construyen desde la propia experiencia de docentes.

Cuando estos rasgos son comunes a varios docentes y se presentan como relativamente estables, se puede hablar de estilos de enseñanza, que pueden ser tipificados de la manera como lo hicieron Lewin y Lippitt, Anderson y Brewer, Bennet, Blanco y otros estudiosos del tema. En un sentido más práctico, los resultados del presente trabajo permiten concluir el estilo de enseñanza predominante entre los Docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona, quienes fueron el grupo objeto de estudio, está marcado por un rasgo recurrente asociado con la fuerte interrelación con sus estudiantes, manifiesta en el acompañamiento y en la búsqueda de progresos relacionados con su tarea de aprender. Dentro de este estilo generalizado, el rasgo del que se hace mención permite que el docente se ocupe en ayudar al estudiante a profundizar en temas que considera de importancia para su propia formación.

Igualmente predomina un rasgo asociado con la preocupación por crear ambientes y experiencias que faciliten a sus estudiantes la realización de aprendizajes por descubrimiento y que les permitan validarlos en la práctica.

Estos resultados apoyan lo expresado por Flórez (2000), ya que para los profesores que presentan este rasgo como predominante en su estilo, es importante premiar los

logros de sus estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones que sean proporcionales al progreso que van alcanzando. Los refuerzan para que se fijen y alcancen los objetivos propios y se ofrecen como facilitadores para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante. Su proximidad con los estudiantes como rasgo frecuente en el grupo estudiado, imprime un rasgo de autoridad que se origina en la coherencia entre lo que dicen, piensan y hacen, y en la importancia y valoración que dan a las opiniones de sus estudiantes, lo que transmite un mensaje de confianza y consenso dentro del grupo.

Algunos rasgos notorios en el común de los estilos observados en los docentes del estudio son típicos de la práctica constructivista planteada por Astolfi (1997), particularmente los manifestados en la importancia que se da al diseño de sus programaciones y la planeación de los contenidos. Se identifica desde el inicio del proceso aquello que será objeto de aprendizaje por parte de los estudiantes, los diferentes segmentos a ser evaluados y los niveles mínimos de logro, presentando objetivos precisos que los estudiantes deberán alcanzar. Este mismo rasgo se asocia con el interés permanente por parte de los profesores para animar a sus estudiantes a lo largo del ejercicio de logro de diferentes objetivos, lo que trae como consecuencia que la evaluación tienda a ser permanente de modo que en su retroalimentación a los estudiantes, sirva para mostrar la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales.

Seguidamente, se determina un estilo de enseñanza democrático que apoya lo mencionado por Lewin y Lippitt (1939), en el que el docente con este estilo alienta la

participación del grupo, propone alternativas para la resolución de situaciones y promueve la libertad de elección. Por otro lado, referenciando los estudios de Anderson y Brewer (1945) y citados por Astolfi (1997), se destaca el rol del Docente integrador quien se encarga de crear un clima en que domina la espontaneidad y un mayor compromiso y participación social de los estudiantes como se observa en las respuestas dadas por los participantes de la investigación a las entrevistas realizadas.

Con base a lo anteriormente mencionado se destacan los rasgos de carácter social, comunicativo, significativo y cooperativo que caracterizan los procesos de enseñanza en la población estudiada y la capacidad que poseen los docentes de conformar alternativas estratégicas y metodológicas de aprendizaje que motiven al estudiante, estos resultados apoyan lo planteado por Quintero, (2011) citado por Gamboa, García & Beltrán, (2013) quien describe que se requieren de distintas características de diálogo, comunicación y cooperación como estrategia para generar impacto positivo en los estudiantes.

Dando continuidad al otro elemento de investigación, el Síndrome de Burnout y determinar su presencia o ausencia, se utilizó un cuestionario abierto y la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) las cuales se aplicaron a 9 Docentes tiempo completo ocasional de clase directa del Programa de Psicología de la Universidad de Pamplona con sede en Villa del Rosario. A partir de los resultados obtenidos se destaca la presencia de niveles bajos con un 66,7% (6 participantes) en las dimensiones de Agotamiento emocional, Despersonalización e insatisfacción al logro, lo que indica que no se encuentran las características propias del Burnout, por el contrario, se observan niveles altos para el 33,3% (3 participantes) en las dimensiones Agotamiento emocional, Despersonalización e insatisfacción al logro reflejando así mayor riesgo y la presencia

del síndrome cifras similares a las encontradas por Vessoni, R. (2017) en su investigación con Docentes Universitarios en Lima-Perú.

Estos resultados demuestran que existe en gran medida relación directa con los procesos de enseñanza, resultados que difieren de los hallados por Aldrete, M., Moreno, M., Aranda, C. & Partida, N, (2003) y Dipp, A., Villanueva, R., García, M., & Tena, J. (2011) quienes no encuentran relación entre el Burnout y el desempeño docente reflejado en las actividades de planeación docentes, calificación de pruebas y tareas, elaboración de material didáctico.

Cabe señalar que el presentar un nivel bajo del Síndrome de Burnout es un mecanismo de defensa natural, comprensible y necesario para poder llevar a cabo el trabajo realizado por los profesionales. El problema es cuando el Síndrome impacta en la funcionalidad ya que repercute tanto en la vida personal, familiar y social del profesional.

Si bien es cierto autores como Caballero, Bresó y Gutiérrez (2015) dotan al Burnout de una naturaleza psicosocial que estaría íntimamente relacionada con las condiciones desagradables del ejercicio laboral y por características de la misma organización, lo que repercutiría en la calidad de la enseñanza, es decir, en el desempeño laboral docente. En el mismo sentido Gil-Monte (2005); Borda et al. (2007) y Kumar (2015) citados por Vessoni (2017), afirman que el Burnout es considerado “una de las principales causas de accidentabilidad y absentismo entre los profesionales de servicios” lo que lógicamente tiene un impacto en el rendimiento de los colaboradores, mientras

que Gandi, et al. (2011) citado por el mismo autor en 2017, afirma que la prevalencia de altos niveles de Burnout afecta a toda la organización puesto que incluye una disminución de la productividad y la aparición de quejas entre los clientes.

Los resultados del estudio, resaltan la importancia de propender por políticas de atención en salud y estrategias organizacionales mucho más conscientes que estén dirigidas a evitar la sobrecarga laboral, mejorar el clima laboral y promocionar el bienestar tanto para los estudiantes como para los Docentes. Es importante enfatizar en la necesidad del tiempo dedicado a actividades de esparcimiento, a fortalecer el amor por el trabajo y las relaciones interpersonales, así como compartir con la familia ya que esto favorece los estilos de vida saludables y constituye factores protectores para el desarrollo del Síndrome de Burnout.

Como estrategias preventivas en el nivel organizacional se considera importante combatir las fuentes de estrés que genera el trabajo mediante la variedad y flexibilidad de la tarea, realizando además programas educativos donde se resalte la conformación de equipos de trabajo de modo que el personal participe en los procesos organizacionales y que, a su vez, tenga un adecuado reconocimiento por la labor que desempeñan mediante refuerzos sociales, buscando con ello aumentar su nivel de compromiso con la institución, lo que eventualmente podría verse reflejado en una mayor productividad y una mejor calidad en la prestación de los servicios. De esta manera, todas las estrategias deben apuntar a evitar y disminuir el estrés laboral y con ello la probabilidad de que se desarrolle el síndrome del Burnout (Montes, 2006).

Conclusiones

En el desarrollo investigativo, se pretendió explorar el proceso de enseñanza desde la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout; en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, mediante instrumentos mixtos que conllevaran a proponer estrategias según los resultados investigativos. En este orden de ideas se plantean las conclusiones arrojadas aludiendo a los objetivos específicos y marco teórico.

Como respuesta al objetivo número uno, donde se pretendía describir el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona y relacionarlo con los procesos de enseñanza que utilizan los docentes tiempo completo ocasional de clase directa, a través de un análisis documental y entrevista semiestructurada, que conllevara a la identificación de características académicas de coherencia y adaptación; es pertinente establecer la conclusión desde dos razonamientos y consideraciones precisas.

En primera medida el análisis de contenido del pensamiento pedagógico desde las preguntas orientadoras; permite referir que desde la categoría uno de conocimientos se encontró que, el pensamiento pedagógico se enmarca en que el conocimiento se da desde entender que este lo conforman los saberes que justifican la práctica pedagógica, donde en su fin último se plantea la necesidad de transformación de conocimiento generándose desde un constructo individual o colectivo.

Al mismo tiempo se evidencia que para el pensamiento pedagógico el conocimiento es una construcción del estudiante intermediada y guiada por el docente; donde desde el proceso pedagógico se media entre la interrelación y la transformación

de esquemas cognitivos ya establecidos a la construcción de nuevos saberes, siendo entonces el conocimiento una construcción “*desde el consenso y debate de muchas voces*”. En este mismo sentido se establece que el conocimiento desde el pensamiento pedagógico es producto de la influencia que desde la práctica docente se dé, relacionado con la experimentación de nuevos métodos, inclusión de la tecnología, identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, de la misma apertura al pensamiento crítico entre otros aspectos pedagógicos y didácticos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se identifica también que el conocimiento direcciona a su vez a la formación analítica guiada desde la integralidad del ser, que en fin último permite gestionar el conocimiento creándolo como la vía principal hacia el entender y favorecer las condiciones y necesidades propias del estudiante. Como último aspecto a mencionar, el conocimiento desde el pensamiento pedagógico es visto como “*un cuerpo organizado de estructuras mentales y procedimientos, que se interesa por los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo de ¿Cuándo aprender?, ¿Cómo adquiere la información? ¿Cómo se transforma en el individuo?*”.

En este mismo orden de ideas del análisis hecho al pensamiento pedagógico desde la segunda categoría de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias; se conlleva a establecer que el ejercicio y función docente se da a partir de las concepciones del proceso pedagógico, donde se trata de una construcción de sentidos y significados que el docente atribuye a las prácticas pedagógicas buscando con ello en el proceso de enseñanza la generación de conocimientos críticos, flexibles, creativos y

dinámicos aportando a estudiantes autónomos y a la creación de conocimientos significativos. Además de lo mencionado, se evidencia en el pensamiento pedagógico frente a esta categoría la importancia que le dan a las competencias las cuales las definen como la capacidad de solucionar problemas utilizando el conocimiento, desde el ser, saber y saber hacer. En este sentido referido, finalmente se conlleva a plantear que desde las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes en su enseñanza, se logra que los estudiantes atiendan a una formación integral que va desde las necesidades propias del ser, hasta la formación que requiere la sociedad de los profesionales.

