

CAMBIOS EN LA MICROCULTURA DEL AULA. UNA VÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CAPITAL SOCIAL

RESUMEN

La investigación abordó un problema en aula y su resolución con la participación de los alumnos. Tuvo como *objetivo* analizar la incidencia de la estrategia didáctica centrada en la presentación y conducción de contenidos programáticos por parte de los estudiantes con el apoyo del docente mediante la tutoría y la retroalimentación, para propiciar cambios en la microcultura del aula, conducentes a la construcción de capital social. Se adoptó la *metodología* de investigación-acción. El resultado fue el análisis, síntesis y explicación de lo sucedido en el aula, con motivo de la introducción de cambios en las presentaciones realizadas por los alumnos. *Como conclusión*, las estrategias utilizadas contribuyeron a desarrollar la habilidad de los estudiantes para interpretar la realidad social, individual e interaccional y actuar sobre ella de manera autónoma y crítica, significando, en el contexto de las presentaciones, mejoras en el rendimiento académico, cambios en su actitud hacia el aprendizaje y un incremento de capital social.

PALABRAS CLAVE: Microcultura del Aula. Capital Social. Tutoría. Retroalimentación.

INVESTIGACIÓN

Autoras:

Prof. Ermelinda Mendoza de Ferrer*.

hemel@cantv.net,
hmendoza1@uc.edu.ve

Prof. Arelis Vivas**

arelisvivas@cantv.net,
arelisvivas@gmail.com

Facultad de Ciencias
Económicas y Sociales
Universidad de Carabobo
Valencia, Estado Carabobo,
Venezuela

* Profesora Asociada adscrita a la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública-UC. Candidata a Doctora en Ciencias Administrativas. Magíster en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales. Especialista en Docencia para la Educación Superior. Licenciada en Relaciones Industriales. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Articulista en revistas nacionales e internacionales.

** Arelis Vivas. Economista adscrita a la Escuela de Economía-UC. Candidata a Doctora en Ciencias Administrativas. Investigadora acreditada en el Programa de Promoción al Investigador (PPI). Magister en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales. Especialista en Docencia para la Educación Superior. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Articulista en revistas nacionales e internacionales.

CHANGES IN THE CLASSROOM'S MICROCULTURE. A MEANS FOR SOCIAL CAPITAL CONSTRUCTION

Abstract

This investigation undertook a classroom problem and its resolution through the students' participation. Its objective was to analyse the incidence of the didactic strategy based on the presentation and conduction of the contents by the students, with the support of the teacher by means of the guardianship and feed-back, to favour changes in the microculture of the classroom, that lead to the construction of social capital. The Action-Research methodology was adopted. The results obtained comprised the analysis, synthesis and explanation of what happened in the classroom due to the changes introduced in the students' expositions. It was concluded that, the strategies contributed to develop the ability of the students to interpret the social, individual, and interaction reality, and to react in an independent and critical way, which means in the context of the presentations, an improvement in their academic performance, a change in their aptitude towards the learning process, and an increase of social capital.

KEY WORDS: Classroom's Microcultures, Social Capital. Guardianship. Feedback

A MANERA DE INTRODUCCIÓN O DE LA IDEA A LA EXPERIENCIA

El capital social es un constructo que se moviliza desde inicios de las ciencias sociales, ganando espacio como categoría adosada al discurso en distintos campos disciplinares, especialmente en el ámbito del desarrollo sustentable, teoría que abraza al siglo XXI, para abordar y dar respuesta a la descentración de lo humano por lo material, producto de la desconexión del modelo socioeconómico imperante con respecto a la sensibilidad del tejido sociocultural, vulnerándolo y poniendo en peligro la sostenibilidad de la humanidad. Para enrumbar el capital social, que en forma más simple puede entenderse como la solidaridad que una persona o un grupo siente por los demás, es necesario como lo enuncia Kliksberg (2001) establecer una plataforma de políticas culturales y desde ella impulsarlo. Lo cual, amerita vincular cultura y políticas, especialmente las del sector educativo, porque es desde esos espacios donde puede generarse una integración social sustentada en valores comunes.

Para alcanzar dicho propósito, hay que quebrantar las estrategias educativas convencionales, en tal sentido se manejó la idea de desarrollar una experiencia en el salón de clases, haciendo investigación-acción participativa, a fin de movilizar a los estudiantes, como actores de ese espacio social, hacia un cambio en la microcultura del aula, orientado a fortalecer sus capacidades, sistematizar sus ideas e ideales en la lógica del bien común, afianzando capacidades de organización y articulación colaborativa, conducentes a transformar la educación formal en un compromiso intergeneracional, potenciador de un capital social que habilite el anhelo de vivir en un planeta más humano. En el marco de estas ideas, se emprendió la experiencia investigativa, cuyos resultados se compendian en este artículo.

1. PREOCUPACIÓN TEMÁTICA

El docente universitario debe transitar por el espacio académico, consciente de la responsabilidad que tiene de formar profesionales, en tiempos que reclaman superar la individualidad y dar apertura a la participación y comunión de ideas, propiciando una sociedad universal que propugne alternativas viables para solucionar los problemas comunes a la humanidad y fraguar un mundo más justo y más viable. Esto amerita una cosmovisión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en consonancia con los cambios que permanente redefinen, redelinean y reconstruyen el mapa mundial en todos los órdenes. Tal como afirma Morin (1999);

La unión planetaria es la exigencia racional mínima de un mundo limitado e interdependiente. Tal unión necesita de una conciencia y de un sentido de pertenencia mutuo que nos ligue a nuestra tierra considerada como primer y última patria... todos los humanos, ... viven los mismos problemas fundamentales de vida y muerte y están unidos en la misma comunidad de destino planetaria... Nos hace falta ahora aprender a ser, vivir, compartir, comulgar también como humanos del planeta tierra. No solamente ser de una cultura sino también ser habitantes de la tierra. (pp. 43, 44)

Lo planteado pasaría a ser sólo una utopía, si no se emprende de manera consciente la tarea de diseñar y administrar los contenidos curriculares, en atención a las nuevas realidades, intentando minimizar el desequilibrio que produce una formación eminentemente teórico-analítica, con énfasis en la especialización eficientista y de carácter estanco, en la cual priva la racionalidad instrumental, cuando lo que se necesita son profesionales capaces, mediante el análisis reflexivo, de establecer una relación de compromiso consigo mismo, con los demás y con las generaciones futuras, mediante el respeto, la tolerancia

y la búsqueda del bien común.

