



Universidad  
de Carabobo



# ARJÉ

## REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

VOLUMEN 9 • NÚMERO 16 • Enero-Junio AÑO 2015

Versión digital: ISBN: PPI2014CA552 • ISSN: 2443-4442

Versión impresa: Dep. Legal: PP200802ca2952 • ISSN: 1856-9153



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN  
DE POSTGRADO (UNIPOST)**





Universidad  
de Carabobo



Facultad de Ciencias de la Educación

# ARJÉ

## REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

VOLUMEN 9 • NÚMERO 16 • Enero-Junio AÑO 2015

Versión digital: ISBN: PPI2014CA552 • ISSN: 2443-4442

Versión impresa: Dep. Legal: PP200802ca2952 • ISSN: 1856-9153



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Dirección de Postgrado  
Unidad de Investigación de Postgrado  
DE POSTGRADO (UNIPOST)

REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

Universidad de Carabobo

Volumen 9, N° 16.

Enero-Junio 2015

Arbitrada. Indexada en REVENCYT: Índice y Directorio de Revistas

Venezolanas de Ciencia y Tecnología bajo el Código RVA038.

Indexada en LATINDEX bajo el folio 21954

Soporte en línea. Versión digitalizada: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/index.htm>

Publicación Semestral

Universidad de Carabobo

Facultad de Ciencias de la Educación

Dirección de Postgrado

Unidad de Investigación de Postgrado

#### **Dirección de la Revista**

Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación,

planta baja, Oficina de sección de grado, Naguanagua, Edo. Carabobo. Venezuela

[revistarje@uc.edu.ve](mailto:revistarje@uc.edu.ve)

**Versión impresa:** Depósito Legal: PP200802ca2952 / ISSN: 1856-9153

**Versión digital:** ISBN: PPI2014CA4552 / ISSN: 2443-4442

Portada: *Sueño y Visión.*

Autor: *Wladimir Zabaleta.*

Reservados todos los derechos.

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio o procedimiento, sin la autorización del editor.

Diagramación & montaje digital: Miriam Ríos



UNIVERSIDAD DE CARABOBO



Jessy Divo de Romero

**Rectora**

Ulises Rojas

**Vicerrector Académico**

José Ángel Ferreira

**Vicerrector Administrativo**

Pablo Aure

**Secretario**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Brígida Gionid Sánchez de Franco

**Decana**

María Auxiliadora González

**Asistente de la Decana**

DIRECCIONES

Magaly Rojas

**Director de Escuela**

José Álvarez

**Director de la Secretaría del Consejo**

Rosa Amaya

**Directora de Gestión Administrativa**

Elizabeth Martínez

**Directora de Docencia y Desarrollo Curricular**

José Tadeo Morales

**Director Postgrado**

Medardo Sánchez

**Director de Planificación**

Yarimar Requena

**Directora de Asuntos Estudiantiles**

Francisco Malpica

**Director de la Biblioteca Central**

Marilín Durán

**Directora de Extensión Pedagógica**

Zoraida Villegas

**Directora de Investigación y Producción Intelectual**

Teresa Mejías

**Directora de Asuntos Profesorales**

Nolberto Goncalves

**Director de Tecnología e Información**

Martha Santos

**Directora de la Revista Ciencias de la Educación**

REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

Universidad de Carabobo

Volumen 9, Nº 16.

Enero-Junio 2015

ISBN: PPI2014CA4552/ ISSN: 2443-4442



AUTORIDADES Y EQUIPO DE LA REVISTA

**EQUIPO DIRECTIVO**

Brígida Gionid Sánchez de Franco

**Decana-Presidenta**

Wilfredo Illas Ramírez

**Director-Editor**

**Comité Editorial**

Javier Meneses (L.U.Z.)

Maribel Camacho (U.NE.Y.)

Veridiana González (U.D.O.)

Inocencia Orellana (U.N.E.S.R.)

Arturo Gutiérrez (U.S.B.)

Yolé González (U.C.)

Nagib Yassir (U.C.)

Minerlines Racamonde (U.C.)

Benito Hamidian (U.C.)

Wilfredi Lanza (U.C.)

Tania Bencomo (U.C.)

Hedy Luz Lugo (U.P.E.L.)

Douglas Moreno (UNELLEZ)

**Comité Científico**

Carlos Daniel Belvedere (Universidad de Buenos Aires-Argentina)

Guillermo Bustamante Zamudio

(Universidad Pedagógica Nacional-Colombia)

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

(Universidad de Almería-España)

Andrés Cáceres Milnes (Universidad de Playa Ancha, Valparaíso-Chile)

**Comité de Arbitraje**

Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.

Profesores Miembros de las Comisiones Coordinadoras de Postgrado. FaCE-UC. Árbitros externos: Profesores de otras Facultades de la Universidad de Carabobo. Profesores de otras Universidades Nacionales e Internacionales

**Traductoras**

Ana Albania Fernández, Ana Areba, María Adelina Ledezma

**Correctores de la Edición**

Yolé González (U.C.), Carlos Guevara (U.C.)

**Arbitraje**

Sistema Doble Ciego

**Apoyo Técnico, Levantamiento de Información, Distribución y Canje**

FACULTAD DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN

Violverva Alastre y Manuel Oria





## MISIÓN Y VISIÓN DE LA REVISTA

La Revista Arjé es un órgano de divulgación del conocimiento científico, editada por la Unidad de Investigación de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; que se ha trazado como camino la divulgación de las producciones investigativas de la comunidad intelectual que conforman los programas de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado tanto de la FacE como de otras facultades. En su carácter transdisciplinario, se constituye también en espacio de diálogo abierto al quehacer de múltiples disciplinas e investigadores bien de nuestra Universidad o de otras casas de estudios universitarios nacionales e internacionales.

Arjé, como principio o fundamento de existencia, da nombre a esta publicación del Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Por esta razón, Arjé se propone difundir en algunos números, los trabajos de grado o tesis, que pudieran agruparse en líneas de investigación, sin dejar de lado la divulgación de los productos académicos considerados con mención honorífica o publicación. Se considera que aglutinar estudios en ejes temáticos, líneas de investigación, o sencillamente por temas afines, podría reflejar el pensamiento que se teje y desteje —en movimientos constructivos y deconstructivos— en el seno de las discusiones académicas de las cuales resultan niveles de fundamento que coadyuvan con la producción intelectual expresada en las páginas de Arjé.



