TEJIENDO VÍNCULOS EN EL TERRITORIO MEDIANTE LA ORIENTACIÓN GRUPAL PARA LA TRANSFORMACIÓN COMUNICATIVA DEL DOCENTE EN CONTEXTOS MUNICIPALIZADOS

WEAVING BONDS IN THE TERRITORY THROUGH GROUP COUNSELING FOR THE COMMUNICATIVE TRANSFORMATION OF TEACHERS IN MUNICIPALIZED CONTEXTS



JORGE JOSÉ CHIRINOS DUNO

Magister Scientiarum en Orientación, mención Educación (2021) de la Universidad del Zulia. Licenciado en Educación, mención Lengua, Literatura y Latín, egresado de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" (2009). Estudios superiores en Filosofía por el Instituto "Fray Agustín Quevedo" y Teología por el Instituto de Teología San Pablo. Trayectoria de más de ocho años en la gestión y coordinación académica dentro del sistema educativo venezolano. He desempeñado cargos como Coordinador de Pastoral y Control de Estudios en el Colegio Católico Santa Ana (2012-2017) , Coordinador de Control de Estudios en el Liceo Bolivariano "Francisco Bello" (2016-2020). Áreas de interés e investigación se centran en la orientación educativa, la lingüística aplicada y la formación en valores, respaldadas por certificaciones en sistemas preventivos para la cultura de paz y estudios especializados en literatura romántica y gramática castellana. Además, poseoe competencias lingüísticas bilingües en portugués

jorgechirinosduno.2@gmail.com

ORCID: 0009-0009-6952-4244

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito implementar un programa de orientación grupal para el fortalecimiento de la comunicación funcional y la convivencia de los docentes en el Liceo Nacional "Francisco Bello Pineda", inserto en un contexto de municipalización educativa en el estado Falcón, Venezuela. El estudio, de naturaleza cualitativa, se enmarcó en el paradigma sociocrítico y se desarrolló bajo la metódica de la investigación acción participativa. Participaron trece (13) docentes como informantes clave. El diagnóstico inicial, realizado mediante entrevistas, observación participante y análisis FODA, develó debilidades comunicacionales que afectaban la convivencia institucional, organizadas en tres categorías: orientación grupal, comunicación y convivencia. La fundamentación teórica se sustentó en los postulados de Virginia Satir sobre comunicación funcional y disfuncional, el modelo comunicativo de David Berlo, y los aportes de Bisquerra y Collazo en orientación grupal. Las acciones transformadoras comprendieron doce (12) estrategias vivenciales ejecutadas durante septiembre-octubre de 2018. El análisis de la información mediante triangulación, categorización y contrastación teórica evidenció logros significativos: valoración de la comunicación funcional como base de relaciones interpersonales armoniosas, adopción de una postura ética hacia el conflicto, y reconocimiento de la importancia de mantener encuentros grupales de asesoramiento continuo. Se concluye que la orientación grupal constituye una vía pertinente para potenciar el desarrollo personal y profesional del colectivo docente en contextos municipalizados, contribuyendo a la construcción de ambientes escolares saludables.

Palabras clave: orientación grupal, comunicación funcional, convivencia docente, municipalización educativa, investigación acción participativa

ABSTRACT

The purpose of this research was to implement a group counseling program for the strengthening of functional communication and coexistence among teachers at the "Francisco Bello Pineda" National High School, located in a municipalized educational context in Falcón state, Venezuela. This qualitative study was framed within the socio-critical paradigm and developed under the participatory action research method. Thirteen (13) teachers participated as key informants. The initial diagnosis, conducted through interviews, participant observation, and SWOT analysis, revealed communication weaknesses affecting institutional coexistence, organized into three categories: group counseling, communication, and coexistence. The theoretical foundation was based on Virginia Satir's postulates on functional and dysfunctional communication, David Berlo's communicative model, and the contributions of Bisquerra and Collazo on group counseling. The transformative actions comprised twelve (12) experiential strategies implemented during September-October 2018. Information analysis through triangulation, categorization, and theoretical contrast evidenced significant achievements: appreciation of functional communication as the basis for harmonious interpersonal relationships, adoption of an ethical stance toward conflict, and recognition of the importance of maintaining continuous group counseling meetings. It is concluded that group counseling constitutes a pertinent pathway to enhance the personal and professional development of the teaching collective in municipalized contexts, contributing to the construction of healthy school environments.

Keywords: group counseling, functional communication, teacher coexistence, educational municipalization, participatory action research

INTRODUCCIÓN

El ser humano, en su condición de ser social, requiere permanentemente de la interacción con otros para satisfacer su necesidad de vinculación y pertenencia. Esta esencia relacional encuentra en la comunicación el vehículo fundamental para el intercambio de ideas, sentimientos, pensamientos y deseos, constituyéndose en la base sobre la cual se edifican los procesos de convivencia en todos los ámbitos de la vida humana. En las organizaciones educativas, esta premisa adquiere una relevancia particular, pues la calidad de las relaciones interpersonales entre los actores institucionales incide directamente en el logro de los objetivos pedagógicos y en la construcción de climas organizacionales favorables para el aprendizaje.

Venezuela, en las últimas dos décadas, ha experimentado transformaciones significativas en su sistema educativo, destacándose el proceso de municipalización de la educación universitaria impulsado a través de la Misión Sucre desde el año 2003. Esta política pública, orientada a garantizar el acceso a la educación superior a sectores históricamente excluidos, ha implicado la creación de espacios denominados "aldeas universitarias" que funcionan en infraestructuras locales y regionales, con una lógica gerencial diferente a la burocracia tradicional, caracterizada por su flexibilidad y capacidad de adaptación a las realidades comunitarias. En este contexto, los docentes que facilitan procesos educativos en estas modalidades municipalizadas enfrentan desafíos particulares en materia de comunicación y convivencia, derivados de la diversidad de procedencias institucionales, formaciones académicas heterogéneas y condiciones laborales complejas.