En este sentido, es oportuno destacar que educar a la gente está asociado con un proceso de crecer y que en palabras de Anderson (2002) «... significa socializar: esta socialización se logra a través de una variedad de medios, incluyendo la inculcación de valores, la cultivación de roles y la promoción de estrategias de la vida.» (p.1). Por ello, la educación es un valor social de transversalidad central, que debe inscribirse en el imaginario del desarrollo sustentable, porque de lo contrario, quedaría desfasada y sin respuesta a las exigencias de una sociedad que se enfrenta cada día a realidades que emergen y se disipan a una celeridad avasallante e inédita. Dando cuenta de un escenario planetario complejo, incidido por un sin fin de problemas, que demandan una plataforma educativa capaz de formar un ser humano pertinente.

La extrema movilidad en el hoy, diluye los asertos sobre el comportamiento de las variables en el mañana, comportando profundización de la complejidad en todos los ámbitos del accionar humano. De manera que, para responder a esa lógica, se requiere construir e impulsar desde los espacios académicos un andamiaje de proyectos, en los que se contemple la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y didácticas, vinculadas armónicamente con estas nuevas realidades, para formar a los estudiantes, en convergencia con ellas.

La textura y entramado que caracteriza esta realidad, le plantea al sistema educativo el reto de potenciar las capacidades de los estudiantes para que sean agentes de intervención capaces de acompasar sus acciones a la dinámica de un mundo que clama porque lo humano prive sobre lo material, pues, la centralidad de lo material ha dado lugar a iniquidades estructurales y, si se tiene en cuenta que el desarrollo económico de un país está inserto en su organización social, el abordaje de dichas iniquidades requiere, tal como lo señala Stiglitz (2002), además de los cambios económicos, transformaciones en la sociedad misma. De allí que, el discurso de las postrimerías del siglo XX se centró en la necesidad de reemplazar posturas individualistas por cohesión social, como factor crítico para que las sociedades prosperaran económicamente y para que el desarrollo fuese sostenible. Es así, como el constructo de capital social, como productor de incentivos para propiciar la cooperación, que a su vez reproduce confianza entre los miembros de una comunidad, deviene como blindaje ante los efectos perversos que, sobre la humanidad, han traído las desgarrantes posturas individualistas.

En el entendido que, el aula es un espacio comunitario en el cual convergen estudiantes y profesores, para cristalizar mediante el acto de enseñanza y de aprendizaje, la regeneración de valores y significados, la vía expedita para construir capital social, es la adecuación de la plataforma educativa. Esto implica,

en el ámbito universitario, que los profesores asuman activamente su papel como agentes de transformación, haciendo intervenciones deliberadas mediante el uso de estrategias didácticas, para cambiar la microcultura del aula, a la sazón de la complejidad de los contextos emergentes.

Al hilo del compromiso, más allá de la palabra con la que se arguye sobre la responsabilidad del docente en la construcción de capital social, se aborda la investigación con base a la experiencia de quienes suscriben estas líneas, en cuanto al uso de la estrategia didáctica, en la cual se combina la participación de los estudiantes mediante la presentación de temas contenidos en el programa de la asignatura, y la del docente dando orientación y soporte, utilizando técnicas de refuerzo selectivo y tutoría extra cátedra. El uso de la estrategia didáctica aludida, tiene como referente una experiencia previa, que incidió positivamente en el rendimiento de los estudiantes de la asignatura Comportamiento Organizacional, en la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública, de la Universidad de Carabobo.

Un significativo número de alumnos, de la experiencia anterior, recomendaron mantener la estrategia referida, evidenciándose la necesidad de repensar y adecuar desde la praxis el estilo tradicional de administrar el contenido curricular, por lo que se procedió en el semestre siguiente a reeditar la experiencia con fines investigativos y documentar así, la viabilidad de la misma. El enfoque utilizado para el abordaje de la investigación fue el cualitativo modelado a partir de la propuesta de Kemmis y McTaggart (1992) sobre la metodología de investigación-acción.

A tal fin, la clase de apertura se inició con una sensibilización hacia la participación activa y consciente de los estudiantes en las actividades que llevaría a cabo un grupo de investigación con el propósito de optimizar el uso de la exposición conducida por los estudiantes. El grupo dio muestras de una gran receptividad, y la dinámica se orientó hacia la planificación de las acciones a seguir, estableciendo de manera consensuada los cambios a introducir; se acordó utilizar la palabra presentación en vez de exposición y se hicieron algunas precisiones en cuanto a la evaluación e interacción profesor-alumno presentador y alumno participante.

En el marco de los delineantes de la preocupación temática y los acuerdos con el grupo de investigación se formularon los siguientes objetivos:

1.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar la incidencia de la estrategia didáctica centrada en presentaciones del contenido programático conducidas por estudiantes con el apoyo del

docente, mediante la tutoría y la retroalimentación, para propiciar cambios en la microcultura del aula, que conduzcan a la construcción de capital social.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.2.1 Introducir modificaciones dirigidas por la profesora, en el lenguaje, las prácticas y la interacción profesor-alumno, para propiciar cambios en la microcultura del aula.
- 1.2.2 Precisar las estrategias didácticas utilizadas por los estudiantes al conducir el desarrollo de los contenidos programáticos bajo su responsabilidad, con apoyo de la tutoría y retroalimentación por parte de la profesora.
- 1.2.3 Retroalimentar las prácticas y el lenguaje que resulte coherente con el desarrollo de una cultura que propicie la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y en la construcción de capital social.
- 1.2.4 Identificar la incidencia de las estrategias didácticas utilizadas, en la microcultura del aula y en la construcción de capital social, desde la percepción de los estudiantes conductores y receptores de los contenidos y del grupo de investigación.

2. PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN

Establecida la comunicación con el grupo, conformado el equipo de investigación y acordados los objetivos, se procedió a elaborar el proyecto de investigación siguiendo el planteamiento de Cascante y Braga (1996), en cuanto a la inclusión de tres tipos de decisiones, a saber: Decisiones Metateóricas, Decisiones Teóricas y Decisiones Técnicas.

2.1. Decisiones Metateóricas

Las decisiones metateóricas se refieren a cómo el docente entiende y define las relaciones escuela-educación-sociedad, conocimiento curricular-conocimiento científico. Las mismas, devienen de la postura que se asuma hacia las grandes preguntas que condicionan su labor y que son «implícitos» o «supuestos» que permeabilizan la investigación. (Cordero, 2001). Decisiones que deben ir en correspondencia con las relaciones sociedad-enseñanza,

ciencia-enseñanza, que se dan en un momento específico y que por lo tanto están regidas por un paradigma determinado. En tal sentido, el paradigma del conocimiento es uno de los modelos de pensamiento básico que impactan la conducta, en la actualidad. (Batista, 1990).