# CONTENIDO

Presentación ..... 15

## **Trabajos de Investigación**

MEDIO EDUCATIVO COMPUTARIZADO COMO HERRAMIENTA PARA  
LOS DOCENTES DE LA MENCIÓN ORIENTACIÓN EN LA ASIGNATURA  
MÓDULOS DE SALUD INTEGRAL MENTAL EN LA FACE-UC  
*COMPUTER EDUCATION ENVIRONMENT AS A TOOL FOR TEACHERS  
OF THE MENTION ORIENTATION IN THE COURSE MODULES FOR  
COMPREHENSIVE MENTAL HEALTH IN THE FACE-UC*

Ada Elinda Dugarte de Villegas ..... 19

DE LO IMPRESO A LO DIGITAL: UN ESPACIO PARA LA DETECCIÓN DEL  
PLAGIO  
*FROM PRINT TO DIGITAL: A SPACE FOR THE DETECTION OF PLAGIARISM*

Ana Albania Fernández ..... 43

SALUD BUCAL EN LA POBLACIÓN ESCOLAR DEL NIVEL BÁSICO.  
PROGRAMA PREVENTIVO  
*ORAL HEALTH IN THE SCHOOL POPULATION OF BASIC LEVEL A  
PREVENTIVE PROGRAM*

Ana Parra Sivira, Lorna Pérez Torres ..... 57

TUTORIAL MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DE REPRESENTACIONES  
GEOMÉTRICAS  
*MULTIMEDIA TUTORIAL FOR TEACHING GEOMETRIC REPRESENTATIONS*

Eduard Chaviel ..... 79

UN ESTUDIO DE LAS ACTITUDES HACIA LA FÍSICA DE LOS  
ESTUDIANTES CURSANTES DEL QUINTO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA  
GENERAL MENCIÓN CIENCIAS DE LOS LICEOS PÚBLICOS Y PRIVADOS  
MUNICIPIO NAGUANAGUA  
*AN ATTITUDESTUDYTOWARD PHYSICS FROM FIFTH YEAR HIGH  
SCHOOL STUDENTS, MENTION OF SCIENCE, IN PUBLIC AND PRIVATE  
INSTITUTIONS, AT NAGUANAGUA*

Freddy Pinto ..... 103

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES ANTE EL USO DE HERRAMIENTAS WEB  
2.0 COMO MEDIO DE INSTRUCCIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL  
*PERCEPTION OF TEACHERS TO THE USE OF WEB 2.0 TOOLS AS A MEANS  
OF INSTRUCTION IN GENERAL EDUCATION MEDIA*

María Gabriela Lasaballett Anare, Edith Liccioni ..... 113

DEONTOLOGÍA DE LA GERENCIA EDUCATIVA, UNA VISIÓN COMPLEJA.  
IMPACTO EN LA CALIDAD DE VIDA DEL VENEZOLANO  
*EDUCATIONAL MANAGEMENT'S DEONTOLOGY, A COMPLEX VISION.  
IMPACT ON QUALITY OF LIFE OF VENEZUELAN*

Lesbia E. Lizardo D.....131

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES  
CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS  
*EDUCATIONAL STRATEGIES TO COLLEGE STUDENTS WITH FUNCTIONAL  
DIVERSITY*

Cruz Rafael Mungarrieta .....147

PLAN ESTRATÉGICO DE ACTUALIZACIÓN EN EL USO DEL ENTORNO  
VIRTUAL DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DE LA DIRECCIÓN DE  
POSTGRADO DE LA FACE UC  
*UPDATED STRATEGIC PLAN FOR THE USE OF VIRTUAL ENVIRONMENTS  
TO FACULTY OF GRADUATE STUDENTS AT FACE-UC*

Néstor Avilán, Iris Figueredo.....159

APRENDER-HACER INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE  
DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UPEL IPB  
*LEARNING-DOING RESEARCH IN TEACHER TRAINING FROM THE UPEL IPB  
STUDENTS' PERSPECTIVE*

María Lourdes Piñero M., María Eugenia Rivera Machado .....177

## **Artículos**

LA INSURRECCIÓN DE VALENCIA EN EL PROCESO INDEPENDENTISTA  
DE VENEZUELA 1813 Y LA PARTICIPACIÓN DE SIMÓN BOLÍVAR  
*THE INSURRECTION OF VALENCIA IN THE INDEPENDENCE PROCESS OF  
VENEZUELA 1813 AND PARTICIPATION OF SIMON BOLIVAR*

Alí Campos.....221

ESTIMULANDO LA CREATIVIDAD  
*ENCOURAGING CREATIVITY*

Arturo José Coronel.....231

LA COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL.  
INTERACCIÓN COMUNICACIONAL QUE OPTIMIZA LA ORGANIZACIÓN  
EDUCATIVA  
*COMMUNICATION AND ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT  
COMMUNICATIVE INTERACTION THAT OPTIMIZES THE EDUCATIONAL  
ORGANIZATION*

Belkis Dommar Pérez.....241

|   |     |
|---|-----|
| EL LENGUAJE EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO<br><i>LANGUAGE IN THE UNIVERSITY CURRICULUM</i><br>Omaira Chacón de Dos Santos, Alehem Fernández .....  | 257 |
| ADIÓS GENTE DEL SUR Y DESPUÉS CARACAS: LO NUEVO Y LO<br>TRADICIONAL EN LA NOVELA VENEZOLANA<br><i>ADIÓS GENTE DEL SUR AND DESPUÉS CARACAS: THE TRADITIONAL AND<br/>NEW IN THE VENEZUELAN NOVEL</i><br>Christian Farías .....  | 271 |
| NEUROCIENCIA Y ORIENTACIÓN EN LA POSTMODERNIDAD.<br>FORMACIÓN Y RECIPROCIDAD<br><i>NEUROSCIENCE AND GUIDANCE IN POSTMODERNITY TRAINING AND<br/>RECIPROCITY</i><br>Cleidy La Rosa .....  | 291 |
| RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO A PARTIR DEL<br>ERROR. UNA PERSPECTIVA DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA A NIVEL DE<br>EDUCACIÓN MEDIA<br><i>MATHEMATICAL KNOW LEDGERE CONSTRUCTION FROM ERROR. A<br/>PEDAGOGICAL PRAXIS PERSPECTIVE AT HIGH SCHOOL EDUCATION<br/>LEVEL</i><br>Liliana Patricia Mayorga .....  | 315 |
| LA POBREZA COMO DESIGNIO DIVINO<br><i>POVERTY AS A DIVINE PLAN</i><br>Marcel Barmaksoz Kabbaye, Elibeth María Martínez L. ....  | 331 |
| CONSTRUCTO EPISTÉMICO DESDE LA DIDÁCTICA DE LA GEOMETRÍA.<br>UNA VISIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN<br>EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD ABSTRACTA Y EL PENSAMIENTO<br>CRÍTICO<br><i>TEACHING OF GEOMETRY EPISTEMIC CONSTRUCT. ATHEORETICAL AND<br/>CONCEPTUAL VIEW OF CHANGE AND TRANSFORMATION IN DEVELOPING<br/>ABSTRACTABILITY AND CRITICAL THINKING</i><br>María A. Ferreira de Bravo ..... | 349 |
| LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE: GÉNESIS DE LA PRAGMÁTICA<br>LINGÜÍSTICA<br><i>PHILOSOPHY OF LANGUAGE: GENESIS OF THE PRAGMATIC LINGUISTICS</i><br>Natalia Chourio Urdaneta .....   | 371 |