Finalmente el contexto académico fue la tercera categoría analizada en el pensamiento pedagógico, a este aspecto cabe entonces referir que para la Universidad de Pamplona, la labor educativa que ejercen los docentes se da a partir de unos lineamientos, políticas y directrices institucionales planteadas en el PEI, que buscan ser un regulador entre el ejercicio docente y la formación de los profesionales; anudado a estas directrices se contemplan el cúmulo de experiencias y respeto hacia las diferencias de los docentes que convergen a adoptar en su cotidianidad actitudes, estrategias, comportamientos que apuntan también al proceso formativo integral que establece la Universidad dentro de su misión y visión. Es así como desde el pensamiento pedagógico se direcciona la importancia hacia la labor docente, atendiendo a la necesidad de procesos flexibles que permitan afrontar la efectividad con los principios y lineamientos.

En efecto para dar por concluido, el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona, desde la categoría de contexto académico permite alinear las políticas y

necesidades institucionales al proceso de formación docente desde el desarrollo profesional, desde el desarrollo de un clima laboral favorable, siendo así escenarios que se muestran en el pensamiento pedagógico, los cuales promueven y facilitan el ejercicio docente.

Como segunda conclusión frente al objetivo número uno desde los resultados de la entrevista semiestructurada; cabe señalar que no se encontraron diferencias significativas entre las tres categorías valoradas; por lo contrario, se evidenciaron similitudes desde las respuestas dadas por los participantes.

En cuanto a la categoría uno de conocimientos, se logra concluir que los participantes determinan que el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona está basado bajo un modelo constructivista siendo este un consecuente para el proceso de enseñanza generando la oportunidad de gestionar el conocimiento del estudiante creando espacios de aprendizaje significativos. De este mismo modo se logra evidenciar que el pensamiento pedagógico facilita y genera autonomía en el desarrollo de los contenidos curriculares lo que favorece la enseñanza, sin embargo, se infiere desde las respuestas de los participantes que es necesario desarrollar capacitación que permita ampliar el conocimiento frente al modelo pedagógico y la praxis que se pueda dar desde este.

Ahora bien, en la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias se logra determinar que los docentes utilizan diferentes estrategias de mediación didáctica para llevar a cabo el proceso de enseñanza; desde este apunte cabe resaltar que los docentes también plantean que dentro de las estrategias que favorecen el

proceso de enseñanza son aquellas donde se permite poner en evidencia la teoría con la praxis.

Finalmente, desde el análisis de contenido hecho a la entrevista semiestructurada desde la categoría de contexto académico; se permite precisar que los docentes consideran que el modelo pedagógico de la Universidad en gran medida facilita el rol docente y la enseñanza; sin embargo, es conveniente recalcar que también se encuentran posturas frente a que sí se facilita la enseñanza, pero se requiere de mejores estrategias y recursos para su implementación. Al mismo tiempo se logra evidenciar que los docentes consideran que el modelo pedagógico se pone en práctica desde el uso de las estrategias pedagógicas, la autonomía y el constructivismo siendo coherentes en las puestas de enseñanza. A efecto de esta categoría, los docentes consideran pertinente que se generen más puestas a la capacitación e inclusión de estrategias pedagógicas que faciliten la enseñanza y por ende que favorezcan espacios de creación de conocimiento significativo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se establece como conclusión al objetivo número uno, que el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona y los procesos de enseñanza de los docentes, tiene similitudes entendidas desde la manera de pensar al estudiante como un ente activo e integral capaz de generar y reestructurar aprendizajes significativos; estos en el marco o respuesta a la enseñanza que desde el ejercicio docente se da, mediante la utilización de estrategias pedagógicas y didácticas que responden a la construcción de conocimientos.

Cabe agregar que el modelo pedagógico plantea que da flexibilidad a los docentes en el desarrollo del ejercicio académico y reconoce sus competencias desde el saber y saber hacer, en esta medida esta postura es ratificada por los docentes donde ellos asumen que se les permite la autonomía para generar las diferentes situaciones y estrategias necesarias para la enseñanza. En este mismo propósito se identifica en los docentes la necesidad de capacitación desde la apropiación del pensamiento pedagógico y la inclusión de estrategias pedagógicas que permitan potencializa y cualificar su rol docente.

Como tercera conclusión a este trabajo investigativo, se da respuesta al objetivo número dos, el cual pretendía analizar la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout y su relación con el proceso de enseñanza en los docentes tiempo completo ocasional de Clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, mediante la aplicación de la escala de desgaste ocupacional y el cuestionario abierto. En esta medida se plantean dos conclusiones desde los resultados del cuestionario abierto y la escala de desgaste ocupacional.

En este propósito desde el análisis del cuestionario abierto en la categoría de conocimientos, se identifica claramente que los docentes frente a las estrategias para la planeación de las clases usan material didáctico, ejercicios de aplicación práctica, que facilitan el manejo discursivo de la enseñanza; así mismo identifican que la Universidad genera planes de capacitación pero no permite los tiempos ni los espacios, por lo que no se logra tener acceso a estas y como consecuencia reconocen los participantes que es una necesidad sentida puesto que la actualización en estrategias didácticas y demás procesos

académicos favorecería el ejercicio laboral a la vez que mejorarían los tiempos y esfuerzos, en este mismo sentido los docentes consideran que a lo mencionado con anterioridad existen otras razones que pueden desfavorecer el ejercicio laboral como lo es las actitudes de los estudiantes, el mal clima laboral y las inadecuadas relaciones interpersonales.

A efecto de lo anterior se identifican factores que pueden incidir de forma no favorable en el desempeño laboral, personal, social, familiar y emocional.

A la categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias, se logra determinar que a pesar que los docentes desde su experiencia en el desempeño laboral cuentan con competencias y habilidades para el ejercicio de la enseñanza, se requiere aplicación de planes de formación y capacitación que les permita responder a las necesidades que el entorno académico genera desde las actitudes de los estudiantes, la desmotivación, las dificultades en el sistema de comunicación, entre otras como las malas relaciones interpersonales; lo que afecta de manera directa y ocasiona el estrés, que en gran medida si no se da el manejo requerido conlleva a afectar el desempeño laboral y la salud mental del docente y por ende también conlleva consecuencias no favorables ante el proceso de enseñanza.

Desde la categoría de contexto académico se encuentran similitudes a lo concluido en las categorías anteriores, donde se identifica que el ejercicio docente conlleva a respuestas de estrés derivada de la cantidad de estudiantes que deben atender, el clima laboral es percibido en oportunidades como complejo y tensionante, lo que puede causar dificultad e irritabilidad ante situaciones de estrés. Se evidencia a su vez

que el manejo de los procesos administrativos es otro favor que puede incidir en el desempeño docente.

En la cuarta conclusión a esta puesta investigativa desde los resultados de la escala de desgaste ocupacional, se determina que los docentes se encuentran expuestos a situaciones, problemáticas y tensiones que pueden aumentar el nivel del síndrome de Burnout llegando así al diagnóstico más alto del síndrome, desgaste ocupacional muy Alto “quemado”; este diagnóstico conlleva a plantear que puede afectar en la salud mental, social y en el desarrollo de las actividades laborales.

Como conclusión final del objetivo número dos desde la existencia o usencia del síndrome de Burnout y el proceso de enseñanza, se logró identificar que sí existe en gran medida una relación directa donde para el 33,3% de los docentes se presenta en mayor profundidad la presencia del síndrome, sin embargo para el 66,7% aunque se representó el síndrome en un nivel bajo, se identifican características que pueden poner en riesgo la salud mental de los participantes. En este mismo sentido se logra identificar que desde el análisis hecho al cuestionario abierto se evidencian factores como falta de formación y capacitación que favorezcan las condiciones de la enseñanza, además de condiciones que van desde el manejo de los estudiantes, los inadecuados sistemas de comunicación, malas relaciones interpersonales y entre otros como desfavorable clima laboral y manejo inadecuado de las situaciones administrativas.

Recomendaciones

Se deben emprender acciones para desarrollar condiciones apropiadas y justas para que se desarrolle la labor docente, pues un ambiente de trabajo relajado y armonioso impulsará a los trabajadores a dar el máximo y formar un compromiso y sentimiento de pertenencia con relación a la institución. Estos cambios en el desarrollo de condiciones positivas de trabajo se reflejarán en el desarrollo de sus capacidades y dará lo mejor de sí mismo para favorecer a sus estudiantes y cumplir con las metas de la educación. Es importante sensibilizar y tomar las medidas pertinentes para prevenir y manejar el estrés laboral en docentes; por ello se proponen, como recomendaciones para dar frente al problema:

Desarrollar programas de entrenamiento sobre control y manejo de estrés, para brindar las herramientas necesarias para enfrentarlo, en donde se fortalezcan las habilidades de resolución de conflictos, el manejo adecuado del tiempo, se fortalezcan y se reconozcan redes de apoyo, donde se pueda fortalecer el autoestima y se enseñen técnicas para manejo de grupos, procesos de mediación de conflictos, escucha activa, comunicación asertiva, entre otras, que ayuden al docente en su quehacer diario.

De igual manera se pueden abordar programas que fomenten del empoderamiento de la labor docente, la capacitación, la toma de decisiones, la autonomía, el autocontrol, la claridad en las líneas de autoridad, procedimientos, protocolos y responsabilidad propias de su labor, la creatividad, la autonomía en el trabajo, el trabajo en equipo, en fin, todos los temas que contribuyan a mejorar el clima organizacional.

Promover hábitos saludables entre los docentes para mejorar sus condiciones de vida; de esta manera tendrán una mejor postura para afrontar el estrés, ofrecer ayuda psicológica a los maestros que padecen estrés laboral. Realizar evaluaciones continuas sobre la situación física y mental de los docentes.

Seguidamente, a nivel metodológico se recomienda realizar estudios de replicación en muestras más amplias de modo que se pueda potenciar la capacidad de generalización de los resultados.

Realizar investigaciones en las cuales se controlen variables internas como personalidad, estrategias de afrontamiento, motivación, entre otras, que son mencionadas en las propuestas teóricas de diversos autores, por otro lado, se recomienda no dejar de lado la incorporación de otras variables del entorno organizacional que también podrían estar interviniendo en la relación entre Burnout y el Desempeño laboral.

Finalmente, a nivel organizacional, es necesario trabajar en fortalecer los canales de comunicación fluida y transparente y un adecuado clima organizacional, siendo el área de Recursos Humanos, la encargada de garantizar no sólo el incremento de los índices de productividad, sino también, el bienestar de los colaboradores de la organización.

Si bien es cierto, es indispensable trabajar sobre las variables personales que inciden en la aparición del Burnout, pero ello no resulta suficiente, si se aspira a disminuir la prevalencia de este trastorno en el ámbito educativo. Para ello, se debe gestionar cambios, programas o, a mayor escala, políticas educativas públicas que permitan regular el ejercicio docente promoviendo y garantizando el bienestar de los que

ejercen estas funciones, sabiendo que la labor docente constituye una de las ocupaciones con factores considerados de riesgo para desarrollar el síndrome de Burnout.