La emergencia de este paradigma, está asociada al proceso de cambio tecnológico, que ha dado lugar, según Castells (2004), a un punto de fractura histórico de las sociedades, originando un proceso de organización en torno a las nuevas tecnologías de la información, más potentes, más flexibles, permitiendo que la misma información se convierta en producto del proceso de producción. Ello hace evidente la necesidad de un perfil humano diferente al formado hasta ahora, más relacionado con el aprendizaje en equipo, la creatividad, la innovación, el uso del máximo potencial y la solidaridad, entre otras competencias, por ende, la educación debe reorientar su acción hacia la formación de este nuevo ciudadano.

Un ciudadano capaz, frente a la crisis de la modernidad, de deslindarse del enfoque economicista del desarrollo, que sólo busca aumentar el PIB, para adentrarse en el desarrollo sustentable centrado en lo humano, problemática compleja, inter y transdisciplinaria, articulada con la preocupación por los cálculos de costos y beneficios sobre la biosfera, como también, el interés por las generaciones por venir. Se propone pasar de los modelos impuestos a los modelos participativos, «del desarrollo que cambia la óptica de grandes transformaciones a partir de intervenciones masivas e invasivas» hacia «pequeños cambios y transformaciones graduales» (Hirschmann, citado en Portal Educativo de las Américas, 2004).

El sistema educativo, como agente primario de socialización (Light y otros, 1991), está llamado a formar ese ciudadano que la sociedad necesita, ya no se trata sólo de formar hombres capaces de interactuar acertadamente en organizaciones piramidales, con relaciones de autoridad de tipo jerárquico, basadas en la disciplina para desempeñar el rol que les ha sido asignado; se requiere formar un ser humano con competencias diferentes a las desarrolladas hasta ahora, adaptable a las demandas del paradigma emergente, en el cual las organizaciones se están transformando para mejorar su competitividad y garantizar su permanencia en el tercer milenio, a partir del elemento humano. (Swieringa y Wierdsma, 1995).

Las universidades como parte del sistema educativo, responsables de formar al profesional necesario para el tipo de sociedad que está emergiendo, deben reorientar sus acciones para desarrollar competencias acordes a la nueva realidad, que parecen estar relacionadas con los procesos de

pensamiento ubicados en el lado derecho del cerebro, (Sambrano, 1995), tales como la creatividad, visión de futuro y aprender a aprender; y desarrollar además valores tales como solidaridad, compromiso, responsabilidad, entre otros

2.2. Decisiones Teóricas

Las decisiones teóricas consideran las teorías que sustentarán la práctica curricular, permitiendo profundizar en su comprensión, análisis e interpretación. Por lo que, según el propósito de la investigación, es pertinente lo afirmado por Castro y otros (2004);

Una de las perspectivas pedagógicas más importante es el aprendizaje como fenómeno que se construye en contextos sociales en forma activa y de manera cooperativa. Dentro de las teorías cognitivas que respalda dicha mirada, se encuentra el aprendizaje significativo de Ausubel, el que señala, entre otros aspectos, que el individuo debe relacionar los nuevos conceptos con los conceptos relevantes que ya conoce. Esto desafía las formas de enseñar, al considerar el conocimiento que ya se encuentra en la estructura cognitiva de los alumnos y alumnas, la activación de la reflexión metacognitiva. (p.1)

Partiendo de esa lógica y considerando las características de los estudiantes que participaron en la experiencia, se tomó en cuenta, que en el ámbito de las teorías del aprendizaje, Villarroel (citado por Ramos y Jiménez, 1994: 145), considera que existen tres posiciones psicológicas básicas que intentan explicar el proceso de aprender y su influencia en la estrategia y la estructura curricular, son éstas: la Conductual, la Genética y la Ecléctica.

- **La Conductual.** Ve el aprendizaje como producto de una estimulación ambiental por lo cual el alumno es un objeto de control y el maestro es el ingeniero conductual.
- **La Genética.** Representada por Piaget, el aprendizaje es un proceso donde el hombre utiliza su experiencia para interpretar la realidad y esa interpretación genera una modificación de su estructura cognoscitiva. El aprendizaje es eminentemente activo.
- **La Ecléctica.** Es la postura pedagógica que conjuga lo positivo de ambas posiciones.

En esta investigación, se asumió una posición ecléctica, ya que se combinan estrategias de enseñanza y de aprendizaje de corte constructivista, con técnicas de refuerzo selectivo de orientación conductista, para que el

estudiante, desde sus propias vivencias, orientado por la docente, auspicio, a través del acto de enseñanza y de aprendizaje, una microcultura que refuerce conductas solidarias, participativas y autogestionarias, que vayan fraguando la construcción de capital social desde el aula. A partir de las demandas ambientales, los elementos clave de orden teórico en el ámbito de esta investigación son: las Estrategias Didácticas, la Pedagogía del Asombro o de la Admiración, la Microcultura del Aula y el Capital Social.

En cuanto a las Estrategias Didácticas, se entienden, tal como las define Monereo (citado por Espina, s/f., p.2), «conjunto de decisiones y acciones conscientes e intencionadas para lograr algún objetivo». Ahora bien, es conveniente señalar que este trabajo está plegado a lo señalado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005), en cuanto a que la estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, mientras que la técnica didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Lo referido implica que el profesor tiene que tomar decisiones, de manera consciente y reflexiva, en cuanto a las técnicas que puede utilizar para alcanzar los objetivos de la asignatura. Teniendo presente que la técnica, es considerada como un procedimiento didáctico que ayuda a alcanzar parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia, y ésta a su vez, puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos planteados. En definitiva, se puede afirmar que la técnica sirve para orientar el aprendizaje en áreas muy específicas en el proceso de administración del contenido programático, en tanto que la estrategia comprende aspectos más generales en relación a la planificación de una asignatura para un periodo determinado o de un proceso que contemple un conjunto de asignaturas, conducentes a una formación completa de los participantes.

Según López Quintás (2004), la **Pedagogía del Asombro** es un método de formación en el cual prevalece el uso de estrategias que propendan al descubrimiento y no sólo al aprendizaje; donde la persuasión suplanta a los procesos de transmisión impasibles. Con la pedagogía del asombro o de la admiración, como también se le denomina, se busca que el aprendizaje se de articuladamente con lo que se descubre día a día mediante el contacto con la vida, con la realidad. Al orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en ese sentido, no sólo se desarrolla en el estudiante la capacidad de autogestionar su formación, sino que además, podrá conquistarlo para

transmitir ese conocimiento a otros de forma persuasiva y convincente.