VISIÓN ONTO-EPISTEMOLÓGICA-PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN  
FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN  
*AN ONTO-EPISTEMOLOGICAL-PEDAGOGIC VISION OF PHYSICAL  
EDUCATION, SPORT AND RECREATION*  
Nereyda Hernández, Jorge del Valle, Santa Morillo .....387

LA EMPATÍA COMO ESTRATEGIA MOTIVACIONAL EN LA CLASE DE  
SALUD Y DEPORTE  
*EMPATHY AS A MOTIVATIONAL STRATEGY IN A "HEALTH AND SPORT"  
CLASS*  
Oswaldo J. Almería L. ....399

LENGUAJE, ENSEÑANZA DE LA LENGUA E INTERSUBJETIVIDAD  
*LANGUAGE, LANGUAGE TEACHING AND INTERSUBJECTIVITY*  
Yilmar Campbell.....417

## **Ensayos**

LA IMPORTANCIA DE LA EPISTEME EDUCATIVA EN LA PRAXIS DOCENTE  
*IMPORTANCE OF EDUCATIONAL EPISTEME IN TEACHING PRAXIS*  
Aura Henríquez .....435

LA PARTICIPACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN COMO APRENDIZAJES EN EL  
DESARROLLO INFANTIL ¿RESPONSABILIDAD DE QUIÉN?  
*PARTICIPATION AND SOCIALIZATION AS LEARNING IN CHILD  
DEVELOPMENT.WHO IS RESPONSIBLE?*  
Carmen del Valle Rodríguez.....445

LA TEORIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: UNA OBRA DE ARTE EN  
LAS TESIS DOCTORALES  
*THEORIZING THE OBJECT OF STUDY: A THESIS PIECE OF ART*  
Iliana Y. Rodríguez .....463

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN / LA CALIDAD DEL DOCENTE  
*THE QUALITY OF EDUCATION/TEACHER QUALITY*  
Inocencia Orellana .....475

UNA EXPERIENCIA HUMANIZADORA EN LA PRUEBA ESCRITA DE  
RENDIMIENTO ESCOLAR  
*A HUMANIZING EXPERIENCE IN SCHOOL PERFORMANCE WRITTEN TEST*  
Iris Coromoto Camacho de Arao .....489

LA PARTICIPACIÓN SE ESCRIBE CON LUZ. A PARTIR DE LA TEORÍA  
SOCIOLOGICA Y FOTOGRAFICA DE PIERRE BOURDIEU  
*PARTICIPATION IS WRITTEN BY LIGHT. FROM PIERRE BOURDIEU'S  
SOCIOLOGICAL AND PHOTOGRAPHIC THEORY*  
Isabel Falcón .....501

DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA  
CONCEPCIÓN DE OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS  
*DIFFICULTIES IN MATHEMATICS LEARNING RELATED TO THE  
CONCEPTION OF EPISTEMOLOGICAL OBSTACLES*  
José López .....515

UNA VISIÓN DEL ENTORNO LABORAL DEL DOCENTE  
*A COMPREHENSIVE PERSPECTIVE OF TEACHERS' WORKING  
ENVIRONMENT*  
Judith Bracamonte .....529

PROMOTORA DE SABERES  
*KNOWLEDGE PROMOTER*  
Marianna C. Urdaneta .....541

REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS FORMAS ALTERNAS  
DE ENERGÍA COMO MEDIO DE PRESERVACIÓN DE LA VIDA, EN LA  
EDUCACIÓN VENEZOLANA, UNA VISIÓN COMPLEJA  
*CONSIDERATIONS FOR TEACHING ALTERNATIVE FORM OF ENERGY  
AS A MEANS OF LIFE PRESERVATION IN VENEZUELAN EDUCATION. A  
COMPLEX VISION*  
Oscar Cabrera .....551

## **Donencia**

EL GRAN PROYECTO EXISTENCIAL DE VIDA: EL COMPROMISO  
PERSONAL VINCULADO AL COLECTIVO  
*THE GREAT EXISTENTIAL LIFE PROJECT: PERSONAL COMMITMENT  
LINKED TO COLLECTIVE*  
Emir Giménez, Mónica Valencia Bolaños .....567



## PRESENTACIÓN

Con profundo orgullo y entusiasmo, hoy entregamos a nuestra comunidad académica un nuevo número que, como valor agregado, expresa el avance de la Revista Arjé hacia un desarrollo sostenido, el cual se vincula con la evolución y emergencia de nuevas formas para hacer ciencia, producir saberes y difundir el conocimiento.

Con esta edición, inauguramos nuestras publicaciones en formato electrónico, estrenando con ello nuevos códigos, formatos, esquemas y conceptos que no solo expresan el ajuste y la versatilidad de Arjé, sino que van a la vanguardia del devenir histórico, relacional e ideológico que está moviendo la gestión del conocimiento y, por ende, las rutas investigativas.

De esta forma asistimos a un compromiso ecológico que hunde también sus raíces, en requerimientos que se desplazan de lo económico a lo operativo. En este escenario todo es ganancia: alcanzamos visibilizar con mayor alcance la producción científica difundida en esta revista, establecemos vías rápidas y directas para compartir saberes, intercambiamos transiciones investigativas con pares académicos; y, nos insertamos con relevancia y pertinencia en el aparato científico que dinamiza la producción del conocimiento en el mundo actual.

Una nutrida gama de investigaciones, artículos, ensayos y ponencias, vienen al encuentro de esta edición para ratificar el compromiso de Arjé con el acontecer científico y académico de nuestra Universidad en diálogo permanente con otras Universidades nacionales

e internacionales. Lo importante de la producción académica reunida en este número, radica en tres instancias generadoras: reflexión profunda y de alto nivel en torno al fenómeno educativo, transiciones investigativas que desembocan en la producción de saberes rigurosos, pertinentes y actualizados; y, posibilidad de intercambio académico a través de temas que suscitan el diálogo permanente y la búsqueda constante de nuevos órdenes epistémicos que, en el espíritu de lo inacabado, van gestando diversos mecanismos para comprender la complejidad que caracteriza al acto educativo.