Referencias

- Abolio, S. (2007). La Tarea docente. Editorial Biblioteca del Docente GCBA.
- Aguilar, J. (1998). Siete Modelos para el Diseño de la Instrucción: Un análisis. Caracas. Mimeo.
- Acosta, S. y Acosta, R. (2010). Los mapas conceptuales y su efecto en el aprendizaje de conocimiento biológico. *Revista Omnia. Año 16, No 2, Volumen 16*, pp. 209-225.
- Acosta, S., y García, M. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. *Omnia, 18 (2)*, 67-82.
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C., Balcázar, N., (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. Investigación en *Salud, vol. V, núm. 1*.
- Álvarez, C. (1999). La escuela en la vida. Didáctica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Almeida, M., Oliveira, E., Guimarães, F., Evangelista, R., Gomes, A., y Vieira, B. (2015). Síndrome de Burnout: un estudio con profesores. *Salud de los Trabajadores, 23 (1)*, 19-27.
- Arango, L., y Bonilla, G. (2015). Human capital agglomeration and social returns to education in Colombia, *Borradores de Economía, No. 883*, Banco de la República.
- Astolfi, J. (1997). Aprender en la escuela, Chile. Dolmen.

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanessian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Barleta, M. (2008). *La formación Docente*. España. Ediciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Benedito, A. (2007). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona-España. Editorial Barcanova.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid. Morata.
- Blanco, E. (1994). *Compendio de metodologías en la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje*. (2º edición). Puerto Rico: Ponce.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (2e), 27-42.
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Burke, R., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48 (2), 187-202.
- Caballero, C., Bresó, E. y González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.

- Canfux, V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Colombia. Universidad de Ibagué.
- Carmona, L., Rozo, C., y Mogollón, A., (2005). La salud y la promoción de la salud: una aproximación a su desarrollo histórico y social. *Ciencias de la Salud*. vol 3 (1): 62-77.
- Casallas, J., Rodríguez, A., Ladino A. (2017). Revisión Teórica: el estado actual de las investigaciones sobre el Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica de habla hispana, entre los años 2010 al 2017. Bogotá, Colombia.
- Castañeda, E. y García, J. (2010). Prevalencia del síndrome de agotamiento profesional (burnout) en médicos familiares mexicanos: análisis de factores de riesgo. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 39:67-84.
- Castaño, H. (2012). El mercado laboral Colombiano: Tendencias a largo plazo. En el Mercado del Trabajo en Colombia: Hechos, Tendencias e Instituciones, Banco de la República.
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21, (2), 117-152.
- CESU (2014). Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de Política Pública para la Excelencia de la Educación Superior en Colombia en el Escenario de la Paz, Consejo Nacional de Educación Superior.

- Charria, V., Sarsosa, K., y Ortiz, F., (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento de las competencias genéricas del egresado de una universidad privada de Cali, Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8 (1), 101- 121.
- Chiavenato, I. (2011) Planeación estratégica. Fundamentos y aplicaciones. Mc Graw Hill. México. Págs. 15-24.
- Corona, L., y Fonseca, M. (2009). Aspectos didácticos acerca de las habilidades como contenido de aprendizaje: Una necesidad impostergable. *MediSur*, 7(3), 38-43.
- Corral, R. (1996). La Pedagogía Cognoscitiva. Colombia. El Poirá Editores.
- De Zubiría, J. (1994). Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos. Colombia. Bernardo Herrera Merino.
- Dewey, J. (1957). La educación de hoy. Argentina. Losada.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista. Venezuela. Editorial MC Graw Hill. pp. 141,175.
- Díaz, F., López, A. y Varela, M. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, Vol. 11 núm (1), 217- 227.
- Dipp, A., Villanueva, R., García, M., y Tena, J. (2011). Valoración del Desempeño Docente y Presencia de Burnout en Maestros de Educación Superior. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, núm. 21.
- DNP (2015). Bases Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá.
- Duarte, C. (2015), La actividad académica del estudiante universitario como proceso ocupacional: comprensión desde la Terapia Ocupacional. *Ocupación Humana*. vol 9 núm(1): 94-101.

- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés, Vol. 16*, 47-60.
- Flórez, L. (2007). Programa “TIPICA” para la promoción de factores psicosociales de protección, mediante la educación para la salud en la escuela. *Revista Colombiana de Psicología, 13*, 113-128.
- Flórez, R. (2000) Evaluación Pedagógica y Cognición. Colombia. McGraw Hill.
- Forero, J., López, H., Pardo, N. (2004). Factores psicosociales asociados al estrés estudiantil de un colegio privado de ciudad de Panamá. Universidad de La Sabana.
- Gago, H. (2002). Apuntes Sobre la Evaluación Educativa. México: Secretaria de Educación Pública.
- Gálvez, E., & García, D. (2011). Cultura organizacional y rendimiento de las Mipymes de mediana y alta tecnología: un estudio empírico en Cali, Colombia. *Cuadernos De Administración, 24*(42).
- Gamboa, M. (2004). Diagnóstico sobre las concepciones que tienen los profesores y estudiantes de las Facultades de Salud e Ingeniería de la Fundación Universitaria Manuela Beltrán acerca de las prácticas de Laboratorio de Química. Tesis de Maestría en Docencia de la Química. Bogotá-Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá: UPN.
- Gamboa, M., Sánchez, D., y Briceño, J. (2009). La planeación pedagógica como estrategia de investigación para fortalecer la formación científica de los estudiantes en las áreas de Ciencias Básicas de la Universidad Manuela Beltrán. En: *Tecné, Episteme y Didaxis, TEA, Número Extra*. Páginas 826-832.

- Gamboa, M., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigación UNAD*, 12(1), 104-127.
- García, A., Escorcía, C., y Pérez, B. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Propósitos y Representaciones*, vol 5 núm (2), 65-126.
- García, M. (2009). Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una aproximación Conceptual. *Cuadernos de Administración*, (42), 43-61.
- Gil-Monte, P. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gil-Monte, Peiró (2004). El síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout): Aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención.
- Gil-Monte, P., Peiró, J., y Valcárcel, P. (1995). A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter Models. Trabajo presentado en el VII Congreso Europeo sobre Trabajo y Psicología Organizacional. Gyor: Hungría.
- Gold, Y. (1985). Burnout: a major problem for the teaching profession. *Education*, 104, 271-274.
- Gómez, I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*, 8, 45-66.

- Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol 2 núm (1), 11-51.
- Hart, P., & Cooper, C. (2001). Occupational stress: toward a more integrated framework. En N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology*, vol. II, pp.93-114.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "Burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, (15), 81- 89.
- Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C., (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. México, Editorial Mcgraw-Hill.
- Professional burnout: Recent development in theory and research (pp. 115-129). London: Taylor & Francis.
- Hombrados, M. (1997): *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.
- Huerta, J., Pérez, I., & Castellanos, A. (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride & Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. London: Penguin.
- Ibáñez, J., López, J., Márquez, A., Sánchez, N., Alarcón, L., y Vera, A. (2012). Variables Sociodemográficas Relacionadas al Síndrome de Burnout en Docentes de Colegios Distritales. *Revista Psychologia Avances de la disciplina*, vol. 6, núm. 2.
- Ibarra, A. (2000). Formación de recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Cinterfor/ OIT*, 149, 95-107.
- Jaik, A., Tena, J., y Villanueva, R. (2010). Evaluación del desempeño docente en el nivel superior. Memoria Académica del Primer Congreso Latinoamericano LATINEDUCA.

- Joyce, B y Weil, M. (1985). Modelos de enseñanza. España. Anaya.
- Krausz, M., Koslowsky, M., Shalom, N., & Elyakim, N. (1995). Predictors of intentions to leave the ward, the hospital, and the nursing profession: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 277-288.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Latorre, I., y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*, New York: McGraw-Hill.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 85-114). Nueva York: Cambridge University Press.
- León, J., León-Pérez, J., y Cantero, F. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: El papel del género. *Ansiedad y Estrés*, Vol. 19, 11-25.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". Estados Unidos. *Journal of Social Psychology*.
- Manassero, M., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A., y Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del*

Trabajo y las Organizaciones, 21(1-2), 89-105.

Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, V (10), 53-68.

Martínez, A. (1995). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*.

Madrid: Síntesis

Martínez, J., Berthel, Y., y Vergara, M. (2017) Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo-Colombia. *Salud Uninorte Vol. 33*, núm 2.

Maslach, C. y Jackson, S. (1981). *The Maslach Burnout Inventory. Research Edition*.

Palo Alto, C.A. Consulting Psychologist Press.

Maslach, C. y Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.

Matarazzo, J. (1980). Behavioral Health and Behavioral Medicine: Frontiers for a New Health Psychology, *American Psychologist*, 35, 807-817

Matteson, M., Ivancevich, J. (1987). *Controlling Work Stress: Effective resource and Management Strategies*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Ministerio de Educación Nacional, (2015) SNIES: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

- Montes, P. (2006). Influencia de las variables de carácter socio demográficas sobre el síndrome de Burnout. *Revista de Psicología Social Aplicada* 4:18-27.
- Moreno, B., Bustos, R., Matallana, A. y Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 13(2), 185- 207.
- Muñoz, C., y Correa, C. (2014). El papel del docente reflexivo como estrategia del síndrome de Burnout en relación con las prácticas educativas. *Hallazgos*, Vol. 11 (22), 385-401.
- OCDE (2015). Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators, OECD Publishing, París.
- OCDE/BIRF/Banco Mundial (2013). Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012, OECD Publishing, París.
- Oramas, A., Almirall, P., y Fernández, I. (2007). Estrés Laboral y el Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15 (2), 71-87.
- Orellana, A. (2008). Estrategias en Educación. Venezuela. Ediciones Mc. Graw Hill. (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38 (1), 50-65.
- Paine, W. (1982). Overview: Burnout stress syndromes and the 1980s, en W.S. PAINE (Ed.), Job stress and burnout: research theory and intervention perspectives (pp.11-29). Beverly Hills, CA: Sage.
- Peinado, A., y Garcés, E. (2004). Burnout en cuidadores principales de pacientes con Alzheimer: el síndrome del asistente desasistido. *Anales de psicología* 14(1), 83-93.
- Petrovsky, A. (1985). Psicología general. Moscú: Editorial Progreso.