En ese mismo sentido Pérez Esclarín (2002), plantea que la pedagogía del asombro busca que las actividades que se desarrollan en aula, destierren la rutina, los rituales grises y las jornadas monótonas. Que cada día sea una sorpresa y cada actividad una fuente de asombro. El docente debe atreverse a innovar, a proponer, a soñar, a convertir las actividades que se realizan en el aula en una fiesta, debe ayudar a los alumnos a mirar, a admirar, a contemplar, a descubrir el misterio que se oculta en cada cosa, en cada situación, en cada persona. Un verdadero docente más que inculcar respuestas e imponer la repetición de normas, conceptos y fórmulas, debe orientar hacia la creación y el descubrimiento, incentivando la fantasía, promoviendo la inventiva, siendo guía para que las ideas fluyan creativamente y con libertad.

Es conveniente, antes de abordar lo que es microcultura del aula, puntualizar que de acuerdo a Herrero (2002), la cultura es una abstracción que se constituye en una construcción teórica a partir del comportamiento de los individuos de un grupo. Ahora bien, el término cultura tiene diferentes significados y se puede usar para referirse a objetos materiales, modelos de comportamiento, creencias y reglas de actuación. En consecuencia, los conceptos de cultura son disímiles, por ejemplo, Giddens (2000) considera que la cultura tiene que ver con las formas de vida de los miembros de una sociedad o de sus grupos y señala que sin cultura no seríamos en absoluto humanos, no tendríamos una lengua en la que expresarnos ni conciencia de nosotros mismos y nuestra habilidad para pensar y razonar se vería considerablemente limitada.

Se afirma que la cultura es un contexto social de producción e interpretación de significados y que, como contexto social, hay tantas culturas como sociedades, razón por la cual, definir la cultura resulta de interpretar la diversidad de acciones que realizan los seres humanos para construir sus vidas por medio de su propia actividad. Al efecto, Hofstede (1999, p.324), diferencia entre cultura nacional y cultura organizativa, en las cuales pueden identificarse diferentes subculturas, cuyo conocimiento permite «descubrir el paisaje cultural» o microculturas que conforman la organización según Martínez (S/F)¹. Para Lépiz (2004), todo proceso de enseñanza se da en una microcultura, donde ocurren mediaciones culturales, económicas y políticas que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. La tarea como docentes es la búsqueda permanente de espacios para organizar la experiencia de aprendizaje, para crear significados comunes, para construir diálogos, debates y para que las discrepancias puedan discutirse.

Por lo hasta aquí expuesto, en esta investigación se habla de microcultura

del aula, dado que el aula es el contexto en donde se reúnen alumnos y profesores, y por lo tanto un espacio de encuentro o de desencuentro entre el que enseña y el que aprende, o de quienes aprenden entre sí. Por lo tanto, el aula es la expresión de la organización de la experiencia de aprendizaje, para generar significados comunes, a partir del diálogo y el debate de ideas, en donde se reproducen las categorías que delinean lo que es una cultura, tal como lo son: un grupo, valores compartidos y reglas que cumplir.

En lo señalado se trasluce que el aula es el punto de partida para la creación de un sentido de comunidad, por esta razón, al docente le corresponde poner en práctica estrategias que desarrollen la confianza entre los estudiantes, trabajando juntos en las actividades vinculadas con el quehacer no sólo del aula sino de la comunidad universitaria, de forma que se haga uso racional, creativo y productivo de los activos individuales y colectivos de la universidad. Esto amerita, incentivar en el aula una cultura donde predomine la intervención y la reciprocidad, que fracture la postura del estudiante como receptor pasivo del proceso de enseñanza y de aprendizaje y lo mueva a asumir la responsabilidad compartida de liderarlo.

La otra teoría sustentadora de la práctica curricular en atención a las nuevas realidades, es la del capital social. Putnam (citado en Vargas, 2001), considera que el capital social se expresa en la reciprocidad y compromiso que se da entre los ciudadanos, facilitados por la conformación de redes, las normas, la confianza social, ya que estos son mecanismos de orden social que facilitan la coordinación y cooperación entre los individuos para obtener beneficios mutuos. Ocampo (2003, p.26), lo define como «el conjunto de relaciones sociales basadas en la confianza y los comportamientos de cooperación y reciprocidad». Por otra parte Kliksberg (2002), lo inscribe a la capacidad que se expresa desde el interior de una sociedad, en la cual se producen concertaciones no constreñidas, generadoras de esfuerzos articuladores de sus diversos sectores, en el seno de los cuales, mediante el trabajo voluntario se promuevan iniciativas que sean de utilidad para todos. Aludiendo, que la construcción de capital social deriva en un tejido social, en cuya cultura predominan los valores éticos orientados hacia la solidaridad, la construcción positiva, la cooperación y la equidad.

Kliksberg (ob.cit), apunta que el Capital Social, está conformado por cuatro áreas diferentes pero interrelacionadas entre sí, a saber: clima de confianza al interior de una sociedad, capacidad de asociatividad, conciencia cívica y los valores éticos predominantes en una sociedad. Por su parte, García (2003), señala los elementos de cierto consenso en la definición de capital social, como también las dimensiones que lo integran, a saber:

- **Es concebido como el conjunto de normas de confianza, valores, actitudes y redes entre personas e instituciones en una sociedad, que define el grado de asociatividad entre los diferentes actores sociales y facilita acciones colectivas y de cooperación.**
- **Puede tener varias dimensiones: una individual, es decir el grado de integración a su entorno a partir de las relaciones más cercanas de una persona, familia o empresa; una dimensión sectorial, es decir la acción de personas, familias o empresas en su sector o entorno ampliado, su interrelación y su relación con los poderes públicos. Esto tiene que ver con la pertenencia a redes comunitarias, gremios, asociaciones empresariales ...**
- **Finalmente, está la dimensión colectiva o nacional, es decir el capital social entendido como un acervo de una sociedad en su conjunto.**
(p.2)

En atención a lo señalado, una adecuada integración y administración de las estrategias didácticas, adosadas a la pedagogía del asombro como método de formación sería un buen camino para generar cambios en la microcultura del aula que conduzcan a la construcción de capital social. En esa dirección se desarrolló la experiencia que se documenta en estas líneas, en la cual se intentó no dicotomizar al sujeto objeto, sino que fuese el propio estudiante el artífice de los cambios en el quehacer del aula y de si mismo. De tal manera que, bajo la orientación del docente y del aprendizaje compartido, refuerce el valor de la libertad con responsabilidad, entretejida por la tolerancia, el respeto mutuo, la convivencia, la solidaridad y la cooperación, forjando así la consolidación del capital social como activo intangible de soporte fundamental para que la historia de la humanidad se siga escribiendo con sentido humano, darle sustentabilidad a la economía y sostenibilidad a la paz.