Vale apuntar además que con esta versión digital llena de color y de luz, se alumbra un nuevo camino para lo que será en adelante la publicación de nuestra Revista Arjé. Agradecemos una vez más el apoyo, la confianza y el interés que colaboradores, lectores, investigadores, seguidores y equipo editorial han depositado en estas páginas, cimentando con ello las sólidas bases que hoy nos otorgan un lugar de referencia en el concierto de las revistas científicas venezolanas.

*Wilfredo José Rafael Illas Ramírez*

# Trabajos de Investigación

---





## MEDIO EDUCATIVO COMPUTARIZADO COMO HERRAMIENTA PARA LOS DOCENTES DE LA MENCIÓN ORIENTACIÓN EN LA ASIGNATURA MÓDULOS DE SALUD INTEGRAL MENTAL EN LA FaCE-UC

Ada Elinda Dugarte de Villegas

### RESUMEN

Ante el vertiginoso desarrollo de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) los docentes del sector universitario presentan debilidades en competencias tecnológicas. El propósito de la investigación es diseñar un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle como medio educativo computarizado para los docentes de la mención orientación en la asignatura Módulos de Salud Integral Mental. La investigación se sustenta en las teorías Cognitivista, Procesamiento de la Información y Conectivismo. La metodología es cuantitativa de tipo proyecto factible. Como procedimiento, la técnica de observación e instrumento un cuestionario. El análisis fue mediante estadística descriptiva; la población 42 docentes y la muestra 12 profesores. Concluyéndose que las herramientas en TIC, son necesarias para los docentes. Como recomendación se sugiere el empleo del tutorial multimedia.

**Palabras clave:** plataforma Moodle, medio educativo computarizado, tutorial multimedia, orientación, docentes.

**Recibido:** 03/11/2014

**Aceptado:** 13/01/2014

## COMPUTER EDUCATION ENVIRONMENT AS A TOOL FOR TEACHERS OF THE MENTION ORIENTATION IN THE COURSE MODULES FOR COMPREHENSIVE MENTAL HEALTH IN THE FaCE-UC

### Abstract

Teachers in the university sector have weaknesses in technological competences to face the rapid development of Information Technology and Communication (ICT). The purpose of the research is to design a multimedia tutorial for using Moodle platform as computerized educational environment for teachers who administer the subject Modules of Comprehensive Mental Health mention guidance. The research is supported by the Cognitivist, Information Processing and connectivism theories. The methodology is quantitative through the modality of a feasible project. The observation technique was used as the collecting process and the instrument applied was a questionnaire. The analysis was made by descriptive statistics; the population was formed by 42 teachers and the sample was 12 teachers. The conclusion is that teachers need to use ICT tools, so that; it is recommended the use of multimedia tutorial.

**Keywords:** Moodle platform, computerized educational environment, multimedia tutorial, guidance, teachers.

### Introducción

La Universidad como espacio para la transformación de la sociedad, ha transcurrido en su paso por diversas revoluciones sociales y tecnológicas, siempre en la búsqueda del bienestar y calidad de vida de los ciudadanos. De allí que en la transformación social, la Universidad como cuna del saber, le ha tocado diligenciar con una sociedad agrícola y artesanal, industrial, postindustrial y en la actualidad con la sociedad de la información y del conocimiento, enfrentando en este nuevo siglo, la brecha digital ante la brecha cognitiva.

Frente al reto tecnológico que enfrenta la universidad, la educación que se brinda debe ser apoyada con medios tecnológicos. Siendo la

educación en línea una herramienta basada TIC como canal para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se trabaja mediante una plataforma conocida como gestor de cursos en línea.

Para hacer uso de los cursos en línea, se encuentran las plataformas con fines educativos, las cuales se han convertido en los últimos tiempos, en elemento fundamental para muchos docentes universitarios, quienes procuran no estar al margen de la sociedad del conocimiento en la era digital. Dentro de este tipo de plataformas, según Ríos (2008): *“Se destaca, por su sencillez de uso y por su carácter libre, Moodle, la cual es el acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, o lo que es lo mismo Entorno de Aprendizaje Dinámico Modularmente Orientado a Objetos”*. ( p. 43)

Su diseño está basado en las ideas del constructivismo en pedagogía que afirman que el conocimiento se construye en la mente del estudiante, en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas, y en el aprendizaje colaborativo. Por estas razones la Universidad de Carabobo tiene entre sus recursos web un dominio para poder emplear la Plataforma Moodle, como gestora de cursos en línea.

Ante las exigencias sociales de cambio educativo, hay que ser conscientes y aceptar con responsabilidad que uno de los grandes desafíos con los que se enfrentará la universidad del futuro, no solo es la formación de profesionales competentes; sino también, formarlos para que se enfrenten a un nuevo modelo de sociedad caracterizado por el aprendizaje constante, que no existen verdades absolutas y que cada día hay una nueva invención. En este contexto, se ha de comprender que jamás como en la actualidad la inestabilidad, el caos, y la incertidumbre como aspectos de transformación, son a la vez instrumentos propios de la complejidad que dan paso a una sociedad del conocimiento que no solo toma en consideración los saberes, sino también el desarrollo del ser en su constante convivir.

La Universidad de Carabobo como espacio generador de saberes y en su preocupación por desarrollar políticas destinada a dar cumplimiento a los postulados fundamentales de la UNESCO (2002), concebidos como Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Convivir y Aprender a Ser, se crearon como asignaturas básicas los módulos de Salud Integral, con enfoque físico, mental y psicológico

correspondiendo a los Departamentos de Educación Física, Orientación y Psicología. Todo con la finalidad de fortalecer en los participantes de la carrera docente su desarrollo humano, calidad de vida y bienestar integral, requeridos por una sociedad productora de saberes y de conocimientos como es el sector universitario.

La problemática subyace para los docentes que administran los módulos de salud integral mental, quienes laboran en el Departamento de Orientación y no cuentan con MEC como herramienta durante el acto didáctico. Es importante señalar que los módulos, son estructurados para ser administrados a gran cantidad de estudiantes, lo cual hace necesario dividir la sección en tres grupos de 30 participantes aproximadamente. Se atienden a cada grupo una vez cada quince días y los docentes no emplean las TIC como mediadores de la enseñanza para grandes grupos, las cuales pueden que favorezcan la producción y adquisición del saber.