El Liceo Nacional "Francisco Bello Pineda", ubicado en la comunidad de Carrizalito, parroquia La Peña del municipio Bolívar, estado Falcón, constituye un espacio donde confluyen docentes provenientes tanto de la localidad como de la ciudad de Coro, quienes comparten la responsabilidad de atender una población estudiantil diversa procedente de caseríos adyacentes. Las observaciones iniciales

y entrevistas exploratorias realizadas en esta institución develaron la presencia de debilidades comunicacionales que afectaban la convivencia del colectivo docente: supresión de fragmentos en los mensajes, uso de generalizaciones y suposiciones, emisión de mensajes de doble sentido, interpretaciones basadas en percepciones personales más que en el contenido explícito de los mensajes, y dificultades en el desarrollo de la capacidad de escucha activa. Esta problemática, además de interferir en las relaciones interpersonales y en la convivencia institucional, trasciende al ámbito pedagógico, pues los docentes constituyen modelos comunicacionales para sus estudiantes y para la comunidad en general. La ausencia de un orientador formal en la institución agudiza la situación, limitando las posibilidades de abordaje sistemático de estas dificultades desde una perspectiva preventiva y de desarrollo personal.

Frente a este escenario, surge la interrogante que orienta la presente investigación: ¿cómo contribuir, desde la orientación grupal, a la transformación de los elementos presentes en la comunicación y la convivencia de los docentes del Liceo Nacional "Francisco Bello Pineda", considerando su inserción en un contexto de municipalización educativa?.

El propósito general del estudio se orientó a realizar un programa de orientación grupal para el fortalecimiento de la comunicación sana y la convivencia de los docentes en la institución mencionada. Como propósitos específicos se plantearon: develar los elementos de la comunicación presentes en la convivencia del colectivo docente, describir las características de dicha convivencia, y contribuir a su transformación mediante el desarrollo del programa de orientación grupal.

MARCO TEÓRICO

Orientación Grupal: Fundamentos y Potencialidades Transformadoras

La orientación, concebida como proceso de ayuda dirigido a todas las personas a lo largo de toda la vida, tiene como objeto potenciar el desarrollo de la

personalidad integral. Álvarez y Bisquerra (2012) la definen como un proceso de acompañamiento en todos los aspectos, mediante programas de intervención basados en principios científicos y filosóficos, orientados a potenciar la prevención y el desarrollo humano. Esta concepción trasciende la mirada clínica o remedial para situarse en una perspectiva de desarrollo de potencialidades y construcción de autonomía. En el marco de esta concepción amplia, la orientación grupal emerge como una modalidad de intervención de particular relevancia en contextos educativos. Collazo (1992) la define como:"aquella vía a través de la cual el orientador ejerce una influencia sobre la personalidad del sujeto y sobre la propia agrupación a través de la interacción que se produce entre sus miembros en el marco de la búsqueda de solución a problemas que se derivan de las relaciones humanas, teniendo como método básico la discusión de grupo" (p. 170).

Esta definición revela rasgos esenciales que diferencian la orientación individual de la grupal: supone la interacción entre los miembros, se basa en la discusión para la búsqueda de soluciones, y permite ejercer influencia tanto sobre la personalidad de los sujetos como sobre el grupo en su condición de formación sociopsicológica.

La orientación grupal encuentra su fundamento en las potencialidades del grupo como unidad psicosocial para la formación y desarrollo de la personalidad. La influencia que el grupo ejerce sobre sus miembros lo convierte en escenario propicio para estimular la transformación social de los sujetos, sin que ello implique desplazar la personalidad en su condición de sujeto de la actividad. Por el contrario, esta modalidad refuerza el carácter creador, independiente y transformador del individuo en su contribución al desarrollo del grupo y de sí mismo.

Autores como Hansen, Warner y Smith (1984) destacan que la orientación en grupos es un proceso interpersonal dinámico centrado en el pensamiento y la conducta conscientes, que comprende funciones terapéuticas como la

permisividad, la orientación hacia la realidad, la catarsis, la confianza, el cuidado, la comprensión, la aceptación y el apoyo mutuos. Estas funciones se crean y alimentan en los pequeños grupos mediante el compartir preocupaciones personales con los compañeros y con el orientador. Los miembros del grupo que reciben orientación son individuos básicamente normales que presentan preocupaciones que no requieren una extensa modificación de la personalidad, pudiendo utilizar la interacción grupal para aumentar su comprensión y aceptación de valores y objetivos, así como para aprender o desaprender actitudes y conductas.

En contextos de municipalización educativa, donde la diversidad de procedencias y formaciones de los docentes puede generar tensiones y dificultades comunicativas, la orientación grupal se constituye en una estrategia privilegiada para fortalecer el sentido de pertenencia y la cohesión del equipo. La adhocracia, como forma organizacional caracterizada por la flexibilidad y capacidad de adaptación, se encuentra en los procesos grupales en espacio propicio para la construcción colectiva de significados y la generación de respuestas acertadas y pertinente a los desafíos cotidianos.

Comunicación Funcional y Disfuncional: Aportes de Virginia Satir

La comunicación constituye el factor más importante que determina el tipo de relaciones que la persona establece con los demás y lo que sucede en el mundo que le rodea (Satir, 1998). Este proceso de dar y recibir información comprende tanto la conducta verbal como la no verbal, e incluye todos los símbolos y claves que las personas utilizan para intercambiar significados en contextos sociales.

Virginia Satir, pionera de la terapia familiar sistémica, desarrolló una tipología de estilos comunicativos que resulta particularmente útil para comprender las dinámicas relacionales en grupos humanos . La autora distingue entre comunicación funcional y disfuncional. La comunicación funcional se caracteriza por la congruencia entre los diferentes niveles del mensaje: las palabras

concuerdan con la expresión facial, la posición corporal y el tono de voz. La persona que se comunica funcionalmente puede expresar con firmeza su opinión, aclarar lo que dice, esperar réplica y aceptarla cuando la recibe.