2.3. DECISIONES TÉCNICAS

Estas decisiones incluyen el diseño instruccional y el diseño de investigación, los cuales tuvieron como eje orientador la planificación de investigación-acción recomendada por Kemmis y McTaggart (ob.cit), quienes proponen un proceso en espiral constituido por cuatro fases: Identificación de la preocupación temática, abordada en párrafos precedentes, Planificación, Observación de la Acción y Reflexión.

2.3.1. DISEÑO INSTRUCCIONAL

El programa instruccional, para la investigación realizada estuvo centrado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las Teorías de Motivación,

contenidas en el programa de la asignatura Comportamiento Organizacional de la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública, de la Universidad de Carabobo, incorporando el uso de estrategias didácticas bajo el enfoque de la pedagogía del asombro, conducidas por los cursantes de la asignatura a los efectos de generar cambios en la microcultura del aula y sentar las bases para la construcción de capital social. A los efectos de lograr dicho propósito, la profesora utilizó la tutoría y la retroalimentación, modeladas a partir del siguiente enfoque:

- **Tutoría:** Desde Werther y Davis (1999), es el análisis y exploración de los problemas que afectan a los alumnos para hacer su exposición, para que cada grupo confronte y resuelva las limitantes para realizar una presentación teórica de manera creativa, que propicie el interés y participación, para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se produzca en forma efectiva y eficiente, extrayendo al máximo las potencialidades de los estudiantes que presentan el contenido teórico y de los que forman parte de la audiencia participante.
- **Retroalimentación:** El proceso de retroalimentación surge cuando el mensaje es decodificado por el receptor y puesto nuevamente por éste en el sistema, permitiendo verificar si hubo éxito al transferir el mensaje, si se logró o no su adecuada decodificación (Robbins, 1999); en esta experiencia se utilizó la retroalimentación, para determinar cómo se dio el aprendizaje, tanto en el equipo presentador como en los participantes, por lo que, en cada actividad, se suministraba un resumen de lo realizado, destacando aspectos positivos, oportunidades de mejora y aspectos excelentes que sirvieran de referencia para las subsiguientes experiencias de los estudiantes conduciendo el proceso.

2.3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con la finalidad de propiciar cambios en la microcultura del aula para propender a la construcción de capital social, mediante la participación activa de los alumnos como responsables del desarrollo de un contenido programático, se planteó un diseño de investigación no experimental de tipo longitudinal (Hernández y otros, 1991), bajo la metodología de investigación-acción.

Los actores intervinientes fueron los estudiantes de la sección 86 de la noche, un grupo de profesores invitados con la misma preocupación temática (amigos críticos) y la profesora de la asignatura. Para registrar el comportamiento de los estudiantes durante la experiencia de investigación, se utilizó como técnica la observación y la recolección de información permitió captar diferentes perspectivas al trabajar como grupo integrado para establecer

un proceso colaborativo que permitiera, a partir de las inquietudes y experiencias vividas, generar recomendaciones sobre lo observado, sirviendo como insumo para la reflexión, y para hacer los ajustes necesarios, como parte en sí mismo del cambio en la microcultura.

La experiencia de los alumnos como conductores en el desarrollo de los contenidos programáticos, quedó expresada mediante informes de grupo elaborados por ellos, contentivos de los detalles referentes a las fases de planificación, ejecución y resultados obtenidos de cada exposición. La impresión de los participantes sobre la acción educativa y de las actividades cumplidas para administrar el contenido temático, se registraron en formatos elaborados al efecto que fueron aplicados al finalizar el ciclo de exposiciones.

3.3. BITÁCORA DE VIAJE PARA EMPRENDER LA ACCIÓN

Quince días después de iniciar las clases, se fijó y realizó la reunión con los estudiantes interesados en formar parte activa de la investigación. Participaron tres estudiantes y la investigadora, quien después de conocer sus expectativas e informarles el trabajo a realizar y la metodología a seguir, consolidó el equipo de investigación. Procediendo a planificar las actividades bajo la responsabilidad de los estudiantes, precisando hacia dónde se orientarían los cambios en la microcultura del aula acorde con lo que reclama el nuevo milenio. Para accionar con esta línea de pensamiento, se tomó como eje orientador la tríada constituida por los cambios en: el lenguaje, las relaciones y las prácticas, como artefactos genéricos que delinean una cultura, según Kemmis y McTaggart (ob.cit).

En el ámbito educativo, el lenguaje y las relaciones, según Mena y otros (2005), son componentes clave de la microcultura del aula, ya que son el medio de transferencia de los códigos que posibilitan en los alumnos aprendizajes que les permite transformar sus contextos y movilizarse socialmente. La razón estriba, según Austin y Searle (citados en Mena y otros, ob. cit), en que; mediante el lenguaje, el hablante hace cosas; por tanto, desde esta perspectiva ciertos actos de habla favorecen la participación y el pensamiento de más alto orden.

Es importante destacar que, cuando se hace referencia al lenguaje no es sólo el verbal, ya que el noventa por ciento de nuestra comunicación es no verbal, lo que se trasmite con la imagen, con el tono de la voz, con las posturas, con las emociones, aspecto éste muy importantes en el contexto del aula, porque, como bien lo expresa Maturana (1990, p.20), «... no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción» En cuanto a las relaciones, éstas inciden de manera significativa en los niveles de resistencia al cambio, en linealidad con Ibáñez (2002, p. 33) «la percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones

interpersonales con los profesores ...sería lo que mayor impacto tiene en ellos, y no el contenido o materia en estudio» Por ello, es necesario que en el aula se produzca una relación, en la cual el docente utilice el espacio académico no para el ejercicio de poder y subsumir al estudiante a él, sino que por lo contrario, se aplane y funja como mediador en el proceso de aprendizaje.