### **Aspectos teóricos**

Toda investigación debe tener una estructura teórica, es por ello que en este estudio se utilizó la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (citado en Martínez, M., 2004). Esta postura filosófica y psicológica basa su argumento en que los individuos construyen en gran medida lo que aprenden o comprenden. Es decir, plantea que la adquisición de aprendizajes se obtiene mediante un proceso de construcción progresiva, para lo que considera cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

La teoría sociocultural de Vygotsky, es un aporte importante para la investigación, debido a que los MEC empleados en el tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle, sirven de mediadores en el proceso de producción y adquisición del saber y los principios de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), intervienen instrumentalmente en la obtención de metas de aprendizaje caracterizados por el inmediato feedback, entre estudiantes, profesores y saberes que se mediados por las TIC.

Otra teoría que fundamenta ala presente investigación es la Teoría Cognitiva, basada en el modelo del procesamiento de la información de Robert Gagné (citado en Olier, 2002), la cual

está fundamentada en un enfoque sistémico del aprendizaje que considera las condiciones anteriores, los procesos internos y los productos resultantes de la situación de aprendizaje.

Ahora bien, los aportes de esta teoría al presente estudio, se verifican en las etapas que ocurren durante el aprendizaje, las cuales son: motivación, retención, adquisición, comprensión y la categorización de las capacidades como destrezas motoras, información verbal, destrezas intelectuales, actitudes, estrategias cognoscitivas, que han de ser empleados en el tutorial multimedia para el uso de la Plataforma Moodle como medio educativo computarizado.

También se encuentra el Conectivismo, el cual según Leal, D. (2007), es una teoría de aprendizaje para la era digital, desarrollada por George Siemens quien hace dos afirmaciones significativas: 1.- el aprendizaje es el conocimiento aplicado; 2.- el aprendizaje reside en entidades no humanas, en este caso el aprendizaje mediado por el computador y el aprendizaje definido como conocimiento aplicable, puede residir fuera de las personas, en una base de datos, tal es el caso del computador, el cual almacena datos en una memoria.

El Conectivismo entonces, permite al estudiante mejorar exponencialmente la adquisición de su aprendizaje, al conectarse con otras redes existentes, las cuales se convierten en mediadores entre la enseñanza y el aprendizaje, tal es el caso de los MEC como: correo electrónico, comunidades, las conversaciones digitales, búsqueda en la web, listas de correo, blogs, wikis y todos las demás herramientas tecnológicas que ofrece la Web para lograr el aprendizaje.

## **Aspectos legales**

Los documentos de naturaleza legal que sustentan la investigación, son Carta Magna o Constitución de la República Bolivariana de Venezuela CRBV (1999) en el artículo 102, al enfatizar que la educación es un derecho humano y el Estado tiene el deber de incentivarla para que favorezca el potencial creativo de los venezolanos. El artículo 108 resalta que los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías. El artículo 109, referencia la búsqueda del conocimiento por parte de los profesores mediante la investigación y el artículo 110, señala que los servicios de información son de interés público y entonces, las

herramientas tecnológicas serán de fácil acceso a la población, tal es el caso de la internet.

Otro instrumento legal es la Ley Orgánica de Educación, LOE (2009) en su artículo 9, el cual indica a los medios de comunicación social, como servicios públicos e instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo.

En lo concerniente a Decretos, se tomaron en consideración el *Decreto N° 825*, del año 2000, referido a la Ley sobre el Acceso y Uso de Internet. Particularmente se hace referencia al artículo 5 que expresa: *“El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes dictará las directrices tendentes a instruir sobre el uso de Internet, el comercio electrónico, la interrelación y la sociedad del conocimiento”*. Y el *decreto N° 3.390*, del año (2004), Ley sobre uso del Software Libre desarrollado con Estándares Abiertos por toda la Administración Pública Nacional, del cual se consideró el artículo 10 que se refiere al establecimiento de las políticas para incluir el Software Libre desarrollado con Estándares Abiertos, en los programas de educación básica y diversificada.

Ambos decretos, pese a que señalan el uso de internet y el uso del software en educación básica y diversificada, también su empleo es obligatorio en educación universitaria, puesto que es en la Universidad donde se forman los nuevos docentes quienes requieren estar actualizados permanentemente. En atención a la argumentación legal, se diseñó como producto final de la investigación el tutorial multimedia para el uso de la Plataforma Moodle como MEC, para los docentes de la asignatura módulos de Salud Integral Mental, herramienta con la que se pretende que el docente mejore su praxis laboral.

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Diseñar un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle como medio educativo computarizado, para los docentes de la mencionada orientación en la unidad curricular módulos de Salud Integral Mental en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

## Objetivos específicos

1. Diagnosticar en los docentes, la necesidad del diseño de un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle como medio educativo computarizado, en la unidad curricular módulos de Salud Integral Mental.
2. Estudiar la factibilidad del diseño de un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle como medio educativo computarizado, en la asignatura módulos de Salud Integral Mental.
3. Proponer el diseño de un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle como medio educativo computarizado, en la unidad curricular módulos de Salud Integral Mental.

## Metodología

La Investigación está planteada desde el paradigma positivista, el cual se caracteriza por ser tangible, convergente, centrado en causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas; es de tipo proyectiva, enmarcada como Proyecto Factible, siendo necesarias las fases: diagnóstica, estudio de factibilidad y diseño de la propuesta. En cuanto al diseño, el estudio se desarrolla por medio de un diagnóstico directo ubicado en el diseño de campo, que consiste en “la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurre los hechos, sin manipular o controlar variable alguna” (Arias, 2006: 48).

En este caso, el objetivo está orientado a considerar la concordancia de ideas en cuanto a la necesidad de un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle como MEC para los docentes de la mención orientación en la unidad curricular módulos de Salud Integral Mental en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Además, considerando la profundidad con la cual se abordó este estudio, el nivel de la investigación es descriptiva y explicativa, puesto que describe la estructura de la propuesta y explica por qué el docente debe emplear el material educativo computarizado.

Para recabar la información, se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitieron el logro de cada uno de los objetivos planteados. En este sentido, Arias, F (2006), indica que las técnicas de recolección de datos “*son las distintas formas o maneras*

*de obtener la información*". Asimismo, indica que los instrumentos *"son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información"* (p. 52).

Como técnica se empleó la encuesta y como instrumento se diseñó un cuestionario dirigido a los profesores en cuestión, el cual se estructuró por: Parte I; datos personales: edad y sexo; y preguntas referidas a experiencia en educación universitaria: años de servicio. Mientras que la Parte II: contiene 21 reactivos con modelo de una escala de Lickert y sus alternativas de respuesta son: Siempre, Algunas Veces y Nunca.