En contraste, la comunicación disfuncional se manifiesta cuando la persona no ha aprendido a comunicarse apropiadamente, no se percibe ni interpreta correctamente a sí misma ni los mensajes que recibe de su entorno. Satir (1998) identifica cuatro modelos básicos de comunicación disfuncional que las personas emplean cuando reaccionan a la tensión y sienten su autoestima involucrada: 1. El aplacador: habla para congraciarse, trata de complacer, disculparse, nunca está en desacuerdo. Necesita permanentemente la aprobación de otros y se comporta como si no pudiera hacer nada por sí mismo. 2. El acusador: encuentra fallas en los demás, es autoritario, se siente superior. Su voz es dura y tensa, sus sensaciones internas son de tensión muscular. Internamente siente que tampoco vale gran cosa, por lo que si alguien le obedece comienza a sentirse tomado en cuenta. 3. El superrazonable: es extremadamente correcto y no demuestra sentimientos. Se muestra calmado, frío e impenetrable. Su voz es monótona y sus palabras tienden a ser abstractas. Físicamente se siente seco y distante. 4. El irrelevante: dice o hace cosas que tienen poca relación con lo que dicen o hacen los demás. Nunca da a conocer sus sentimientos internos. Su voz es como un sonsonete, en desacuerdo con las palabras, y su sensación interior es de confusión.

Estos modelos de comunicación se caracterizan por el empleo de mensajes de doble nivel: la voz dice una cosa que el resto de la persona contradice. Cuando la interacción ocurre entre personas que también reaccionan con mensajes de doble nivel, los resultados suelen ser hirientes y poco satisfactorios. La quinta respuesta, denominada por Satir como abierta o fluida, es aquella donde todos los elementos del mensaje van en la misma dirección, las relaciones son fáciles, libres y honestas, y hay pocas amenazas para la autoestima. Alcanzar este nivel de comunicación requiere conocer los temores que impiden la franqueza, tales como

el miedo a equivocarse, a molestar a alguien, a ser criticado, o a que los demás se alejen.

En el contexto de la municipalización educativa, donde los docentes deben interactuar permanentemente en condiciones que pueden generar tensión, la identificación y transformación de estilos comunicativos disfuncionales resulta crucial para garantizar climas organizacionales saludables y procesos pedagógicos de calidad.

El Modelo Comunicativo de David Berlo

El modelo comunicativo desarrollado por David Berlo (1960) enfatiza cómo los atributos de los cuatro elementos principales del proceso comunicativo "fuente, mensaje, canal y receptor" afectan la comunicación . La fuente es la creadora del mensaje, constituida por algún grupo o persona con una razón para comunicarse. El mensaje es la traducción de ideas en un código simbólico, como el lenguaje o los gestos. El canal es el medio por el cual el mensaje es transmitido, y el receptor es la persona o grupo destinatario de la comunicación. Berlo especifica además la necesidad de codificadores y decodificadores en el proceso comunicativo. El codificador es responsable de expresar el propósito principal en forma de mensaje. En situaciones cara a cara, esta función es realizada por los mecanismos vocales, sistemas musculares y otros elementos como la apariencia, vestimenta y ambiente que produce la fuente. Un aspecto central del modelo son los factores personales que afectan el proceso comunicativo tanto en la fuente como en el receptor: ·Habilidades comunicativas: competencias para codificar y decodificar mensajes. ·Actitudes: disposiciones hacia sí mismo, hacia el tema y hacia el receptor. ·Conocimiento: dominio del contenido del mensaje. ·Sistema social: pertenencia a grupos y redes sociales. ·Cultura: valores, creencias y patrones de comportamiento compartidos.

La relevancia de este modelo para la presente investigación radica en que permite comprender por qué los mensajes no son captados de la misma manera

por todos los receptores. Las diferencias en habilidades, actitudes, conocimiento, sistema social y cultura inciden en la forma como cada persona interpreta los mensajes que recibe. En un grupo docente diverso, como el que caracteriza a los contextos municipalizados, esta comprensión resulta esencial para diseñar estrategias comunicativas que consideren la heterogeneidad de los interlocutores.

Convivencia Escolar y Municipalización Educativa

La convivencia escolar puede ser definida como la coexistencia física y emocional entre individuos o grupos que comparten un espacio educativo de forma permanente o transitoria. Acosta (2006) plantea que una buena convivencia se fundamenta en la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas, el trabajo positivo sobre regulación de conflictos, la educación de las emociones y la formación en valores. Estos elementos, al fortalecerse, permiten el desarrollo de habilidades socioemocionales necesarias para una coexistencia pacífica entre personas que comparten ambientes de acuerdo con sus roles de vida. En el ámbito escolar específicamente, la convivencia es el resultado de los estilos comunicativos, la capacidad de liderazgo, la toma de decisiones, la distribución del poder, el tratamiento de los conflictos, la historia institucional y el clima laboral (Torrejo, 2006). Una adecuada convivencia contribuye a la eficiencia y eficacia de las planificaciones educativas, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje con características más humanas y constructivas.

Carvajal (2013) identifica tres modelos de convivencia escolar. El modelo punitivo se centra en la aplicación de sanciones ante la transgresión de normas. El modelo relacional se fundamenta en la reparación, resolución y reconciliación de las partes involucradas. El modelo integrado recurre al diálogo como eje de un procedimiento democrático sobre las normas y sus consecuencias, requiriendo que la escuela cuente con un equipo de mediación que realice propuestas para prevenir conflictos y adecuar las normas de convivencia.