Es conveniente tener presente, que el lenguaje y las relaciones serán susceptibles a cambio, sí las prácticas conducen a ello, que en el caso específico de la microcultura del aula están vinculadas directamente con las estrategias pedagógicas, esto demanda que los docentes evalúen y adecuen a las nuevas realidades, para que la capacidad de aprender esté a tono con la necesidad de propiciar la construcción de capital social, como punto neurálgico para responder al compromiso intergeneracional que lleva implícito el desarrollo sustentable. En ese quehacer los estudiantes deben desprenderse de la práctica de ser enseñados por las de autogestión de su aprendizaje; los profesores de la de enseñar por las de asumir el papel de ayudar a aprender, en el marco de estas prácticas, la evaluación debe ser congruente con ellas. A los efectos, se procedió, con base a los acuerdos logrados a partir de las discusiones con los actores intervinientes en la investigación, a elaborar el cronograma de las presentaciones por parte de los alumnos y se hicieron las siguientes consideraciones, con respecto a:

- **El Lenguaje.** Debido a la concepción de las exposiciones, como clases magistrales, se decidió utilizar la expresión «presentación de una teoría», incentivando el uso de la dinámica de grupo, aplicación de instrumentos, investigación fuera del aula para compartir la experiencia o cualquier actividad propia de la pedagogía del asombro, promotora de la discusión reflexiva.
- **Las Prácticas.** Se decidió incluir la autoevaluación tanto del equipo presentador como de los participantes. Se le expresó a los alumnos que la idea era «jugar a ser profesores»
- **Las Relaciones:** Se rotaron los grupos para que los alumnos se conocieran entre sí. Se utilizaron identificadores en la primera presentación y se recomendó hacer una sesión de relajación para integrar al grupo y bajar las tensiones que genera una presentación y una de cierre para integrar conocimientos.

Como parte de los acuerdos, se decidió mantener la sesión de relajación como actividad previa a la presentación por parte de los estudiantes, de los puntos del programa bajo su responsabilidad y como evaluación de la actividad, la elaboración individual de una carta a un amigo contándole cómo se sentía

con relación a la asignatura. Además, se convino utilizar los siguientes tipos de evaluación:

- **Coevaluación:** Realizada por los participantes al grupo presentador de la teoría. Los aspectos a evaluar serían: Organización del Contenido, Claridad de Presentación, Relación Teoría-Práctica y Estrategia Utilizada.
- **Autoevaluación:** Los participantes debían reflexionar sobre dos preguntas: ¿Qué aporté? y ¿Qué aprendí?; registrando sus respuestas en un formato elaborado al efecto, y los presentadores las consignarían junto con en el informe que debían entregar.
- **Evaluación Direccional:** Realizada por el docente al grupo presentador y de éste al grupo de participantes; esta última se indicaría en el informe antes mencionado.

Según lo planificado por el grupo de investigación, se realizaron dos actividades en el aula con la finalidad de lograr integración y mostrar a los alumnos, de acuerdo a los principios del aprendizaje social (Robbins, ob.cit), enmarcado en la psicología genética, diferentes alternativas para abordar la presentación de una teoría, dar la oportunidad a los estudiantes de expresar sus sentimientos y emociones respecto a la asignatura, de esta forma se comenzó a generar un **clima de confianza** que propiciaría la **creatividad** de las presentaciones.

3. ACCIÓN Y OBSERVACIÓN

La acción desarrollada y sujeta a observación, fue el desempeño de los estudiantes, fungiendo como presentadores de las ocho teorías de la motivación que contempla el programa de la signatura, y los cambios generados en la microcultura del aula como consecuencia de su actuación, y en que medida esos cambios posibilitarían la construcción de capital social. Atendiendo a los aspectos más resaltantes, en función de las categorías identificadas, a continuación se esbozan los resultados producto de esta experiencia:

3.1. Estrategias didácticas utilizadas por los estudiantes en la presentación de los contenidos teóricos bajo su responsabilidad.

En el cuadro 1 se presentan las estrategias didácticas utilizadas por los estudiantes en cada presentación, apreciándose gradualmente control del proceso e identificación con el rol de facilitador, aproximándose a lo que promulga la pedagogía del asombro, dada la utilización en forma novedosa de técnicas didácticas tales como los juegos, la solución de problemas, la técnica de la pregunta, presentación de contenidos, dramatización y completación de frases.

Cuadro 1.
 Estrategias Didácticas Utilizadas por los Estudiantes

Teoría	Estrategias Didácticas Utilizadas
Jerarquía de las Necesidades	Elaboración y Presentación de vídeo. Entrega de premios a los que más participaron
Tres Necesidades	Uso de láminas con dibujos en un amago de juego para propiciar la participación y desarrollar la capacidad asociativa.
Motivación - Higiene	Presentación de una dramatización para explicar la influencia en los subordinados de los estilos de un jefe que utiliza los incentivos intrínsecos y aquel que no los utiliza.
Características del Trabajo	Presentación de ejemplos sobre cargos ocupados y potencial de motivación, graficación de la calificación del potencial, dando uso a la técnica de la pregunta.
Establecimiento de las Metas	Generación de caos para iniciar el juego de buscar sílabas, con la meta de formar el nombre de la teoría. Uso del aprendizaje basado en problemas, con discusión grupal, presentación de resultados, preguntas reforzadoras e invitación a la reflexión.
Reforzamiento	Manejo de láminas con letras e imágenes para conducir la participación desde lo que es el aprendizaje y en que consiste el reforzamiento.
Equidad	Uso del juego, participando equipos diferentes niveles de dificultad, seleccionándose un ganador a quien se otorgó un premio, luego presentaron los resultados y en función de las reacciones ante la recompensa, con el uso láminas con el dibujo de tres balanzas con posiciones distintas, articularon la teoría.
Expectativas	División del grupo en dos, traslado del escritorio al centro del salón, a un representante por equipo se le instruyó para construir un edificio, al final presentaron una gráfica aludiendo la teoría, para que los participantes la relacionaran con otras teorías. Cerraron con una lectura motivacional.

Fuente: Registros de información de los participantes de la experiencia en aula

En el cuadro 2 se observan los cambios ocurridos en el lenguaje, en las prácticas y en las relaciones, evidenciando que la presentación de contenidos programáticos bajo la responsabilidad de los estudiantes debidamente tutoriados y retroalimentados, moldean la microcultura del aula, propiciando conductas potenciadoras de la formación del capital social.