En cuanto a la población, fue conformada por 42 docentes del Departamento de Orientación de la FaCE-UC. Mientras que la muestra por ser un subgrupo de la población, estuvo constituida por 12 profesores de dicho departamento que administran la unidad curricular módulos de salud integral mental. Y el criterio de sección fue no probabilística, pero sí de tipo intencional, porque depende de las necesidades que tiene el investigador. Con relación a la validez del instrumento, ésta se obtuvo mediante la prueba de expertos: tres especialistas, un ingeniero en informática, un orientador y un profesor de informática.

Mientras que el criterio de confiabilidad del instrumento, se determinó, por el coeficiente de Alfa Cronbach, que según Palella, S y Martins, F (2010), y es una técnica que permite, junto con la validez, un requisito indispensable para un instrumento de medición con una escala tipo Likert. Dicho criterio de confiabilidad, es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas, tal es el caso del instrumento empleado en esta investigación, que tiene como alternativas de respuestas: Siempre, A veces y Nunca.

Mediante la aplicación de la prueba piloto aplicada a 10 docentes con condiciones similares a la muestra, se obtuvo que el resultado fue de 0,72 lo que indica que el instrumento tiene una alta confiabilidad.

Otro aspecto fue la presentación y análisis de los datos arrojados por el diagnóstico. Siendo efectuado dicho análisis, utilizando la estadística descriptiva, mediante cuadros y gráficos de acuerdo a frecuencias y porcentajes calculados a partir de indicadores que dimensionaron las variables.

### Cuadro N° 1. Operacionalización de Variables

OBJETIVO GENERAL: Diseñar un medio educativo computarizado (MEC), como herramienta para los docentes de la mención orientación en la asignatura módulos de Salud Integral Mental en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS  | VARIABLES                                  | DIMENSIÓN  | INDICADOR  | ITEMS                |
|--|--|--|--|----------------------|
| Diagnosticar la formación y aplicabilidad de MEC, como herramienta para los docentes.  | Medio Educativo Computarizado              | PARTE I:   |  |                      |
|  |  | Datos Personales   | Edad   | 1-a                  |
|  |  | Experiencia en Educación Universitaria                                     | Sexo   | 1-b                  |
|  |  |  | Años de Servicio   | 2                    |
|  |  | PARTE II:  |  |                      |
| Aplicabilidad y Comunicación   | Formación                                  | - Actividades formativas   | 1  |                      |
|  |  | - Tutoriales multimedia.   | 2  |                      |
|  |  | - Publicación de material didáctico.                                       | 3  |                      |
|  |  | - Uso de herramientas y/o aplicaciones TIC.                                | 4  |                      |
| Aplicabilidad Información  | Aplicabilidad Información                  | - Correo electrónico.  | 5  |                      |
|  |  | - Foros  | 6  |                      |
|  |  | - Mensajería Instantánea   | 7  |                      |
|  |  | - Chats  | 8  |                      |
|  |  | - Videoconferencia   | 9  |                      |
| - Trabajo colaborativo   | 10   |  |  |                      |
| Aplicabilidad Información  | Aplicabilidad Información                  | - Buscadores de información  | 11   |                      |
|  |  | - Publicación en Red   | 12   |                      |
|  |  | - Documentos PDF, Word y PPT   | 13   |                      |
| - Material multimedia  | 14   |  |  |                      |
| Determinar la factibilidad del diseño de un MEC basado en un tutorial multimedia para el uso de la Plataforma Moodle como herramienta para los docentes. | Factibilidad Medio Educativo Computarizado | Disponibilidad del Tutorial multimedia para el uso de la Plataforma Moodle | - Factibilidad del diseño<br>- Herramienta de apoyo didáctico<br>- Disposición                                   | 15<br>16<br>17       |
| Proponer el diseño de un MEC basado en un tutorial multimedia para el uso de la Plataforma Moodle como herramienta para los docentes.                    | Tutorial Multimedia                        | Plataforma Moodle  | - Uso<br>- Asesoramiento<br>- Manejo de los medios presentes en la plataforma<br>- Importancia del asesoramiento | 18<br>19<br>20<br>21 |

**Fuente:** Autora (2014)

## Presentación y Análisis de los Resultados

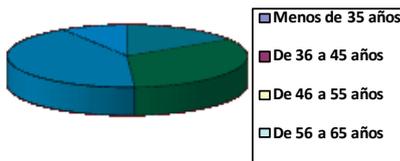
**Variable:** Medio Educativo Computarizado

**Dimensión:** Datos personales

**Indicador:** Edad

**Cuadro N° 2.** Datos Personales-Edad

| EDAD                   | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|------------------------|------------|------------|
| Menos de 35 años       | 2          | 16         |
| De 36 a 45 años        | 4          | 33         |
| De 46 a 55 años        | 5          | 42         |
| De 56 a 65 años        | 1          | 9          |
| De 66 años en adelante | 0          | 0          |
| TOTAL                  | 12         | 100        |



**Gráfico N° 1.** Datos Personales-Edad

**Fuente:** Autora (2014)

En atención a los resultados obtenidos sobre la edad, se observa que el 16 por ciento de los docentes tienen menos de 35 años, el 33 por ciento tienen edades comprendidas entre 36 y 45 años, el 42 por ciento presenta edades entre 46 y 55 años, mientras que el 9 por ciento cuenta con edades entre 56 a 65 años y, no hay docentes con 66 años en adelante.

Vale decir, una vez reflejado los resultados anteriores que la edad de la mayoría de los docentes se encuentra por encima de los 36 años. De allí, que los profesores quienes forman parte del estudio se han desempeñado, citando a Sánchez, A (2008), en un praxis didáctica basada en el modelo de enseñanza tradicional, donde el docente es el centro y en la mayoría de los casos el emisor, el mensaje e incluso en el medio en el proceso de la transmisión del conocimiento.

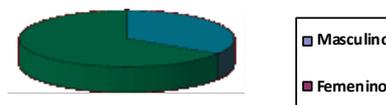
**Variable:** Medio Educativo Computarizado

**Dimensión:** Datos personales

**Indicador:** Sexo

### Cuadro N° 3. Datos Personales-Sexo

| SEXO      | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------|------------|------------|
| Masculino | 4          | 34         |
| Femenino  | 8          | 66         |
| TOTAL     | 12         | 100        |



**Gráfico N° 2.** Datos Personales- Sexo

**Fuente:** Autora (2014)

En relación a la dimensión datos personales, categoría sexo, se determinó que el 34 por ciento de los docentes que administran la unidad curricular módulos de Salud Integral son masculinos. Mientras que el restante, representado por el 66 por ciento es de sexo femenino. Lo que permite deducir a pesar de la incorporación de la mujer a las diferentes profesiones, se debe seguir contribuyendo según la UNESCO (2002) en la disminución de la brecha digital sin discriminación de sexo, para lograr una participación en la generación de conocimiento.