El contexto de municipalización educativa en Venezuela, caracterizado por la creación de aldeas universitarias como espacios de convergencia interinstitucional, plantea desafíos particulares a la convivencia docente. La naturaleza adhocrática de estas organizaciones, su carácter temporal y flexible, y la diversidad de procedencias de los facilitadores, generan dinámicas relacionales complejas que requieren atención específica desde la orientación. En estos espacios, la convivencia no puede darse por supuesta, sino que debe ser construida permanentemente mediante procesos intencionados de comunicación y encuentro.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual, según Albert (2007), constituye una aproximación sistémica que permite describir las experiencias de la vida y otorgarles significado. Este enfoque busca comprender los acontecimientos, acciones, normas y valores desde la perspectiva de las personas estudiadas, otorgando especial importancia a sus percepciones y motivaciones como base de las conclusiones analíticas. El paradigma asumido es el sociocrítico, el cual, de acuerdo con Arnal (1992), se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, considerando que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos. Este paradigma tiene como objetivo promover transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades mediante la participación de sus miembros.

El método seleccionado corresponde a la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual constituye un enfoque investigativo y una metodología aplicada a estudios sobre realidades humanas. Teppa (2012) señala que, como enfoque, se refiere a una orientación teórica en la forma de investigar; como metodología, alude a procedimientos específicos para llevar adelante una investigación diferente a la tradicional.

La IAP implica revelar, desarrollar y generar recursos desde las propias necesidades y desde la convivencia de los actores participantes, para la toma de conciencia de los problemas de su entorno y la identificación de opciones individuales y colectivas que permitan resolverlos. Consiste en un trabajo grupal centrado en lo participativo y lo vivencial, donde el grupo se constituye en protagonista del proceso reflexivo y de construcción y aplicación de conocimientos para su beneficio. Este enfoque metodológico ubica al investigador-facilitador en una intervención de tipo grupal con un rol de carácter instrumental, que le permita distanciarse críticamente del grupo para catalizarlo y ayudarlo a avanzar en la consecución de sus propósitos.

Los informantes clave estuvieron representados por trece (13) docentes del Liceo Nacional "Francisco Bello Pineda", municipio Bolívar del estado Falcón. Silva (2005) define a los informantes clave como las personas que brindan valiosa información y constituyen un elemento esencial para que el investigador pueda visualizar aspectos que la observación directa o el tiempo no le permitan obtener.

Se emplearon múltiples técnicas para garantizar la riqueza y profundidad de la información. La entrevista, definida por Veliz (2013) como técnica para obtener información acerca de individuos, permitió conocer directamente de los docentes su percepción acerca de los problemas de comunicación existentes. La observación participante, en la cual el investigador interviene en la situación social investigada, posibilitó obtener la perspectiva interna de los protagonistas manteniendo la capacidad para describir desde cierta distancia. Las notas de campo permitieron recolectar información importante del lugar donde se evidenció el problema.

Complementariamente, se utilizó el focus group o grupo de discusión focalizado, definido por Scribano (2008) como una discusión grupal de final abierto para fomentar el intercambio entre participantes. Mediante esta técnica, el grupo investigador estructuró una matriz FODA que develó fortalezas y debilidades en el

proceso comunicativo docente, así como oportunidades de mejora. Como instrumentos se emplearon la libreta de anotaciones para registrar ideas, características, palabras y acciones suscitadas durante el desarrollo del proyecto, así como grabadora y cámara fotográfica para el registro complementario.

RESULTADOS

Los resultados se presentan organizados según las tres categorías de análisis establecidas: orientación grupal, comunicación y convivencia. Para cada categoría se describen las estrategias implementadas y las expresiones de los docentes que evidencian los procesos de transformación. El análisis mediante triangulación de fuentes que incorporó las voces de los docentes participantes, la observación del investigador-facilitador y la contrastación con los referentes teóricos permitió establecer convergencias significativas entre las categorías estudiadas, revelando la naturaleza sistémica e interdependiente de los procesos de transformación vivenciados por el colectivo docente del Liceo Nacional "Francisco Bello Pineda".

Los resultados obtenidos en las cuatro estrategias correspondientes a esta categoría evidencian que el proceso grupal facilitó el desarrollo de comprensión interpersonal, solidaridad, convivencia democrática y reconocimiento de la personalidad tanto individual como colectiva" como dimensiones constitutivas del ser docente en contexto municipalizado. La emergencia de expresiones relativas a la confianza mutua ("no fue fácil dejarse ayudar por otro, aun sabiendo que necesitamos del otro"), la interdependencia positiva ("debemos colocarnos en los zapatos de los demás") y la valoración de las normas como marcos facilitadores de la convivencia ("a través de ellas mejoramos nuestro convivir en la escuela") confirma el valor del grupo como unidad psicosocial para la formación y desarrollo de la personalidad, tal como lo postula Collazo (1992). El autor sostiene que la orientación grupal ejerce influencia sobre la personalidad del sujeto y sobre la propia agrupación a través de la interacción que se produce entre sus miembros

en el marco de la búsqueda de solución a problemas derivados de las relaciones humanas.

En el contexto específico de municipalización, estos hallazgos adquieren una relevancia particular. La construcción colectiva de normas y el establecimiento de vínculos solidarios entre docentes provenientes de distintas localidades —Coro, Carrizalito, comunidades adyacentes— evidencia que el espacio grupal operó como un dispositivo de integración territorial, trascendiendo las fronteras geográficas y simbólicas que pudieran fragmentar al colectivo. El grupo devino, así, en un territorio relacional donde las diferencias de procedencia no operaron como obstáculo sino como oportunidad para el enriquecimiento mutuo.

Por su parte, las expresiones de los docentes sobre escucha activa "si todos hablamos al mismo tiempo no nos podemos escuchar", comunicación como medio de expresión integral "cuando nos comunicamos expresamos sentimiento, acción y pensamiento", reconocimiento de estilos comunicativos personales y comprensión del proceso comunicativo como sistema de elementos interrelacionados "todos los elementos de la comunicación deben estar dispuestos adecuadamente para lograr la comprensión del mensaje", evidencian un tránsito significativo desde estilos comunicativos disfuncionales hacia una comunicación más abierta, congruente y consciente.