Cuadro 2.
Cambios en la Microcultura del Aula

CAMBIOS EN EL AULA	TIPO DE CAMBIO		
	EN EL LENGUAJE	EN PRÁCTICAS	EN LAS RELACIONES
Lenguaje Verbal Cambio del término exposición por presentación Significativo mejor uso del lenguaje Precisión en la construcción de las ideas Adecuado uso del lenguaje técnico.	<ul style="list-style-type: none"> • Mucha participación. • Aprendizaje colaborativo y no reproductor de contenido. • Creatividad. • Receptividad. • Evaluación objetiva no punitiva. • Autocrítica. • Aprendizaje autogestionado. • Aprendizaje por descubrimiento. • El docente como facilitador. • Variedad de técnicas didácticas. • Orientación centrada en el alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza • Colaboración • Solidaridad • Sinergia • Responsabilidad • Compromiso • Alineación • Respeto • Cooperación • Libertad de iniciativa • Integración 	
Lenguaje No Verbal Entusiasmo Dinamismo Alegria Vestimenta adecuada			

Fuente: Registros de información de los participantes de la experiencia en aula

3.2 Integración de Teorías

Finalizadas las presentaciones conducidas por los estudiantes, la docente procedió a aclarar dudas y fijar los puntos clave de las diferentes teorías, utilizando el aprendizaje basado en juegos; sentados en círculo, formulaba una pregunta sobre una teoría, quien conocía la respuesta decía su nombre (con la finalidad de integrar el grupo) y pasaba a la pizarra para ir haciendo un cuadro comparativo con las respuestas que iban dando, reforzando los puntos claves. Finalizada la actividad, se pidió al grupo la opinión sobre la estrategia de las presentaciones, encontrando total satisfacción en las respuestas. Un «amigo crítico», observó interés en los participantes y mayor participación, expresando: *«Se siente la planificación»*. *«Proyectas muy bien tu voz y le agregas un toque de dulzura. Los alumnos te siguen con respeto y admiración»*. Al finalizar se hizo una lectura sobre la importancia del equipo en el logro de las metas y se cerró la actividad con la convicción de haber generado un clima de confianza e impulsado la creación de redes y valores éticos.

4. EVALUACIÓN

El desarrollo de la investigación, fue monitoreada de manera permanente y contrastada con lo planificado, lográndose una retroalimentación, en la cual se conjugó la percepción de los alumnos, «amigos críticos» e investigadora, en

cuanto a los logros y los cambios originados, dando lugar a una evaluación formativa, que en sí misma, impulsó un cambio de cultura con respecto a la evaluación, ya que dejó de verse como una práctica punitiva, y se tomó como un proceso de comunicación en beneficio del aprendizaje, dando lugar a mayores niveles de compromiso y disminución de la resistencia a ser evaluado. Respecto a la evaluación sumativa, los resultados obtenidos, mostrados en el cuadro 3, reflejan muy buen nivel de rendimiento comparado con los obtenidos en el semestre precedente, apreciándose un significativo crecimiento, lo cual permite inferir el impacto positivo sobre el aprendizaje, cuando el estudiante se inserta activamente y se siente solidariamente responsable de las actividades desarrolladas en el aula.

Cuadro 3.
 Notas de los Equipos por Teorías Presentadas
 Semestres Precedente y Observado

EQUIPO	TEORÍA PRESENTADA	NOTAS DEL SEMESTRE		INCREMENTO ABSOLUTO
		SEMESTRE PRECEDENTE	SEMESTRE OBSERVADO	
1	Jerarquía de las Necesidades	12	17	5
2	Tres Necesidades	17	18	1
3	Motivación-Higiene	18	18	0
4	Características del Trabajo	15	18	3
5	Establecimiento de Metas	18	17	-1
6	Reforzamiento	16	15	-1
7	Equidad	15	19	4
8	Expectativas	18	20	2
Total		129	142	13

Fuente: Notas de la asignatura Comportamiento Organizacional. Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública, FaCES, Universidad de Carabobo.

El 62,5 por ciento de los equipos del semestre observado, superó en tres (3) puntos las calificaciones con respecto a los equipos del semestre precedente, lo cual influyó en el incremento del rendimiento promedio del total del grupo observado, en un 1,63 con relación al semestre anterior, como derivación de las estrategias utilizadas.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La investigación ratificó la importancia de los cambios introducidos para la **construcción de capital social** mediante la intervención de elementos culturales como son: el lenguaje, las prácticas y las relaciones sociales. Apreciable en lo expresado por los alumnos y la actitud asumida durante la experiencia,

legitimando la efectividad de las estrategias para crear un **clima de confianza y colaboración solidaria en el aula**.

El rol de presentadores no le fue fácil a los estudiantes, no obstante desde la primera presentación se observó la tendencia a hacer significativos los aspectos tratados, mediante juicios bien sustentados y ejemplos de la vida. Apreciándose paulatinamente un proceso de cambio, al final del cual los participantes ejecutaban su propio juicio, había autocrítica y se acercaban a lo heurístico del aprendizaje (Acosta, 1993), propiciando la intervención de todos los alumnos y mejorando sustancialmente el rendimiento estudiantil, evidenciándose en el progreso logrado en las presentaciones y en las calificaciones obtenidas

Cabe destacar que los alumnos llegaron a utilizar estrategias para probar el comportamiento del grupo según alguna teoría en particular, comprobando su aplicabilidad, convirtiéndose así en partícipes de su propio aprendizaje, en contraste con la simple memorización presente en las primeras exposiciones del semestre anterior; respondieron positivamente a las observaciones que se les hicieron, mitigando la sensibilidad inicial a la crítica negativa, mediante la retroalimentación y confrontación respetuosa, lográndose que se viese a la crítica como una oportunidad de crecer y no como fuente de conflicto.

El propiciar procesos como el descrito, contribuye a gestar la revolución desde el aula, cuya bandera es **la construcción de capital social**, siendo indispensable, para ello, adoptar un rol activo en el proceso de cambio, transitando sistemáticamente hacia una práctica de la enseñanza y de aprendizaje en sintonía con las nuevas demandas de la sociedad. Ello amerita movernos progresivamente hacia estrategias como las descritas, para que los estudiantes superen los esquemas memorísticos y reproductivos y sean partícipes de su propio aprendizaje, fomentando el tránsito desde una conciencia alienada hacia una **creativa e integradora**, mediante el aprendizaje crítico y descubridor.

Al confrontar esta experiencia con la forma convencional de direccionar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se produce un clamor para que se surja o se opere en el cuerpo docente una metánoia, término que el Maestro de maestros utilizaba y que viene de la palabra griega «metanoéite» y que quiere decir «convertíos», es decir, emprended una «metánoia», un cambio radical de la mente y del corazón. Lo cual involucra para el docente desapropiarse de conductas autoritarias y asumir la de facilitador de aprendizaje, que se convierta conscientemente en un interlocutor generacional, que a su vez desarrolle destrezas en la identificación y formulación de problemas, que sea un formador para el trabajo en equipo, en la búsqueda de un saber lúcido, propiciando la

capacidad de comprender y comprenderse desde el otro y que promueva la creatividad.