- Piaget, J. (1999). De la pedagogía. Argentina. Paidós.
- Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. En W Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), Professional burnout: Recent developments in theory and research (pp. 33-52) .USA: Taylor & Francis.
- Piñuel Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística: *Linguas, sociedades e culturas*, 3(1), 1-42.
- Porlan, R. (1993). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Diada editora.
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70 (3), 217-224.
- Ramos, F. (1999). El Síndrome de Burnout. Madrid: Klinik, S.L.
- Riquelme, E., Rojas, A., y Jiménez, A. (2012). Equilibrio trabajo-familia, apoyo familiar, autoeficacia parental y funcionamiento familiar percibidos por funcionarios públicos de Chile. *Trabajo y Sociedad*, XVI (18), 203-215.
- Rojas M., Zapata, A. Grisales, H. (2009). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, Vol 27. núm (2), 198-210.
- Ronda, (2002). Estrategia pedagógica para el desarrollo de los modos de actuación pedagógicos profesionales en el plano de contraste.
- Rousseau, J. (1998). Emilio o de La Educación. España. Alianza Editorial.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, Understanding and preventing teacher burnout (pp. 38-59). Nueva York: Cambridge University

Press.

- Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Silva, C., Quintana, R., Jiménez, O., y Rivera, C. (2005). Nivel de estrés de docentes de enseñanza básica Chillan-Chile. Tesis, Escuela de Enfermería, Universidad Bío-Bío.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de Enseñanza*. Madrid. Editorial Grao.
- Torgensen, S. (1995). *Personlighet og personlighetsforstyrrelser*. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- UNESCO-UIS (2015). Browse by theme: Education. Data Centre, UNESCO Institute for Statistics.
- Universidad de La Salle. (2010). *La formación y el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Unisalle
- Velázquez, R., Rodríguez, C., Serrano, J., Olvera, J., Martínez, S. (2014). Estrés y Burnout en Docentes de Educación Media Superior. *Medicina Salud y Sociedad*, Vol. 4, núm. 2.
- Vera, F. (2008). *Estrategias de Enseñanza*. Venezuela. Editorial Mc Graw Hill.
- Vessoni, R. (2017). Burnout y desempeño laboral en Docentes Universitarios de una carrera en una Universidad Privada de Lima Metropolitana. Cayetano Heredia.

- Viveros, E., y Vergara, C., (2014). Familia y dinámica familiar: cartilla dirigida a facilitadores para la aplicación de talleres con familias. Edison Francisco Viveros Chavarría, Cruz Elena Vergara Medina.
- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7 (22), 170-176.
- Viloria, H., y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, 6 (17), 29-36.
- Vygotski, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, España. Grijalbo.
- Winnet, R., King, A., & Altman, D. (1989). Health psychology and public health. An integrative approach, Elmsford: Pergamon Press, Inc.
- Wölfflin H. (1961). Conceptos Fundamentales de la historia del arte. España. Espasa Calpe.

Anexos

Validación de Expertos

Planilla Validación Juicio de Expertos

Profesor (a).

XXXX

De acuerdo a su experiencia laboral y desarrollo académico pido su colaboración para ser parte del juicio de expertos en el proceso de validez de las técnicas para el proyecto investigativo titulado “*Proceso de Enseñanza y Existencia o Ausencia del Síndrome de Burnout en los Docentes Tiempo Completo Ocasional de Clase Directa del Programa de Psicología Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario*”.

Esta investigación tiene como objetivos:

Objetivo General

Explorar el proceso de enseñanza desde la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout; en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, mediante técnicas mixtas que conlleven a proponer estrategias de acompañamiento y mejora.

Objetivos Específicos

Describir el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona y relacionarlo con los procesos de enseñanza que utilizan los docentes tiempo completo ocasional de clase directa, a través de un análisis documental y entrevista semi-estructurada, identificando de características académicas de coherencia y adaptación.

Analizar la existencia o ausencia del Síndrome de Burnout y su relación con el proceso de enseñanza en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario, mediante la aplicación de la escala de desgaste ocupacional y el cuestionario abierto.

Proponer estrategias de apoyo al proceso de enseñanza que refleje el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa del programa de Psicología sede Villa del Rosario, desde mitigación del riesgo frente al síndrome de Burnout.

Para llegar a estos objetivos, presento las técnicas a utilizar con sus espacios para las sugerencias que usted crea conveniente.

Las técnicas a utilizar son:

- a. Análisis Documental y Entrevista a Profundidad (Objetivo Específico 1)
- b. Cuestionario Abierto y Grupo de Enfoque (Objetivo Específico 3)
- c. Escala de desgaste Ocupacional (Objetivo Específico 2)

Las categorías a evaluar en cada técnica se plantean en; a. Conocimientos; b. Estrategias Pedagógicas, Habilidades, Competencias; c. Contexto Académico.

Para esta investigación se entiende por:

<i>Categoría</i>	<i>Concepto</i>
Conocimientos	Tiene que ver con la información acerca de quién sabe cómo hacer qué, o lo que se denomina KnowHow. Lo importante del conocimiento no es la cantidad, sino la productividad y, para ello, hay que vincularlo con desempeño y resultado (Tomado de Revista de Crecimiento Empresarial SENA)
Estrategias pedagógicas, habilidades y competencias.	<i>Estrategias pedagógicas</i> Son aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de

	<p>las disciplinas en los estudiantes. (Tomado de Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vicerrectoría académica)</p> <p><i>Habilidades</i> Son las que demuestran las personas en el hacer y que sobresalen ante las demás, con un alto componente en conocimiento. (Tomado de Revista de Crecimiento Empresarial SENA)</p> <p><i>Competencias</i> Aplicación de conocimientos, habilidades y comportamientos en el desempeño. ((Tomado de Revista de Crecimiento Empresarial SENA))</p>
Contexto Académico	Elementos y factores que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza/ aprendizaje en el aula de clase.

INDICACIONES DE CALIFICACION DE LAS TÉCNICAS A VALIDAR

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con el factor total.
	3. Moderado Nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el factor completamente.
	4. Alto Nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de la idea.
	3. Moderado Nivel	Se requiere de una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem
	4. Alto Nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o factor que	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con el factor
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere de modificaciones específicas de su contenido.
	3. Moderado Nivel	El ítem tiene una relación moderada con lo que está midiendo.

está midiendo.	4. Alto Nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con el factor que se está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición del factor.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide esto.
	3. Moderado Nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto Nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Técnica 1. Análisis Documental

Preguntas Orientadoras Análisis Documental

Categoría uno, Conocimiento

¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona entiende el conocimiento?

Esta pregunta orientadora se establece como referencia de las preguntas utilizadas en la categoría de conocimientos en la técnica dos de entrevista semiestructurada; las cuáles son ¿Qué significa para usted el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona?; Describa el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona; ¿El modelo pedagógico de la Universidad, facilita el desarrollo de los contenidos curriculares de su área para el proceso de enseñanza?; ¿En cuanto a su experiencia docente, como puede conceptualizar una estrategia pedagógica?.

Categoría dos de estrategias pedagógicas, habilidades y competencias

¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona aborda estrategias pedagógicas, habilidades y competencias?

Esta segunda pregunta orientadora se enmarca desde las preguntas de la técnica número dos entrevista semiestructurada basadas en ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para llevar a cabo el proceso de enseñanza?; ¿Qué estrategias pedagógicas le causan dificultad y cuáles se le facilitan para el proceso de enseñanza?; ¿Qué capacidades pedagógicas cree que usted como docente, debe tener para el ejercicio del proceso de enseñanza?

Contexto académico.

Para esta categoría se establece la pregunta orientadora ¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona interpreta el contexto académico?

Es así como se enmarca desde las preguntas de la entrevista semiestructurada basadas en ¿El modelo pedagógico de la Universidad impide o facilita su rol docente en el proceso de enseñanza?; ¿Cómo cree usted que el modelo pedagógico se pone en práctica en el proceso de enseñanza?; ¿Qué sugerencias daría usted para el mejoramiento del modelo pedagógico?

Técnica 2. Entrevista a Profundidad

Para dar respuesta al primer objetivo se hará en simultaneidad un análisis documental al modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona, teniendo en cuenta las categorías a evaluar en la entrevista a profundidad y el cuestionario abierto.

De la entrevista a profundidad se evalúan tres categorías.

Conocimientos: preguntas 1, 2, 3, 4

Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias: preguntas 5, 6, 7, 8

Contexto Académico: preguntas 9, 10, 11, 12

A continuación se presenta el contenido de la entrevista a profundidad

ITEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
<i>Categoría de Conocimientos</i>					
1. ¿Conoce el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona?					
2. Describa el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona					

3. ¿El modelo pedagógico de la Universidad, facilita el desarrollo de los contenidos curriculares de su área para el proceso de enseñanza?					
4. ¿Conoce qué es una estrategia pedagógica?					
<i>Categoría de Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias</i>					
5. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza según su área de enseñanza?					
6. ¿Qué estrategias pedagógicas le causan dificultad y cuáles se le facilitan para el proceso de enseñanza?					
7. ¿Qué capacidades pedagógicas cree que usted como docente, debe tener para el ejercicio del proceso de enseñanza?					
8. ¿Cuáles estrategias utiliza usted para llevar a cabo el proceso de enseñanza?					
<i>Categoría de Contexto Académico</i>					
9. En cuanto al modelo pedagógico de la institución, ¿en qué impide o facilita su ejercicio en el proceso de enseñanza?					

10. De qué manera la institución le facilita o no los procesos para el desarrollo de la enseñanza					
11. ¿Cómo cree usted que el modelo pedagógico se pone en práctica en el proceso de enseñanza?					
12. ¿Qué sugerencias daría usted para el mejoramiento en la puesta en marcha del modelo pedagógico?					

Observaciones generales de la validación de la entrevista

Firma de aprobación del juez experto _____

Técnica 3. Cuestionario Abierto y Grupo de Enfoque

La segunda técnica a utilizar es el cuestionario abierto, este se utiliza para dar cumplimiento al tercer objetivo junto con el grupo de enfoque.