Estos hallazgos se articulan coherentemente con los aportes de Virginia Satir (1998), quien señala que la comunicación constituye el factor más importante que determina el tipo de relaciones que la persona establece con los demás. La identificación de actitudes defensivas "muchas veces cuando nos comunicamos estamos a la defensiva" y la valoración de la empatía como facilitador comunicativo "la empatía entre las personas que nos comunicamos es la clave para que esta sea mejor" evidencian un proceso de meta-comunicación: los docentes no solo se comunicaron, sino que reflexionaron sobre su propia comunicación, condición

indispensable para la transformación de patrones disfuncionales hacia el modelo de comunicación fluida o abierta que propone la autora.

Desde la perspectiva del modelo comunicativo de Berlo (1960), los docentes desarrollaron conciencia sobre la importancia de cada elemento del proceso comunicativo "fuente, mensaje, canal, receptor" y sobre los factores que afectan la fidelidad de la comunicación: habilidades comunicativas, actitudes, conocimiento, sistema social y cultura. Esta comprensión resulta particularmente significativa en un contexto municipalizado donde la diversidad de procedencias, formaciones y experiencias de los docentes podría constituir una fuente de ruido comunicativo si no es adecuadamente gestionada.

En las reflexiones de los docentes sobre autoestima ("al recibir elogios uno se siente formidable y lleno de vida"), incentivos positivos como práctica cotidiana, relaciones interpersonales armónicas, empatía como disposición fundamental y sana convivencia como ideal compartido, evidencian avances significativos en la construcción de un modelo de convivencia basado en el reconocimiento mutuo y la valoración de la diferencia.

Estos hallazgos, en su conjunto, confirman la pertinencia de la orientación grupal como estrategia para el fortalecimiento de la comunicación y la convivencia docente en contextos municipalizados, y aportan elementos significativos para la comprensión de los procesos de transformación relacional en instituciones educativas que operan en territorios con características particulares de diversidad y fragmentación potencial.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en esta investigación adquieren significado pleno al ser contrastados con los referentes teóricos que sustentan el estudio y con investigaciones previas desarrolladas en contextos similares. La discusión que se presenta a continuación se organiza en torno a los ejes temáticos fundamentales

que emergieron del proceso investigativo, estableciendo diálogos críticos con la literatura especializada y aportando interpretaciones que trascienden la mera descripción de resultados.

Los resultados obtenidos en la categoría orientación grupal evidencian que el espacio grupal operó como un dispositivo efectivo para la transformación de las dinámicas relacionales entre los docentes del Liceo Nacional "Francisco Bello Pineda". La emergencia de expresiones relativas a la confianza mutua, la solidaridad y la interdependencia positiva confirma los postulados de Collazo (1992) acerca de que la orientación grupal permite ejercer influencia sobre la personalidad de los sujetos y sobre el grupo como formación sociopsicológica a través de la interacción entre sus miembros.

Este hallazgo resulta particularmente significativo si se considera el contexto de municipalización en el que se inserta la institución. La literatura especializada en educación municipalizada en Venezuela (González, 2015; Rodríguez, 2017) ha señalado que uno de los desafíos fundamentales de estos programas radica en la fragmentación potencial del personal docente, proveniente de diversas localidades y con trayectorias formativas heterogéneas. En este sentido, la orientación grupal demostró su capacidad para operar como un espacio de integración que trasciende las fronteras geográficas y simbólicas, constituyéndose en lo que Boisier (2001) denominaría un "territorio relacional" donde las diferencias devienen oportunidad de enriquecimiento mutuo más que obstáculo para la cohesión.

La construcción participativa de normas de convivencia, desarrollada en la estrategia 2, encuentra respaldo en los planteamientos de Acosta (2006), quien sostiene que una buena convivencia se fundamenta en la gestión democrática de normas y en el trabajo positivo sobre regulación de conflictos. El hecho de que los docentes valoraran explícitamente la importancia de que las normas sean aplicadas por todos ("debería hacerse énfasis en que se apliquen por todos") evidencia una comprensión madura de la dimensión ética de la convivencia, donde

la norma no es un instrumento de control externo sino un acuerdo que compromete la responsabilidad de cada miembro del colectivo.

Desde la perspectiva de la teoría de grupos, los hallazgos se corresponden con los planteamientos de Hansen, Warner y Smith (1984), quienes destacan que la orientación en grupos es un proceso interpersonal dinámico que comprende funciones terapéuticas como la permisividad, la orientación hacia la realidad, la catarsis, la confianza, el cuidado, la comprensión, la aceptación y el apoyo mutuos. La actividad de simulación sensorial (estrategia 1) generó condiciones propicias para la emergencia de estas funciones, particularmente la confianza y el apoyo mutuo, al colocar a los participantes en situaciones de vulnerabilidad simulada que requerían la ayuda del otro para ser superadas.

Los hallazgos en la categoría comunicación revelan un proceso de toma de conciencia sobre los estilos comunicativos propios y ajenos, así como una valoración creciente de la comunicación funcional como base para relaciones interpersonales armoniosas. Este tránsito puede ser interpretado a la luz del modelo de comunicación desarrollado por Virginia Satir (1998), quien distingue entre comunicación funcional (congruente, abierta, fluida) y comunicación disfuncional (caracterizada por mensajes de doble nivel, aplacamiento, acusación, superrazonabilidad o irrelevancia).

Los resultados en la categoría convivencia evidencian avances significativos en la construcción de relaciones interpersonales más armónicas y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia al colectivo institucional. Estos hallazgos pueden ser interpretados a la luz de los modelos de convivencia escolar propuestos por Carvajal (2013), particularmente en lo que respecta al tránsito desde enfoques punitivos o meramente relacionales hacia un modelo integrado basado en el diálogo como eje de un procedimiento democrático.