Este tipo de experiencias sienta las bases contributivas para la formación de un nuevo ciudadano, con las competencias necesarias para llevar adelante la transformación que requiere el país. Por lo que es importante darle continuidad mediante una línea de investigación centrada en procurar una microcultura en el aula, generadora de disposición y capacidad para actuar con **equidad y justicia** social, clave para formar ciudadanos críticos, que trabajen activamente en procura de principios sociales más amplios, para contar con un capital social propiciador de un nuevo orden social desde lo humano, en aras de hacer mas solidario y vivible el hoy y garantizar un mundo mejor para las generaciones por venir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. (1993). *La Enseñanza Universitaria*. Valencia, Venezuela: Almi.
- Anderson, G. (2002). *Las Carencias de la Educación Actual y su Necesaria Reforma. Una Educación para la Paz Mundial*. En revista Aniversario [Revista en línea]. Disponible: <http://www.redcivica.com.uy> [Consulta: 2006, Marzo 9]
- Batista, J. (1990). *Sistema Social y Pensamiento*. Material mimeografiado por el Consejo de Coordinación de las Empresas Mendoza. Venezuela.
- Cascante, C. y Braga, G (1996). *Una Guía Práctica, Cuadernos de Pedagogía 22*. Material mimeografiado para el Taller de Investigación-Acción del Programa de Especialización en Docencia para la Educación Superior en el Área de Estudios de Postgrado, de la Universidad de Carabobo.
- Castells, M. (2004). *La Era de la Información. La Sociedad en Red*. México: Siglo XXI Editores.
- Castro, R. y otros. (2004). *Curriculum y Evaluación*. Universidad del Bío-Bío Facultad de Educación y Humanidades. Departamento de Ciencia de la Educación [Documento en línea]. Disponible: <http://zeus.dci.ubiobio> [Consulta: 2005, Octubre 28]
- Cordero, G (2001). Educar. *En Revista de Educación. Nueva Época* Núm. 19 [Revista en línea] Disponible: <http://educacion.jalisco.gob.mx> [Consulta: 2005, Enero 2006]

- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2005). *Capacitación en Estrategias y Técnicas Didácticas*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.sistema.itesm.mx/va/> [Consulta: 2006, Enero18]
- Espina, M y Giordano, C. (s.f.) *Estrategias Didácticas en la Mediación Pedagógica con Niños Sordos en Escuela Bilingüe* [Documento en línea] Disponible: <http://www.educared.edu.pe/> [Consulta: 2006, Enero18]
- García, E. (2003). *Capital Social Clave para el Desarrollo en América Latina*. Seminario Internacional: «La Agenda Ética Pendiente de América Latina». Realizado los días 18 y 19 de Diciembre de 2003, Montevideo – Uruguay. [Documento en línea] Disponible en www.iadb.org/etica [Consulta 2005, Octubre 30].
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, S. y otros (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrero, J. (2002). *¿Qué es Cultura?* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.sil.org/capacitar/antro> [Consulta: 2005, Octubre 28].
- Hofstede, G. (1999) *Culturas y Organización. El Software Mental. La Cooperación Internacional y su Importancia para la Supervivencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ibáñez, N. (2002). *Las Emociones en el Aula*. En Estudios Pedagógicos N° 28: 31 - 45. Valdivia, Santiago de Chile.
- Kemmis, S. y R. Mctaggart, R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Kliksberg, B. (2001). *El Capital Social*. Universidad Metropolitana. Venezuela: PANAPO.
- Kliksberg, B. (2002). *Hacia una Economía con Rostro Humano*. Venezuela: Universidad del Zulia. OPSU y Fondo de Cultura Económica.
- Lépez, O. (2004) *Psicopedagogía Ecológica. Aulas Demandan Responsabilidad Compartida*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.una.ac.cr> [Consulta: 2005, Octubre 28].
- Light, D. y otros (1991). *Sociología*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw Hill Interamericana, S.A.

- López Quintás, (2004). *La Pedagogía de la Admiración*. Artículo publicado en el diario ABC el 23 de agosto de 2004 [Documento en línea]. Disponible: <http://www.huellas-cl.com> [Consulta: 2006, Febrero 14].
- Martínez, O. (S/F). *Introducción Terminológica a la Conceptualización de Patrick De Maré*. Asociación Psicoterapia Analítica Grupal. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.geocities.com/HotSprings/9256/texosca1.html>. [Consulta: 2005, Octubre 28].
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje. En Educación y Política*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Mena, y otros (2005). *La metodología para la Enseñanza Creativa, Estrategia de Aprendizaje creativo. En Cuatro principios para el diseño de la enseñanza*. Intangible Capital - N°8-Vol I, Abril-Junio de 2005. [Revista en línea] Disponible en <http://www.intangiblecapital.org/Articulos> [Consulta 2006, Febrero11].
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Ocampo, J. (2003). *Capital Social y Agenda del Desarrollo*. En CEPAL (Comp.). *Capital Social y Reducción de la Pobreza en América Latina y el Caribe: en Busca de un Nuevo Paradigma*. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.eclac.cl/publicaciones/> [Consulta 2005, Octubre 30].
- Pérez Esclarín, A. (2002). *Las Cinco Vocales de la Pedagogía*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.feyalegria.org/> [Consulta: 2006, Febrero 12].
- Portal Educativo de las Américas (INEAM) (2004) *¿Cómo Enseñar Ética, Capital Social y Desarrollo en la Universidad?* Organización de los Estados Americanos (OEA) Instituto de Estudios para las Américas (INEAM) Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo (BID [Documento en línea]. Disponible: <http://www.educoas.org>. [Consulta: 2005, Octubre 28].
- Ramos, W. y Jiménez, H. (1994). *¿Cómo Elaborar Programas de Asignatura?, El Modelo 3P6E*. Venezuela: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional, Conceptos, Controversias y Aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Stiglitz, J. (2002). *El Malestar de la Globalización*. España Madrid: Taurus.

Sambrano, J. (1995). *Superaprendizaje Transpersonal*. Caracas: GE.

Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995). *La Organización que Aprende*. Wilmington, Delaware: Addison-Wesley Iberoamericana.

Vargas, J. (2001). *Formación de Capital Social para Fortalecer la Institucionalización de la Gobernabilidad*. [Documento en línea] Disponible:<http://redcientifica.com/autores> [Consulta: 2006, Enero 28].

Werther, W. y Davis K. (1999). *Administración de Personal y Recursos Humanos*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Nota

¹ El término microcultura se refiere a un tipo de cultura grupal evolucionada e idiosincrásica de un grupo particular. La microcultura puede estar anclada en patrones sub o macroculturales, que deben ser reconocidos para evitar que dificulten el diálogo, o bien puede ser desarrollada a partir del diálogo y la desmitificación y aparecer como lugar de observación para otras culturas. En este último caso, se estará en mejor situación para examinar no sólo los supuestos «macroculturales» de la sociedad en la que se está inserto, sino los propios supuestos subculturales.