Inicialmente se presenta el cuestionario abierto el cual consta de las siguientes categorías:

Conocimientos: Ítems A, M, O, Q, T

Estrategias Pedagógicas, Habilidades y Competencias: Ítems B, C, E, P, U

Contexto Académico: Ítems D, F, G, H, I, J, K, L, N, R, S, V

ITEMS	SUFICIENCIA A	COHERENCIA A	RELEVANCIA A	CLARIDAD D	OBSERVACIONES S
<i>CATEGORÍAS RELACIONADAS CON LA DOCENCIA</i>					
<i>Actividades de Planeación</i> A. Cuáles son las estrategias utilizadas por usted para la planeación de una clase					

<p><i>Elaboración de Material Didáctico</i></p> <p>B. Qué tipo de material didáctico utiliza generalmente para el desarrollo de sus clases</p>					
<p><i>Actividades de Procesos de Evaluación</i></p> <p>C.Cuál es el método evaluativo más utilizado por usted para medir el proceso de enseñanza</p>					
<p><i>Población Atendida – Número de Estudiantes</i></p> <p>D. Reporte usted cual es el número de estudiantes que tiene en total para este semestre</p>					
<p>E. Qué relación encuentra usted entre el número de estudiantes asignados y la capacidad para dar respuesta a las características personales de los estudiantes.</p>					
<p>F. Qué tanto le estresa la respuesta anterior. Responda de 1 a 10. (relacional entre estrés y enseñanza)</p> <p>1- Mínimo de estrés</p> <p>10. Máximo de estrés</p>					
<p>VARIABLES DE LA ACTIVIDADES DE LA VIDA FAMILIAR</p>					

G. Mencione las acciones más importantes que usted realiza dentro del hogar, que no tienen ninguna incidencia con el trabajo.					
H. Cuáles son las redes de apoyo con las que usted cuenta.					
<i>ROL DOCENTE CONTEXTO ACADÉMICO (Clima y cultura, enfoque sistémico)</i>					
I. Cómo cree usted que es el ambiente laboral en la Universidad					
J. Cuál es el papel que usted ejerce para el desarrollo adecuado del ambiente laboral					
K. Cuáles son las causas más frecuentes que surgen en su contexto laboral, para que no se dé un clima laboral adecuado.					
L. Según su postura, qué mantiene un clima laboral adecuado en su contexto					
<i>DESARROLLO PROFESIONAL – CAPACITACION</i>					
M. Puede usted acceder en la Universidad a planes de capacitación como facilitador ante su proceso de enseñanza.					

N. Qué facilidades le da la Universidad para capacitarse					
O. Qué tipo de formación en estrategias didácticas y procesos académicos ha recibido en su contexto laboral					
<i>DESARROLLO PERSONAL Y ACADÉMICO</i>					
P. Cuáles considera, son sus potencialidades para ser docente					
Q. Cuáles son los aspectos que puede mejorar en el proceso de enseñanza					
R. Qué le debería proporcionar la Universidad para mejorar su desarrollo personal					
S. Qué podría proporcionarle la Universidad para mejorar su desarrollo académico					
<i>CATEGORIAS DEL SINDROME DEL QUEMADO</i>					
AGOTAMIENTO CANSANCIO EMOCIONAL					
T. Cuáles cree usted que son las razones principales para que se presenten las dificultades emocionales en el rol de docente universitario					

<p>DESPERSONALIZACION</p> <p>U. Cuáles cree usted que son las actitudes negativas que ocasiona el estrés laboral en su rol como docente</p>					
<p>FALTA DE REALIZACION PERSONAL</p> <p>V. ¿Cómo la Universidad, como contexto laboral favorece o desfavorece su desarrollo personal?</p>					

Observaciones generales de la validación del cuestionario abierto

Firma de aprobación del juez experto _____

Técnica 4. Escala de Desgaste Ocupacional

Objetivo de la escala: evalúa a través de la aplicación de 13° reactivos, el desgaste ocupacional en adultos dentro de su vida laboral.

Características: evalúa tres factores

Cansancio Emocional (Agotamiento): pérdida progresiva de energía, cansancio, desgaste y fatiga. Situación en la que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo. Es una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios; una experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto cotidiano y mantenido con personas a la que hay que atender como objeto de trabajo (pacientes, alumnos, clientes etc.).

Despersonalización: se manifiesta por irritabilidad, actitudes negativas y respuestas frías e impersonales hacia las personas (pacientes, alumnos, clientes etc.). Puede considerarse como el desarrollo de sentimientos negativos y de actitudes y sentimientos de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo; estas personas son vistas por los profesionales de forma deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo, lo que conlleva a que les culpen de sus problemas. Por ejemplo, el enfermo merece su enfermedad, el estudiante merece reprobación.

Falta de realización personal (Insatisfacción del logro): son respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo. Es la tendencia de los trabajadores a evaluarse negativamente y de manera especial, esa evaluación negativa afecta la habilidad en la realización del trabajo y la relación con las personas a las que atienden.

Evalúa: personas en edad laboral

Aplicación: Individual o colectiva

Tiempo de aplicación: 20 minutos aproximadamente

Como maestrante titulado en Educación de antemano se agradece su valioso aporte y colaboración en este proceso académico.

Atentamente

Claudia Cecilia Aparicio Suárez

CC. 1.094.241.595 Pamplona

Instrumentos Aplicados
Técnica 1. Análisis Documental
 Preguntas Orientadoras Análisis Documental

Categoría	Pregunta Orientadora	Observaciones	Referencia de las preguntas utilizadas en la técnica dos de entrevista semiestructurada
Categoría uno, Conocimiento	¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona entiende el conocimiento?	Esta pregunta orientadora se establece como referencia de las preguntas utilizadas en la categoría de conocimientos en la técnica dos de entrevista semiestructurada	¿Qué significa para usted el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona?; Describa el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona; ¿El modelo pedagógico de la Universidad, facilita el desarrollo de los contenidos curriculares de su área para el proceso de enseñanza?; ¿En cuanto a su experiencia docente, como puede conceptualizar una estrategia pedagógica?
Categoría dos, estrategias pedagógicas, habilidades y competencias	¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona aborda estrategias pedagógicas, habilidades y competencias?	Esta segunda pregunta orientadora se enmarca desde las preguntas de la técnica número dos entrevista semiestructurada	¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para llevar a cabo el proceso de enseñanza?; ¿Qué estrategias pedagógicas le causan dificultad y cuáles se le facilitan para el proceso de enseñanza?; ¿Qué capacidades pedagógicas cree que usted como docente, debe tener para el ejercicio del proceso de enseñanza?

<p>Categoría Contexto académico</p>	<p>3. ¿En qué momento y de qué manera el documento de pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona interpreta el contexto académico?</p>	<p>Es así como se enmarca desde las preguntas de la entrevista semiestructurada</p>	<p>¿El modelo pedagógico de la Universidad impide o facilita su rol docente en el proceso de enseñanza?; ¿Cómo cree usted que el modelo pedagógico se pone en práctica en el proceso de enseñanza?; ¿Qué sugerencias daría usted para el mejoramiento del modelo pedagógico?</p>
---	--	---	--

	<p>PROCESO DE ENSEÑANZA Y EXISTENCIA O AUSENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES TIEMPO COMPLETO OCASIONAL DE CLASE DIRECTA DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA CÚCUTA</p>
	<p>Técnica 2. ENTREVISTA A PROFUNDIDAD</p>
<p>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p>	

La presente entrevista a profundidad, pretende Describir el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona y relacionarlo con los procesos de enseñanza que utilizan los docentes en el aula de clase.

La información y el análisis de la entrevista es estrictamente confidencial, por consiguiente no se requiere ningún tipo de identificación, teniendo en cuenta que los datos obtenidos tendrán un fin único de investigación; de ante mano se agradece la sinceridad y honestidad en sus respuestas.

El tiempo estimado de aplicación de la entrevista está dado en 30 a 50 minutos. A continuación encontrará unos ítems, los cuales debe contestar según su criterio teniendo en cuenta la situación real de su condición laboral.

1. ¿Qué significa para usted el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona?

2. Describa el modelo pedagógico de la Universidad de Pamplona

3. ¿El modelo pedagógico de la Universidad, facilita el desarrollo de los contenidos curriculares de su área para el proceso de enseñanza?

4. ¿En cuánto a su experiencia docente, como puede conceptualizar una estrategia pedagógica?

5. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted para llevar a cabo el proceso de enseñanza?

6. ¿Qué estrategias pedagógicas le causan dificultad y cuáles se le facilitan para el proceso de enseñanza?

7. ¿Qué capacidades pedagógicas cree que usted como docente, debe tener para el ejercicio del proceso de enseñanza?

8. ¿El modelo pedagógico de la Universidad impide o facilita su rol docente en el proceso de enseñanza?

9. ¿Cómo cree usted que el modelo pedagógico se pone en práctica en el proceso de enseñanza?

10. ¿Qué sugerencias daría usted para el mejoramiento en la puesta en marcha del modelo pedagógico?

	PROCESO DE ENSEÑANZA Y EXISTENCIA O AUSENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES TIEMPO COMPLETO OCASIONAL DE CLASE DIRECTA DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
	Técnica 3. CUESTIONARIO ABIERTO
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	

Con el presente cuestionario, se pretende comprender las categorías relacionales del síndrome de Burnout con el proceso de enseñanza en el personal docente tiempo completo ocasional de clase directa del programa de psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario.

La información y el análisis de la entrevista es estrictamente confidencial, por consiguiente no se requiere ningún tipo de identificación, teniendo en cuenta que los datos obtenidos tendrán un fin único de investigación; de ante mano se agradece la sinceridad y honestidad en sus respuestas.

El tiempo estimado de aplicación de la entrevista está dado en 30 a 50 minutos.

A continuación encontrará unos ítems, los cuales debe contestar según su criterio teniendo en cuenta la situación real de su condición laboral.

A. ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por usted para la planeación de una clase?

B. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza generalmente para el desarrollo de su proceso de enseñanza?

J. ¿De qué manera aporta usted para el desarrollo favorable del ambiente laboral dentro de la Universidad?

K. ¿Cuáles considera usted, son las causas más frecuentes que surgen en su contexto laboral para que no se dé un clima laboral favorable?

L. Mencione según su percepción ¿Qué mantiene un clima laboral favorable en su contexto?

M. ¿Le ofrece a usted la Universidad planes de capacitación para favorecer su rol docente y los procesos de enseñanza? Justifique su respuesta

N. ¿Considera usted que la Universidad facilita los tiempos y espacios para la capacitación docente? Justifique su respuesta

O. ¿Qué tipo de formación en estrategias didácticas y procesos académicos ha recibido en su contexto laboral?

P. Describa cuáles son sus potencialidades en el ejercicio de su rol docente.

Q. ¿Cuáles son los aspectos que puede mejorar usted, que conlleven a facilitar su proceso de enseñanza?

R ¿Cuáles cree usted que son las razones principales para que se presenten las dificultades emocionales en el rol de docente universitario?

S ¿Cuáles cree usted que son las actitudes negativas que ocasiona el estrés laboral en su rol como docente y proceso de enseñanza?

T ¿Considera usted que la Universidad como contexto laboral, favorece o desfavorece su desarrollo personal?

Técnica 4. Escala de Desgaste Ocupacional

Objetivo de la escala: evalúa a través de la aplicación de 13° reactivos, el desgaste ocupacional en adultos dentro de su vida laboral.

Características: evalúa tres factores

Cansancio Emocional (Agotamiento): pérdida progresiva de energía, cansancio, desgaste y fatiga. Situación en la que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo. Es una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios; una experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto cotidiano y mantenido con personas a la que hay que atender como objeto de trabajo (pacientes, alumnos, clientes etc.).