La exploración de concepciones sobre el conflicto (estrategia 12) permitió a los docentes construir una visión más matizada y constructiva del mismo, superando

concepciones exclusivamente negativas. La afirmación "solo a través de una buena comunicación se evitan las discusiones que nos llevan al conflicto" (Docente 2) refleja una comprensión de la comunicación funcional como mecanismo preventivo de conflictos disfuncionales, en sintonía con los planteamientos de Torrejo (2006) acerca de que la convivencia escolar es el resultado de los estilos comunicativos, la capacidad de liderazgo, el tratamiento de los conflictos y el clima laboral.

Los hallazgos de esta investigación presentan consistentes coincidencias con estudios previos desarrollados en contextos similares, al tiempo que aportan elementos novedosos derivados del enfoque territorial y municipalizado. Chirinos (2016), en su investigación sobre estrategias de comunicación efectiva para el mejoramiento de las relaciones interpersonales en un centro de educación inicial del estado Falcón, encontró que las actitudes y valores compartidos pueden fortalecer las relaciones interpersonales mediante la apertura de líneas de comunicación, siendo esta esencial para el crecimiento de las relaciones entre las personas. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos en el presente estudio, particularmente en lo relativo a la valoración de la comunicación como factor clave para la convivencia y al reconocimiento de la necesidad de generar ambientes constructivos donde todos se sientan parte.

Desde el punto de vista práctico, los resultados ofrecen orientaciones valiosas para el diseño e implementación de programas de orientación grupal en instituciones educativas municipalizadas. En primer lugar, evidencian la importancia de partir de un diagnóstico participativo que permita identificar las necesidades específicas del colectivo en su contexto territorial concreto. En segundo lugar, demuestran la eficacia de las metodologías vivenciales y participativas para generar aprendizajes significativos y transformaciones duraderas. En tercer lugar, subrayan la necesidad de incorporar explícitamente la dimensión territorial en el diseño de las intervenciones, promoviendo el reconocimiento y valoración de la diversidad de procedencias como oportunidad para el enriquecimiento mutuo más que como obstáculo para la cohesión.

Es necesario reconocer las limitaciones del presente estudio, las cuales, lejos de invalidar sus conclusiones, permiten contextualizar sus alcances y abrir líneas para investigaciones futuras. En primer lugar, el estudio se circunscribe a una única institución educativa en un momento temporal específico (septiembre-octubre de 2018). Esta limitación contextual implica que los hallazgos, aunque ricos y profundos, no son generalizables en términos estadísticos. Sin embargo, como corresponde a la investigación cualitativa, su valor reside en la profundidad de la comprensión alcanzada y en la posibilidad de transferencia a contextos similares mediante la comparación y el juicio del lector. En segundo lugar, el estudio no incluyó un seguimiento longitudinal que permitiera evaluar la permanencia en el tiempo de los cambios observados. Investigaciones futuras podrían abordar esta limitación mediante diseños longitudinales que evalúen la sostenibilidad de las transformaciones comunicativas y relacionales generadas por programas de orientación grupal.

En tercer lugar, el estudio se centró exclusivamente en la perspectiva de los docentes, sin incorporar las voces de otros actores institucionales como directivos, personal administrativo, estudiantes o representantes. Futuras investigaciones podrían ampliar el foco para incluir estas perspectivas, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno. Finalmente, la emergencia del territorio como categoría significativa, aunque sugerente, no fue suficientemente profundizada en el diseño inicial. Investigaciones posteriores podrían abordar explícitamente la relación entre orientación grupal y territorialidad, diseñando intervenciones que incorporen desde su inicio esta dimensión y evaluando sistemáticamente su impacto en el arraigo y sentido de pertenencia de los docentes.

A pesar de estas limitaciones, el estudio realizado constituye un aporte significativo al conocimiento de los procesos de orientación grupal en contextos municipalizados y ofrece orientaciones valiosas para la práctica profesional de orientadores y educadores que trabajan en condiciones similares.

CONCLUSIONES

El estudio desarrollado en el Liceo Nacional "Francisco Bello Pineda", enmarcado en el contexto de municipalización educativa del estado Falcón, Venezuela, permite extraer conclusiones de relevancia tanto para la teoría de la orientación grupal como para la práctica de la gestión educativa en territorios con características de diversidad y fragmentación potencial. Las conclusiones se presentan organizadas en función de los propósitos de investigación planteados y de los hallazgos obtenidos.

El primer propósito específico de la investigación consistió en develar los elementos de la comunicación presentes en la convivencia del colectivo docente. El diagnóstico inicial permitió identificar la presencia de patrones comunicativos disfuncionales caracterizados por: supresión de fragmentos en los mensajes, uso de generalizaciones y suposiciones, emisión de mensajes de doble sentido, interpretaciones basadas en percepciones personales más que en el contenido explícito de los mensajes, y dificultades en el desarrollo de la capacidad de escucha activa. Estos elementos, analizados a la luz del modelo de Virginia Satir (1998), evidencian la presencia de estilos comunicativos propios de personas que reaccionan a la tensión sintiendo su autoestima involucrada: aplacamiento, acusación, superrazonabilidad e irrelevancia.

Desde la perspectiva del modelo de Berlo (1960), las debilidades identificadas afectaban la fidelidad de la comunicación en todos sus elementos: fuente (habilidades comunicativas deficientes, actitudes defensivas), mensaje (codificación confusa, falta de claridad), canal (saturación, ruido) y receptor (decodificación distorsionada, escasa retroalimentación).

Se concluye, por tanto, que los elementos de la comunicación presentes en la convivencia docente al inicio del estudio correspondían predominantemente a un modelo disfuncional, caracterizado por la incongruencia entre los niveles del

mensaje, la falta de conciencia metacomunicativa y la escasa disposición a la escucha activa y a la consideración de la perspectiva del otro.