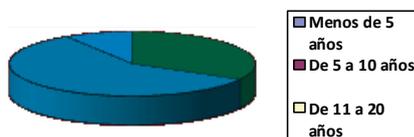
**Variable:** Medio Educativo Computarizado

**Dimensión:** Experiencia en educación universitaria

**Indicador:** Años de Servicio

### Cuadro N°4. Experiencia en Educación

| AÑOS DE SERVICIO | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|------------------|------------|------------|
| Menos de 5 años  | 0          | 0          |
| De 5 a 10 años   | 4          | 33         |
| De 11 a 20 años  | 7          | 58         |
| De 21 a 30 años  | 1          | 9          |
| Más de 30 años   | 0          | 0          |
| TOTAL            | 12         | 100        |



**Gráfico N°3.** Experiencia en Educación Universitaria

**Fuente:** Autora (2014)

Las respuestas en cuanto a la experiencia en educación universitaria, indicaron que ningún docente tiene menos de cinco años, el 33 por ciento tienen entre 5 y 10 años, de 11 a 20 años lo representa un 58 por ciento, de 21 a 30 años lo conforman el 9 por ciento y ninguno de los docentes tiene más de 30 años de experiencia en dicho sector educativo. Ante los resultados arrojados, se demuestra que más de la mitad de los docentes que conforman el estudio, sobrepasan los 10 años de experiencia en la educación universitaria, lo que deja ver que son profesionales de trayectoria en la formación de futuros profesionales. Cabe precisar que en virtud a que las sociedades están constantemente en progreso, según Dugarte y Guanipa (2009), los docentes no pueden permanecer al margen del uso e influencia de las TIC, lo cual amerita formarse permanentemente para estar a la vanguardia del uso tecnológico.

**Variable:** Medio Educativo Computarizado

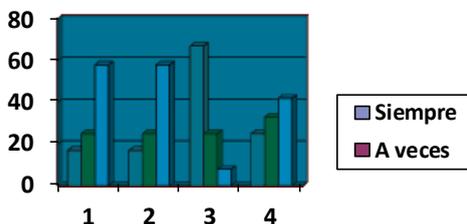
**Dimensión:** Formación

**Indicadores:** Actividades formativas, tutoriales multimedia, publicación de material didáctico, uso de herramientas y aplicaciones TIC.

**Cuadro N° 5.** Formación en Medios Educativos Computarizados

| <b>FORMACIÓN</b>  | <b>Siempre</b> | <b>%</b> | <b>A veces</b> | <b>%</b> | <b>Nunca</b> | <b>%</b> |
|---|----------------|----------|----------------|----------|--------------|----------|
| 1. Participa en actividades formativas relacionadas con el uso de las TIC           | 2              | 17       | 3              | 25       | 7            | 58       |
| 2. Ha recibido formación acerca de los tutoriales multimedia                        | 2              | 17       | 3              | 25       | 7            | 58       |
| 3. Tiene dificultad al momento de Publicar material didáctico a través de Internet. | 8              | 67       | 3              | 25       | 1            | 8        |
| 4. Suele aprender a usar herramientas y/o aplicaciones TIC de forma autónoma        | 3              | 25       | 4              | 33       | 5            | 42       |

**Fuente:** Autora (2014)



**Gráfico N° 4.** Formación en Medios Educativos Computarizados

**Fuente:** Autora (2014)

Los resultados que tienen relación a la formación de los docentes en medios educativos computarizados, reflejan que el 17 por ciento de los docentes, participa en actividades formativas relacionadas con el uso de las TIC, el 25 por ciento participa a veces, pero el 58 por ciento nunca participa.

Ante la pregunta ha recibido formación acerca de los tutoriales multimedia, las respuestas obtenidas reflejaron que un 17 por ciento siempre ha recibido formación. Un 25 por ciento dijo que a veces y un 58 por ciento de los docentes señaló que nunca. Efectivamente al realizar la pregunta, tiene dificultad al momento de publicar material didáctico a través de la internet, un 67 por ciento de los docentes señalaron que siempre; un 25 por ciento dijo que a veces y un 85 por ciento señaló que nunca. Al efectuarse la pregunta, suele aprender a usar herramientas y/o aplicaciones TIC de forma autónoma, el 25 por ciento de los docentes contestó que siempre, el 33 por ciento dijo que a veces y el 42 por ciento dijo que nunca.

Los resultados arrojados demuestran que los docentes, requieren ser capacitados en MEC, como apoyo en su accionar pedagógico, debido a que la mayoría de ellos han adquirido conocimientos de forma autónoma, sin programas de formación. En atención a lo anterior Toro, J (2010), señala que los profesionales de la educación requieren destrezas específicas para su supervivencia en el entorno educativo mediado por TIC.

**Variable:** Medio Educativo Computarizado

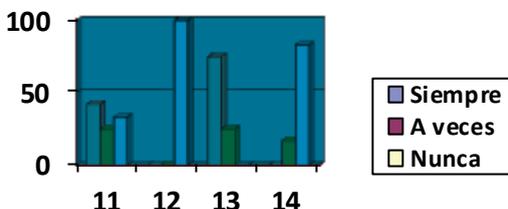
**Dimensión:** Aplicabilidad Información

**Indicadores:** Buscadores de información, publicación en red, documentos PDF, Word, y PPT, material multimedia.

**Cuadro N°6.** Aplicabilidad los Medios Educativos Computarizados en la Información

| INFORMACIÓN   | Siempre | %  | A veces | %  | Nunca | %   |
|---|---------|----|---------|----|-------|-----|
| 5. Utiliza para la búsqueda de información con los estudiantes herramientas como Google, bibliotecas virtuales, otros.  | 5       | 42 | 3       | 25 | 4     | 33  |
| 6. Emplea con los estudiantes herramientas de publicación en red como Picasa, Slideshare, otros.                        | 0       | 0  | 0       | 0  | 12    | 100 |
| 7. Utiliza documento en PDF, WORD y PPT para suministrar información complementaria de los contenidos de la asignatura. | 9       | 75 | 3       | 25 | 0     | 0   |
| 8. Aplica editores de material multimedia (gráficos, imágenes, audio, video...) durante la clase                        | 0       | 0  | 2       | 17 | 10    | 83  |

**Fuente:** Autora (2014)



**Gráfico N° 5.** Aplicabilidad de Medios Educativos Computarizados en la Información.

**Fuente:** Autora (2014)

En función a la pregunta, utiliza para la búsqueda de información con los estudiantes, herramientas como Google, bibliotecas virtuales, otros; el 42 por ciento de los docentes respondió siempre, el 25 por ciento dijo que a veces y el 33 por ciento aseveró nunca emplea las herramientas antes citadas.