Despersonalización: se manifiesta por irritabilidad, actitudes negativas y respuestas frías e impersonales hacia las personas (pacientes, alumnos, clientes etc.). Puede considerarse como el desarrollo de sentimientos negativos y de actitudes y sentimientos de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo; estas personas son vistas por los profesionales de forma deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo, lo que conlleva a que les culpen de sus problemas. Por ejemplo, el enfermo merece su enfermedad, el estudiante merece reprobación.

Falta de realización personal (Insatisfacción del logro): son respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo. Es la tendencia de los trabajadores a evaluarse negativamente y de manera especial, esa evaluación negativa afecta la habilidad en la realización del trabajo y la relación con las personas a las que atienden.

Evalúa: personas en edad laboral

Aplicación: Individual o colectiva

Tiempo de aplicación: 20 minutos aproximadamente

Carta Director de Programa, Solicitud aplicación de Investigación

Doctor

Ph.D. Ruber Simón Vélez Larrota

Director del Programa de Psicología

Universidad de Pamplona

Ref. Solicitud para aplicación de investigación con los docentes Programa de Psicología Villa del Rosario

Cordial Saludo

En el marco de la asesoría del día 11 septiembre con la doctora Ph.D. Diana Janeth Villamizar Carrillo, directora del proyecto investigativo “*Proceso De Enseñanza y Existencia o Ausencia del Síndrome de Burnout en los Docentes Tiempo Completo Ocasional de Clase Directa del Programa de Psicología de la Universidad De Pamplona*”; se pretende aportar al desarrollo del proceso de enseñanza al interior del programa de psicología dejando una propuesta final que permita generar conocimiento en los docentes frente al manejo de la enseñanza y la prevención del síndrome de Burnout. Para ello solicitamos a usted muy respetuosamente como líder del proceso de los docentes del programa de Psicología, autorización para desarrollar este proyecto investigativo; lo anterior desde el siguiente procedimiento.

Se realizará la aplicación de los siguientes instrumentos:

- a. Escala de desgaste ocupacional /(aplicación Individual)

- b. Cuestionario abierto (Aplicación Individual)
- c. Entrevista a profundidad (Aplicación Individual)

Es importante resaltar que el desarrollo de la propuesta investigativa no impide u obstaculiza el desarrollo académico normal de las actividades de los docentes.

No siendo otro en particular, de antemano agradecemos su atención y así mismo quedamos atentas a su valiosa respuesta.

Atentamente.

Claudia Cecilia Aparicio Suárez

CC. 1094241595

Maestrante en Educación

Universidad de Pamplona

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Certifico que he sido informado con claridad y veracidad debida respecto a mi participación del proyecto investigativo denominado “*Proceso De Enseñanza y Existencia o Ausencia del Síndrome de Burnout en los Docentes Tiempo completo Ocasional de Clase Directa del Programa de Psicología de la Universidad De Pamplona, Cúcuta*” desarrollado por la maestrante en educación Claudia Cecilia Aparicio Suárez, identificada con CC 1094241595; y dirigido por la doctora Ph.D. Diana Janeth Villamizar Carrillo. Me fueron dados a conocer los objetivos y procedimiento del cual seré partícipe. Firmo en constancia que actúo y participo consciente, libre y voluntariamente contribuyendo en dicho proceso investigativo. Soy conocedor de la autonomía suficiente que poseo para retírame cuando estime conveniente. Firmo en cuanto se respetará la buena fe y la confidencialidad e intimidad de la información suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

Soy conocedor que participaré en la aplicación de una entrevista, un cuestionario, y una escala de desgaste ocupacional.

Nombre	Cédula	Firma

Análisis de Resultados Aplicación de Estrategias de Apoyo al Proceso de Enseñanza basadas en el Pensamiento Pedagógico de la Universidad de Pamplona y Mitigación del Síndrome de Burnout

A continuación se presentan la descripción, los resultados y análisis de la aplicación de tres estrategias elaboradas como parte de la propuesta de intervención con docentes tiempo completo ocasional del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona Sede Villa del Rosario, esta aplicación se realizó en tres encuentros en donde participaron 6 docentes de clase directa y 6 docentes asesores de práctica formativa, con una duración cada encuentro de una hora y 30 minutos.

Descripción detallada de implementación y resultados.

Primer Encuentro

Título: Todos Con el Mismo Conocimiento

Tema: Pensamiento Pedagógico

Objetivo

Fortalecer el conocimiento del pensamiento pedagógico en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de psicología sede Villa del Rosario, mediante estrategias psicoeducativas; que favorezcan la enseñanza logrando así la aplicabilidad y empoderamiento ante la misión y visión de la Universidad de Pamplona.

Metodología

Población: docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de Psicología sede Villa del Rosario

Tiempo: 1 a 2 horas

Recursos

Materiales: papel bond, tijeras, colbón, lapiceros, revistas, cajas, mural

Técnicos: Diseño del instructivo

Presentación del Encuentro

“Buen día nuestro nombre es Claudia Aparicio y Piedad Vega; en esta ocasión daré a conocer las temáticas diseñadas desde el marco de la implementación de la propuesta, estrategias de apoyo al proceso de enseñanza y mitigación del síndrome de Burnout, dirigido a los docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de psicología de la Universidad de Pamplona, sede Villa del Rosario. Esta propuesta tiene como objetivo la implementación de estrategias de apoyo al proceso de enseñanza, donde se vea reflejado el pensamiento pedagógico de la Universidad de Pamplona desde mitigación del riesgo frente al síndrome de Burnout. La propuesta está diseñada para abordarse desde un ciclo de cinco encuentros psicoeducativos que se realizarán de acuerdo a la disponibilidad desde el semestre académico; donde los temas a abordar son:

Pensamiento pedagógico	Generalidades
Desarrollo profesional y estrategias de enseñanza	Actividades de planeación, elaboración de material didáctico y procesos de evaluación
Desarrollo personal	Manejo del tiempo libre y actividades de la vida familiar,
Contexto académico	Clima y cultura organizacional
Estrés y síndrome de Burnout.	Definiciones, causas, consecuencias, estrategias de mejoramiento

Estos se realizarán en un tiempo aproximado de 1 a 2 horas, según disponibilidad. Así mismo es importante conocer que el día de hoy se realizará el primer encuentro el cual el tema es pensamiento pedagógico, este tiene como objetivo; fortalecer el conocimiento del pensamiento pedagógico en los docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de psicología sede Villa del Rosario, mediante estrategias psicoeducativas; que favorezcan la enseñanza logrando así la aplicabilidad y empoderamiento ante la misión y visión de la Universidad de Pamplona.

Cabe resaltar que para el desarrollo de las actividades se tienen en cuenta algunas normas como la participación activa, el respeto por las opiniones de los demás. Finalmente en cada encuentro realizado se aplicará una evaluación que va a permitir desde sus resultados generar estrategias de mejora continua para los docentes.

Actividad de Inicio: Se realiza la actividad denominada “*Yo como docente*”, esta actividad consiste en que se colocan en el centro del salón materiales como revistas, papel blanco, tijeras, colbón; cada uno debe organizar una presentación que contenga su nombre, una imagen que lo identifique como perteneciente al programa y a la Universidad y una frase relacionada con la enseñanza. Cada uno hace su presentación y al terminar se procede con la siguiente actividad.

Actividad Central 1. Se realiza la actividad denominada “*Con el Pensamiento de la Universidad*”, esta consiste en que se organizan grupos de acuerdo a la cantidad de los participantes, a cada grupo se da un apartado del texto original del pensamiento pedagógico de la Universidad y materiales para que diseñe de una forma creativa una estrategia de socialización (un programa de radio, un programa de tv, un sociodrama, entre otras). Finalizadas las intervenciones de los participantes de manera creativa, el encargado de dirigir la actividad realiza una retroalimentación despejando dudas y ampliando aportes frente a pensamiento pedagógico.

Actividad Central 2. Seguidamente se realiza la actividad “*el pesamiento y yo*”, esta actividad consiste en que se coloca en el centro del salón una cartelera con el título de la actividad “*el pesamiento y yo*”; así mismo se da a los participantes papeles en blanco y lápiz, en donde deberán colocar por un lado los aspectos que ellos como docentes aplican del pensamiento pedagógico y por el otro lado aquellos que son de mayor dificultad aplicar. Se va generando a medida que pasan los participantes una socialización guiada por quién dirige la actividad frente a la importancia de colocar en práctica lo relacionada en el pensamiento pedagógico.

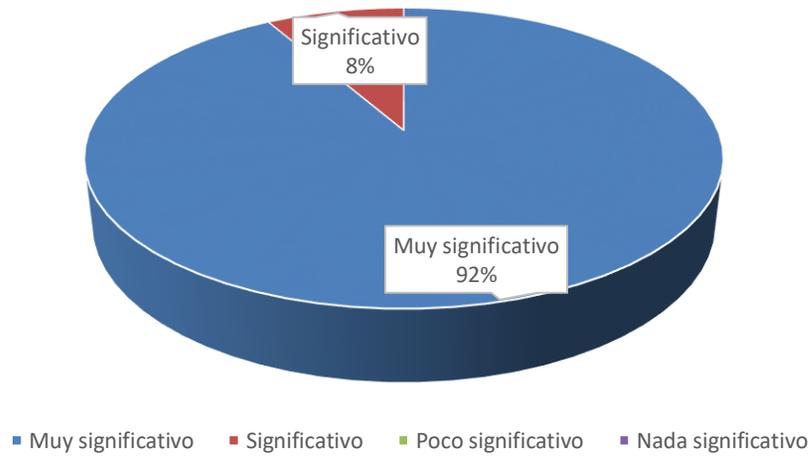
Actividad Central 3. Finalmente se desarrolla la actividad “*Pensando con el Pensamiento*”; esta consiste en que los participantes deben identificar de todo lo expuesto del pensamiento pedagógico las estrategias principales y que consideran más importantes resaltadas en el pensamiento pedagógico para implementarlas en su quehacer docente. Estas ideas se compilaran en un mural llevado por el encargado de desarrollar la actividad.