El segundo propósito específico se orientó a describir las características de la convivencia en el colectivo docente. El diagnóstico inicial reveló una convivencia afectada por las debilidades comunicativas identificadas, caracterizada por: rivalidades entre docentes, dificultades para el trabajo en equipo, fragmentación del colectivo, desmotivación para la realización de actividades conjuntas y ausencia de espacios sistemáticos de encuentro y reflexión compartida. Estas características, analizadas en el marco de los modelos de convivencia escolar propuestos por Carvajal (2013), correspondían predominantemente a un modelo híbrido con tendencias punitivas y relacionales no sistemáticas, sin alcanzar el nivel de un modelo integrado basado en el diálogo como eje de un procedimiento democrático. La ausencia de un orientador formal en la institución, identificada como amenaza en el análisis FODA, limitaba las posibilidades de abordaje sistemático de estas dificultades desde una perspectiva preventiva y de desarrollo.

Se concluye que la convivencia docente en el Liceo Nacional "Francisco Bello Pineda" al inicio del estudio se caracterizaba por su fragilidad y por la ausencia de mecanismos institucionales para su fortalecimiento, situación que resultaba particularmente problemática en un contexto de municipalización donde la diversidad de procedencias y trayectorias del personal requería de espacios intencionados de integración y construcción de sentido compartido.

El propósito general de la investigación consistió en realizar un programa de orientación grupal para el fortalecimiento de la comunicación sana y la convivencia de los docentes. Los resultados obtenidos permiten concluir que el programa implementado contribuyó significativamente a la transformación de los elementos presentes en la comunicación y la convivencia del colectivo docente.

En la categoría orientación grupal, se logró que los docentes valoraran la confianza mutua y el establecimiento de relaciones interpersonales solidarias

como base para la conformación de un equipo de trabajo institucional. La construcción participativa de normas de convivencia generó conciencia sobre la importancia de los acuerdos democráticos y el compromiso ético con su cumplimiento. La identificación y análisis de conductas de buen trato y maltrato permitió ejercitar formas positivas de interacción, fortaleciendo los lazos de amistad y cooperación tanto a nivel personal como profesional.

En la categoría comunicación, se logró que los docentes reflexionaran y valoraran la importancia de una comunicación funcional basada en las normas del buen hablante y del buen oyente, la comprensión, la aceptación del otro y la armonía entre los elementos del proceso comunicativo. La comprensión de la comunicación como medio de expresión integral (pensamiento, acción y sentimiento) y la valoración de la escucha activa como elemento fundamental constituyen aprendizajes significativos que los docentes podrán transferir a su interacción cotidiana con colegas, estudiantes y representantes.

En la categoría convivencia, se logró que los docentes entendieran la importancia de los elogios e incentivos positivos para la creación de un ambiente armónico y agradable. El fortalecimiento de la seguridad personal y del sentido de pertenencia al grupo y a la institución, basado en sentimientos y afectos sanos, constituye un activo intangible de enorme valor para la sostenibilidad de la convivencia en el tiempo. La adopción de una postura ética hacia el conflicto, reconociéndolo como factor que puede afectar negativamente la convivencia y valorando la comunicación como elemento vital para prevenirlo o resolverlo, evidencia un avance hacia un modelo de convivencia más maduro y constructivo.

Se concluye, por tanto, que el programa de orientación grupal implementado constituyó una intervención efectiva para la transformación de la comunicación y la convivencia docente en el contexto específico del Liceo Nacional "Francisco Bello Pineda", confirmando la pertinencia de este tipo de abordajes en instituciones educativas municipalizadas.

Un hallazgo emergente de particular relevancia lo constituye la dimensión territorial de la experiencia. Si bien no fue un objetivo explícito de la investigación, el análisis permitió identificar que el programa de orientación grupal operó también como un espacio de reconocimiento y valoración de la diversidad territorial presente en el colectivo docente, fortaleciendo los vínculos entre la escuela y su entorno comunitario.

Se concluye que la orientación grupal, cuando se desarrolla con sensibilidad hacia el contexto territorial en el que se inserta la institución, puede contribuir significativamente a la construcción de sentido de pertenencia y arraigo, elementos fundamentales para la consolidación de equipos de trabajo estables y comprometidos en contextos de municipalización educativa.

Esta conclusión adquiere especial relevancia a la luz de los planteamientos del Sistema Nacional de Orientación venezolano, que concibe la orientación como una praxis social proyectada en lo personal, familiar y comunitario. La experiencia del Liceo Nacional "Francisco Bello Pineda" demuestra que es posible y deseable articular la orientación grupal con el desarrollo territorial, contribuyendo así a la formación de actores locales capaces de incidir positivamente en sus comunidades.

Los hallazgos y conclusiones de esta investigación tienen implicaciones significativas para la práctica de la orientación en contextos educativos municipalizados, particularmente en el contexto venezolano actual. En primer lugar, se destaca la necesidad de que las instituciones educativas municipalizadas cuenten con orientadores formales que puedan diseñar, implementar y evaluar programas sistemáticos de intervención grupal. La ausencia de este profesional, identificada como amenaza en el diagnóstico, constituye una debilidad estructural que limita las posibilidades de abordaje preventivo y de desarrollo de las problemáticas comunicativas y relacionales. En segundo lugar, se evidencia la importancia de que los programas de orientación grupal incorporen explícitamente

la dimensión territorial en su diseño, promoviendo el reconocimiento y valoración de la diversidad de procedencias como oportunidad para el enriquecimiento mutuo y la construcción de una identidad colectiva arraigada en el contexto local.