Resultados de la Aplicación

El tema desarrollado contribuye a su continuo aprendizaje de manera:



Lo abordado ha sido explicado de forma



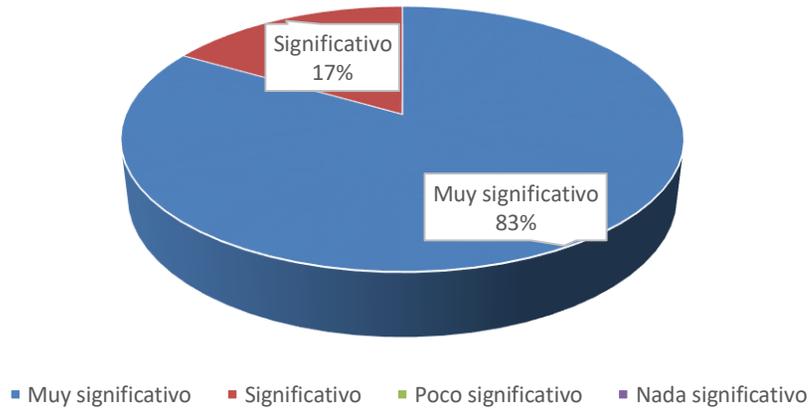
La aplicación que puede tener la temática abordada a nivel individual es:



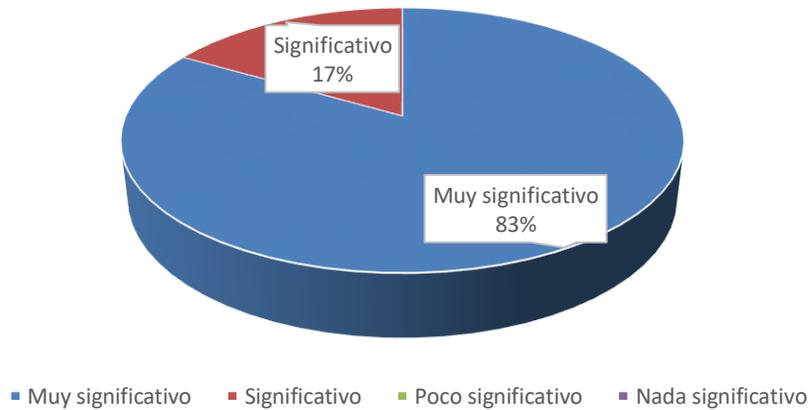
La aplicación que puede tener la temática abordada a nivel organizacional es:



El material de apoyo utilizado en el desarrollo en la estrategia fue:



Las estrategias utilizadas para el desarrollo de las actividades son acordes de manera:



Análisis de Resultados Tema Uno

A partir de los resultados evidenciados en las figuras como respuesta de la evaluación hecha finalizada la intervención, sumado a la observación por parte de las maestrantes al grupo de docentes de clase directa y práctica formativa, se logra identificar en primera medida que los docentes desde el tema de pensamiento pedagógico de la Universidad, no tenían ningún conocimiento, es decir que desde su rol como docente bien sea en los docentes de clase directa como los de práctica formativa no aplican los principios del pensamiento pedagógico en su proceso de enseñanza, esto se debe a que como lo sugieren los docentes falta por parte de la Universidad capacitación desde procesos de inducción que hagan la presentación y reforzamiento del documento del pensamiento pedagógico para que este pueda ser aplicado. En este mismo sentido después del proceso de intervención implementado, según las estrategias utilizadas por las maestrantes, los docentes logran tener un amplio conocimiento frente a la importancia que tiene el pensamiento pedagógico de la Universidad como parte fundamental y principal siendo este el que guía el quehacer pedagógico desde los lineamientos propios de la enseñanza y mayor amplitud permite la aplicabilidad y empoderamiento desde la misión y visión de la Universidad.

Así mismo los docentes destacan que desde el proceso de intervención hecho por las maestrantes dejan un interrogante frente a la necesidad que se tiene de que el docente se actualice y busque estar alineado a los procesos de enseñanza desde los lineamientos de la Universidad. En este mismo sentido destacan la importancia de seguir desarrollando este tipo de intervenciones bajo metodología participativa que permita la adquisición de nuevos conocimientos y la puesta en marcha de estrategias que favorecen el rol docente.

Segundo Encuentro

Título: Avanzando en mi Conocimiento

Tema: Desarrollo profesional y estrategias de enseñanza: actividades de planeación, elaboración de material didáctico y procesos de evaluación

Objetivo

Potenciar las competencias desde el saber y saber hacer en estrategias de enseñanza a los docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de psicología sede Villa del Rosario, mediante estrategias psicoeducativas; que generen la adquisición de nuevos conocimientos y permita la mejora en el desempeño laboral.

Metodología

Población: docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de Psicología sede Villa del Rosario

Tiempo: 2 horas

Recursos

Materiales: Papel, tijeras, colbón, revistas, cartón, cinta, temperas, marcadores

Técnicos: Diseño del instructivo

Presentación del Encuentro

“Buen día, en el día de hoy desarrollaremos el segundo tema de la propuesta socializada, este segundo tema se basa en el Desarrollo profesional y estrategias de enseñanza: actividades de planeación, elaboración de material didáctico y procesos de evaluación. Tiene como fin potenciar las competencias desde el saber y saber hacer en estrategias de enseñanza a los docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de psicología sede Villa del Rosario, mediante estrategias psicoeducativas; que generen la adquisición de nuevos conocimientos y permita la mejora en el desempeño laboral. Cabe resaltar que para el desarrollo de las actividades se tienen en cuenta algunas normas como la participación activa, el respeto por las opiniones de los demás. Finalmente, en cada encuentro realizado se aplicará una evaluación que va a permitir desde sus resultados generar estrategias de mejora continua para los docentes.

Actividad de Inicio: se implementa la actividad “*Soy el docente, soy el estudiante*”, se organizan los participantes en dos grupos, a cada grupo le corresponde llevar el rol de docente o estudiante; deberán preparar una presentación y simulación que implique el actuar del diario vivir desde el proceso de enseñanza. Seguidamente se da una retroalimentación y se continúa con la siguiente actividad.

Actividad Central 1. Se realiza la actividad denominada “*Mirándome al espejo*”, esta se basa en que cada docente escoge un tema que sea de su interés relacionado con una de las asignaturas que orienta y realiza un esquema con un paralelo desde la estrategia pedagógica con la que más se siente a gusto y la que mayor utiliza en el proceso de la enseñanza; así mismo desde la estrategia pedagógica que menos utiliza y no siente comodidad para su proceso de enseñanza.

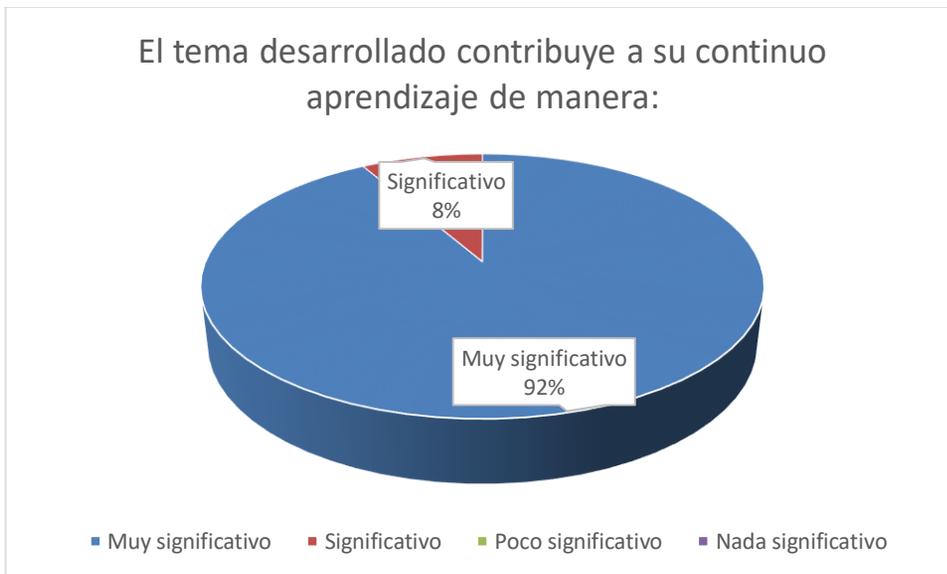
Finalmente se hace una socialización de los resultados de los esquemas de los docentes generando a su vez una retroalimentación y se prosigue con la siguiente actividad.

Actividad Central 2. Se desarrolla la actividad “*Ampliando el Conocimiento*”, en esta la persona que orienta el encuentro psicoeducativo diseña una presentación desde las diferentes estrategias pedagógicas apoyándose en la estructura del marco teórico de la investigación, lo que permitirá ampliar el conocimiento de los docentes para el proceso de la enseñanza.

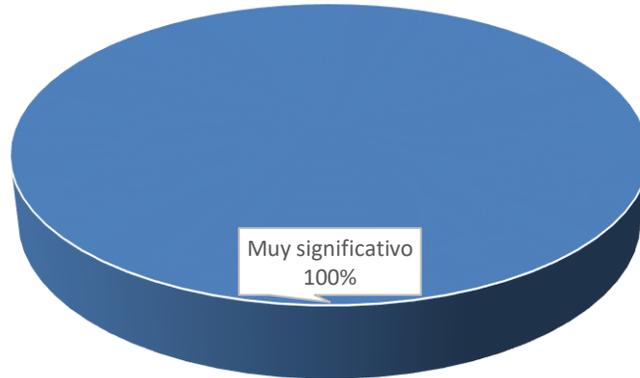
Actividad Central 3. Se desarrolla la actividad “*Todo en la práctica*”, esta actividad consiste en que de acuerdo a la cantidad de participantes se organizan de manera individual o grupal, retoman una de las estrategias pedagógicas socializadas y deberán diseñar un esquema para la utilización de esta estrategia en el proceso de enseñanza. Posteriormente se socializarán cada una construyéndose con el aporte de todas las estrategias expuestas un esquema o cuadernillo que podrán posteriormente utilizar en el desarrollo del proceso de enseñanza.

Retroalimentación y Cierre: La persona encargada de dirigir el encuentro desarrolla una serie de preguntas orientadoras que permiten aclarar dudas y generar nuevas estrategias de aprendizaje.

Resultados de la Aplicación



Lo abordado ha sido explicado de forma



■ Muy significativo ■ Significativo ■ Poco significativo ■ Nada significativo

La aplicación que puede tener la temática abordada a nivel individual es:



■ Muy significativo ■ Significativo ■ Poco significativo ■ Nada significativo

La aplicación que puede tener la temática abordada a nivel organizacional es:



■ Muy significativo ■ Significativo ■ Poco significativo ■ Nada significativo



Análisis de Resultados Segundo Tema

En consecuencia de los resultados obtenidos en el segundo tema; desarrollo profesional y estrategias de enseñanza: actividades de planeación, elaboración de material didáctico y procesos de evaluación, abordado con los docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de psicología sede Villa del Rosario, se logra determinar que desde el ejercicio del quehacer del rol, los docentes demuestran tener desde sus estrategias de enseñanza algunas prácticas que se les facilitan más que otras, entre las que cabe resaltar la clase magistral, trabajos grupales, exposiciones, entre otras; tendiendo a desarrollar prácticas de tipo convencional y otros se adaptan con mayor facilidad a metodologías de enseñanza más dinámicas, actualizadas y orientadas teniendo como punto de partida las tecnologías de la información y comunicación; la

enseñanza participativa y colaborativa. En este orden de ideas se identifica que desde el abordaje hecho por los maestrantes se logra el objetivo al estructurar con el aporte de los docentes una postura efectiva frente a la potencialización de las competencias desde el saber y saber hacer en estrategias de enseñanza generando la adquisición de nuevos conocimientos, permitiendo la mejora en el desempeño laboral.

Tercer Encuentro

Tema: Contexto académico: clima y cultura organizacional

Objetivo

Favorecer las condiciones de clima y cultura organizacional de los docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de psicología sede Villa del Rosario, mediante estrategias psicoeducativas; que permita la mejora en la dinámica laboral y relacional.

Metodología

Población: docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de Psicología sede Villa del Rosario

Tiempo: 1 a 2 horas

Recursos

Materiales: tarjetas, vasos, cajas, mural, papel, revistas, colbón, tijeras, tarros, vendas

Técnicos: Diseño del instructivo

Presentación del encuentro

“Buen día, en el día de hoy desarrollaremos el tercer tema de la propuesta socializada, este se basa en Contexto académico: clima y cultura organizacional. Tiene como objetivo Favorecer las condiciones de clima y cultura organizacional de los docentes tiempo completo ocasional de clase directa y práctica formativa del programa de psicología sede Villa del Rosario, mediante estrategias psicoeducativas; que permita la mejora en la dinámica laboral y relacional.

Cabe resaltar que para el desarrollo de las actividades se tienen en cuenta algunas normas como la participación activa, el respeto por las opiniones de los demás.

Finalmente, en cada encuentro realizado se aplicará una evaluación que va a permitir desde sus resultados generar estrategias de mejora continua para los docentes.

Actividad de Inicio: Se realiza la actividad llamada “Todos somos UP”, Se pide a los docentes que organicen una pirámide con el material dado. Cada una de las fichas estará conformada por principios, valores y características que conforman las políticas de la Universidad y el programa. El objetivo de esta actividad es que cada docente al sacar una de las fichas identifique la importancia que tienen los procesos y el rol que cumple cada uno en el establecimiento del clima y la cultura.

Actividad Central 1. Se desarrolla la actividad “*Haz Parte del Cambio*”, Esta actividad consiste en fomentar el sentido de pertenencia y la mejora del clima y fortalecimiento de la cultura. Cada uno de los docentes recibirá una vacuna que contiene un significado propio del clima y la cultura de la UP. Se complementa con un stand en donde se encontrarán folletos con el contenido de los aspectos que afectan el clima y la cultura. Esta información se amplía con actividades de refuerzo de la dosis así; pastillas contra la IDA (permiten que se reestablezcan valores de respeto, honradez y humildad), el jarabe Totrae (en este se cultivan el trabajo en equipo y la tolerancia), las venditas UP con esta se les invita a un cambio de actitud y ser colaboradores responsables y puntuales y finalmente un suplemento de ideas donde se fomenta la creatividad e iniciativa de los docentes (acertijos, resolución de problemas rápidos, laberintos, inventar un producto).

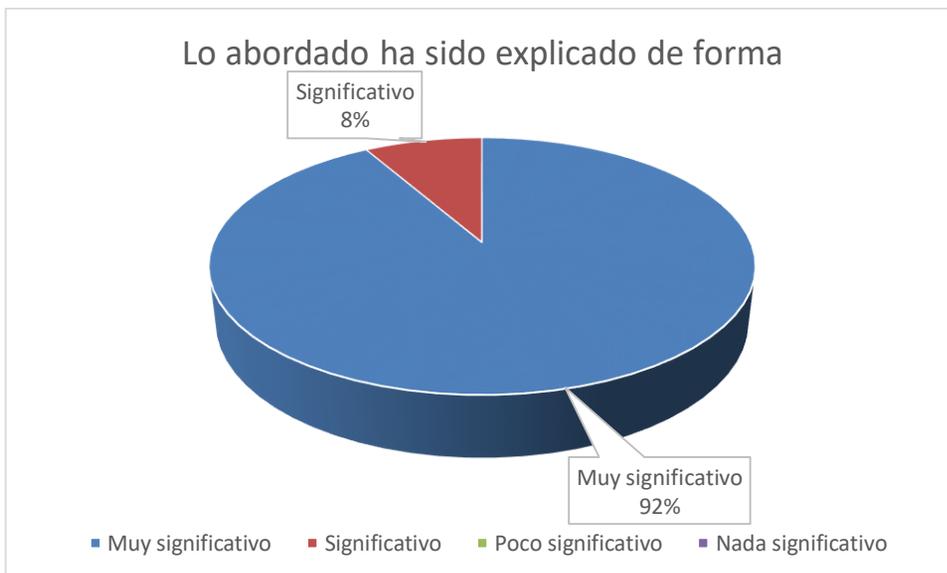
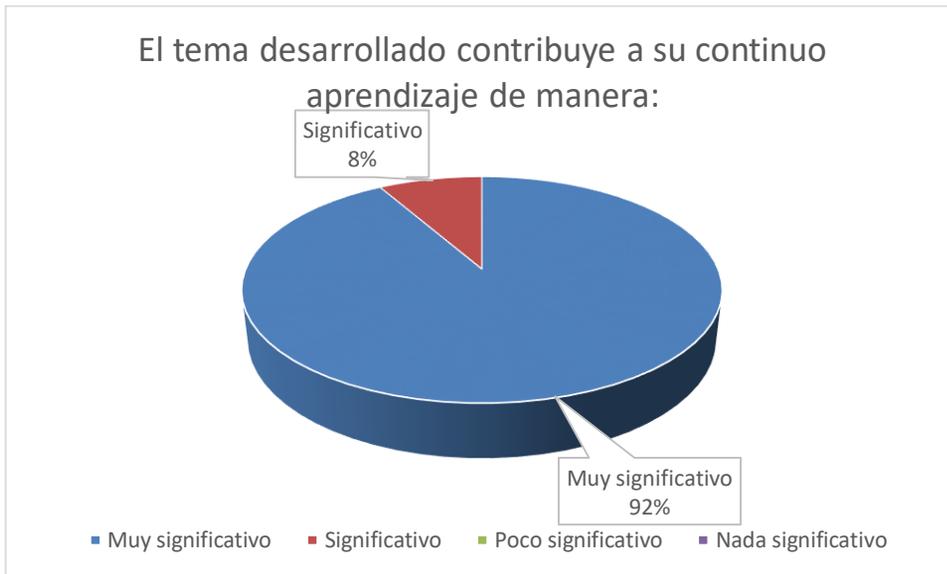
Actividad Central 2. Se denomina “*Equipo Psicología UP*”. Este escenario implica el fortalecimiento de la cultura organizacional en búsqueda de la cohesión y reforzamiento del trabajo en equipo, consiste en preparar tarjetas de dos colores diferentes para cada docente, al que se les entregarán sus dos tarjetas y un lápiz, los docentes tendrán que dibujarse a sí mismos en una cara de la primera tarjeta y por la parte inversa escribirán sus cinco principales fortalezas que aportan al buen clima y cultura organizacional; en la tarjeta del otro color se enumeran cinco características positivas de otras personas del equipo de trabajo que también aportan a mantener el buen clima y cultura organizacional, el siguiente paso es recoger todas las tarjetas y volverlas a repartir de forma que a nadie le toque la que ha escrito: se leen en voz alta y sirve como reflexión sobre cómo cada uno podría mejorar en función de la valoración ajena. Finalmente, el encargado de la actividad realiza una retroalimentación de la importancia del aporte de todos para mantener un buen clima y cultura organizacional y como esto aporta al bienestar personal y laboral.

Actividad Central 3. Se realiza la actividad denominada “*Familia Psicología UP*”, esta actividad consiste en que los docentes organizan subgrupos en donde cada grupo debe realizar una actividad didáctica como un programa de radio, televisión, coplas, entre

otros; en estas actividades se debe exponer los aspectos positivos que ellos reconocen desde el clima y la cultura que tienen como grupo de docentes, y las estrategias que pueden utilizar para mejorar estas condiciones.

Retroalimentación y Cierre. El encargado de la actividad realiza preguntas orientadoras que permitan dar claridad y ampliar la información del tema tratado.

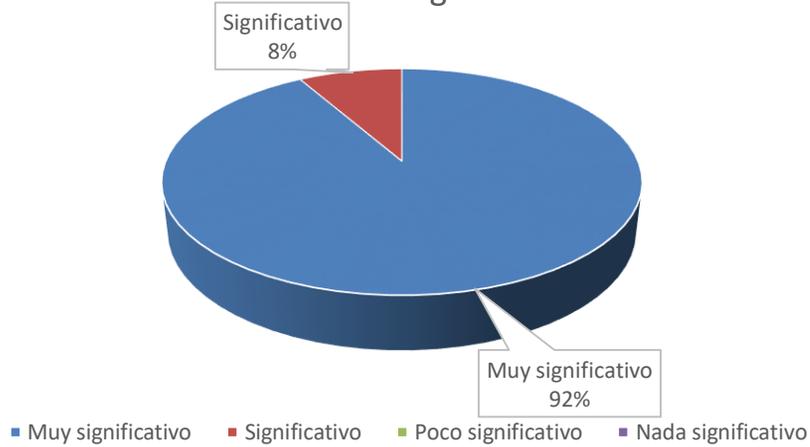
Resultados de la Aplicación:



La aplicación que puede tener la temática abordada a nivel individual es:



La aplicación que puede tener la tematica abordada a nivel organizacional es:



El mateiral de apoyo utilizado en el desarrollo en la estrategia fue:





Análisis de Resultados Tercer Tema

Tomando como punto de partida los resultados tanto cuantitativos como los de observación identificados por las maestrantes después de la aplicación del tercer tema Contexto académico: clima y cultura organizacional, con los docentes tiempo completo ocasional y de práctica formativa del programa de Psicología de la Universidad de Pamplona y según el objetivo estimado el cual se basó en favorecer las condiciones de clima y cultura organizacional que permitieran la mejora en la dinámica laboral y relacional; se permite plasmar que los docentes mantienen asertivas relaciones interpersonales que favorecen el desarrollo tanto de la convivencia personal como desde el quehacer propio desde el ejercicio docente, teniendo en cuenta que su dinámica relacional hace que el tiempo que el docente dedica a su ejercicio laboral sea más ameno y filial destacando que esto aumenta la efectividad de los procesos y por ende la productividad, viéndose reflejada en la motivación por el quehacer de la enseñanza. En este mismo orden de ideas se logra identificar que después del trabajo de abordaje desarrollado por las maestrantes, los docentes enmarcan la importancia de este tipo de actividades que permiten sacar de la rutina y que favorecen en su salud mental. Destacan también la importancia que la Universidad genere espacios desde políticas propias que propicien el desarrollo de actividades en los que se trabajen elementos formación y capacitación académica y de interacción relacional.

Evidencias de Aplicación