En tercer lugar, se confirma la pertinencia de las metodologías vivenciales y participativas para la generación de aprendizajes significativos y transformaciones duraderas en el ámbito de la comunicación y la convivencia. La combinación de dinámicas experienciales con espacios de reflexión y conceptualización demostró ser particularmente efectiva para promover cambios en actitudes y comportamientos. En cuarto lugar, se subraya la necesidad de que las intervenciones en orientación grupal trasciendan el enfoque remedial o clínico para situarse en una perspectiva de desarrollo y prevención, tal como lo proponen Álvarez y Bisquerra (2012). El programa implementado en esta investigación se orientó explícitamente al fortalecimiento de capacidades y al despliegue de potencialidades, más que a la mera resolución de problemas ya cristalizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. (2006). Gestión de la convivencia y resolución pacífica de los conflictos en centros escolares. Orión. Revista Técnico-profesional de la Asociación de orientadores de secundaria de Granada. Granada.

Albert (2007) La Investigación Cualitativa. Caracas Venezuela

Alvarez, M y Bisquerra, R. (2012). Orientación Educativa: Modelos, áreas, estrategias y recursos. Wolters Kluwes, Madrid.

Arnal, J. (1992). Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología. 3era edición. Editorial Labor. Barcelona.

Arrivillaga, M., Salazar, I., Correa, D. (2000). Psicología de la salud : abordaje integral de la enfermedad crónica. Editorial El Manual Moderno, Colombia

Berlo, D. (1960) El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica. 2ª Edición. El Ateneo, Buenos Aires.

Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. En: Revista Mexicana de Orientación Educativa (6), México.

Chiavenato I. (2009) Comportamiento-Organizacional. Mc Grawhill-2da-Edicion.

Chirinos, A. (2016). Estrategias de comunicación efectiva para el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre el personal directivo y docente del Centro de Educación Inicial Bolivariano "Generalísimo Francisco de Miranda", Santa Ana de Coro, estado Falcón. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", Zulia, Venezuela.

Collazo, B. y Puentes, M. (1992) La orientación en la actividad pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Collazo, K. (1992). La comunicación en las empresas. Editorial Panapo. Caracas.

Covey, S. (2009). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa. Paidós, Madrid:

Dallas, A. (2009) Efectos y factores que intervienen en la comunicación como proceso. Ediciones Morata, Madrid.

De Serranos, G. y Olivas, A. (1989). Acción tutorial en grupo. Escuela Española, España.

Duarte, D. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(1), pp. 137-166.

Figueroa, G. (2003). La Comunicación. Ediciones Mora, Madrid.

Galindo, J. (2008). Comunicación, ciencia e historia. Mc Graw Hill, México.

Garcés, Y. (2012). Relación existente entre la comunicación asertiva y la planificación del docente. Trabajo de grado. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Garita, A (2012). La intervención grupal de índole orientadora: demandas de sentido y competencias para el ejercicio profesional. Revista educación. Universidad de costa rica. Vol 36(2), pp. 69-77.

Gavilan, N (2006). La formación de orientadores en contextos complejos con especial referencia a Latinoamérica. Orientación y sociedad, Vol 7, pp. 73-87.

Gurdian, A. (2007). Paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. Editorial Print. Center. Costa Rica.

Hansen, J; Warner, R y Smith, E. (1984). Asesoramiento de grupos. Editorial El Manual Moderno, México.

Ianni, C (2018) Formación docente y rol de orientador. Editorial Koinonia. Coro. Venezuela.

Imbert, N y Reynoso C. (2012). Los procesos grupales: Diagnóstico y desarrollo: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Lessire, O y González, J. (2007). Fundamentos conceptuales que han caracterizado la evolución del proceso de orientación en Venezuela. Paradígma, 28(2), pp. 211-223.

López, P. (1998) Un método para la investigación acción participativa. Editorial Popular. España.

Macías (2013). Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa. Trabajo de grado. UNIMINUTO, Bogotá, Colombia.

Manigot, M. SF. Intervenciones desde el vector comunicación. Material mimeografiado. En: Antología del curso Orientación para la Vida Adulta. Maestría Profesional de Orientación. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa (1era edición). Editorial Trillas. México.

Martínez, M.(1997). El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Trillas, México.

Martinez, M.(1999). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Tercera edición. Editorial Trillas. México.

Molina, D (2002). Conceptos Orientación educativa: diversidad y aproximación. Universidad Ezequiel Zamora. Venezuela

Monjas C, (2011). Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y Habilidades Sociales". Editorial CEPE.

Morse, j. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Editorial de la Universidad de Antioquia. Colombia.

Ocampo, N.; Vázquez, S. (2006). Método de Comunicación Asertiva. El método que acerca a las personas. Editorial Trillas. Online. Recuperado de: http://www.librosaulamagna.com/libro/METODO

Olivero, S. (2008). Estrategias sobre el proceso comunicativo en las relaciones interpersonales. Editorial UPEL. Caracas, Venezuela

Peraza (2014). Programa de actualización sobre comunicación efectiva como una estrategia para fortalecer las relaciones interpersonales entre docentes de la E.T.C.R. "Carlos Gil Yépez", de Barquisimeto. Trabajo de grado.

Planas, J,A (2008). Las nuevas perspectivas de la orientación" Revista española de Orientación y psicopedagogía. Vol 17, pp. 101-107.

Rorers, C. (1989). El camino del ser. Editorial TROQUEL. Agentina.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Mc Graw and Hill Interamericana de España. Madrid.

Sarramona, J. (1988): Comunicación y Educación, Barcelona: CEAC, S.A.

Satir, V. (1998). Nuevas relaciones en el núcleo familiar. PAX. México:

Satir, V. (2002) Terapia familiar paso a paso. Editorial PAX. México.

Silva, E (2005). Investigación Acción. Metodología Transformadora. Editorial Astro Data. S.A. Maracaibo.

Teppa, S. (2007) Investigación acción participativa en la práctica pedagógica diaria. Editorial Académica Española. U.S.A.

Velaz de Medrano, C y col (2013) Competencias y formación de orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. Revista de Educación. Número extraordinario. Pp. 261-292.

Veliz, A. (2013) Proyecto de la Investigación Cualitativo-Cuantitativo. Venezuela. Caracas.