Al preguntar, utiliza con los estudiantes herramientas de publicación en la red como: Picasa, Slideshare, otros. El 100 por ciento de los encuestados respondió que nunca hace uso de dichas herramientas de publicación. Se evidenció además, que un 75 por ciento de los docentes ante la pregunta: utiliza documento en PDF, Word y PPT para suministrar información complementaria de los contenidos de la asignatura, respondió que si los emplea y un 25 por ciento, señala que a veces. En base a la respuesta suministrada, se nota que los docentes utilizan documentos que se encuentran en la red para contribuir con el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje.

A los docentes se les preguntó, si aplican editores de material multimedia (gráficos, imágenes, audio, video...) durante la clase, y sus respuestas fueron: un 17 por ciento dijo a veces, mientras un 83 por ciento contesto nunca. De acuerdo a las respuestas suministradas, es importante destacar que la aplicabilidad que hacen los docentes a los MEC debe ser mejorada, por cuanto su utilidad favorece la producción y adquisición del aprendizaje.

De allí que desde la teoría de las inteligencias, múltiples para Gardner (1998), en el ser humano reside la inteligencia: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, e intrapersonal; las cuales se pueden desarrollar, para dar respuesta al modo de aprendizaje particular que tiene cada persona, es decir, de acuerdo a sus estilos de aprendizaje. Desde este punto de vista, la aplicabilidad de los MEC en la información que suministran los docentes en la asignatura módulos de salud integral, puede favorecer el procesamiento de la información, al utilizar diferentes recursos que ayuden a desarrollar las inteligencias múltiples, aprovechando los estilos de aprendizaje propio de cada estudiante.

**Variable:** Factibilidad del Medio Educativo Computarizado

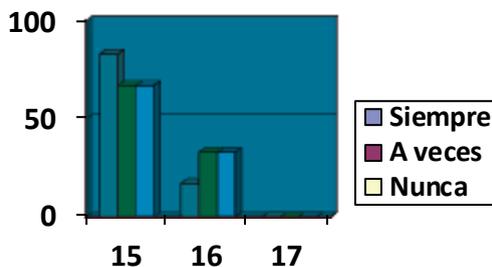
**Dimensión:** Disponibilidad del tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle

**Indicadores:** Factibilidad del diseño, herramienta de apoyo didáctico, disposición

### Cuadro N° 7. Factibilidad

| DISPONIBILIDAD DEL TUTORIAL MULTIMEDIA PARA EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE  | Siempre  | %  | A veces | %  | Nunca | % |
|---|--|----|---------|----|-------|---|
|   | 9. Es factible la creación de un medio educativo computarizado basado en un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle en la asignatura Módulos de Salud Integral Mental. | 10 | 83      | 2  | 17    | 0 |
| 10. Crees que el Tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle te serviría como herramienta de apoyo didáctico. | 8  | 67 | 4       | 33 | 0     | 0 |
| 11. Estas dispuesto a utilizar el tutorial multimedia en la asignatura.   | 8  | 67 | 4       | 33 | 0     | 0 |

**Fuente:** Autora (2014)



**Gráfico 6.** Factibilidad.

**Fuente:** Autora (2014)

En función a la pregunta, es factible la creación de un medio educativo computarizado basado en un tutorial multimedia para el uso de la Plataforma Moodle en la unidad curricular módulos de Salud Integral Mental, el 83 por ciento de los docentes respondió que es factible y el 17 por ciento señaló que a veces. En atención a la pregunta, crees que el tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle te serviría como herramienta de apoyo didáctico, las respuestas de los docentes fueron que el 67 por ciento de ellos considera que dicho tutorial serviría para la asignatura, mientras que el 33 por ciento de los docentes señala que a veces.

Con base en la pregunta, estás dispuesto a utilizar el tutorial multimedia en la unidad curricular módulos de Salud Integral Mental, el 67 por ciento respondió que siempre, pero el 33 por ciento dice que a veces. Analizadas las respuestas, se tiene que los docentes consideran la factibilidad de creación, y empleo del tutorial multimedia, debido a que por motivos de la cantidad de estudiantes atendidos, el uso de la plataforma contribuiría a la atención de los estudiantes de una manera efectiva. Esto por una parte, y por otra, la factibilidad del tutorial multimedia se justifica por cuanto brindará a los docentes la posibilidad de contar con estrategias basadas en TIC, que permiten aprovechar la plataforma moodle como MEC.

**Variable:** Tutorial multimedia

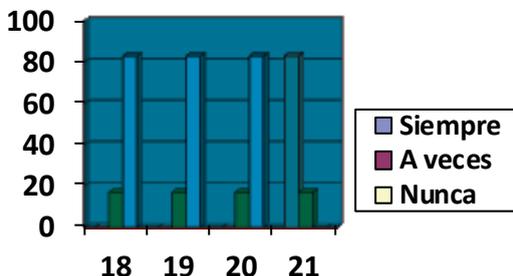
**Dimensión:** Plataforma Moodle

**Indicadores:** Uso, Asesoramiento, Manejo de los medios presentes en la plataforma, importancia de asesoramiento.

**Cuadro N° 8.** Diseño del Tutorial Multimedia

| <b>PLATAFORMA MOODLE</b>   | <b>Siempre</b> | <b>%</b> | <b>A veces</b> | <b>%</b> | <b>Nunca</b> | <b>%</b> |
|--|----------------|----------|----------------|----------|--------------|----------|
| 12. Utiliza la plataforma Moodle de la Universidad de Carabobo para desarrollar cursos en línea.   | 0              | 0        | 2              | 17       | 10           | 83       |
| 13. Recibe asesoramiento sobre el uso de la plataforma Moodle.   | 0              | 0        | 2              | 17       | 10           | 83       |
| 14. Maneja los medios educativos computarizados que contiene la plataforma Moodle los cuales sirven de apoyo para desarrollar los contenidos de la asignatura. | 0              | 0        | 2              | 17       | 10           | 83       |
| 15. Crees importante recibir asesoramiento para conocer el uso y aplicabilidad de la plataforma Moodle como medio educativo computarizado para la asignatura   | 10             | 83       | 2              | 17       | 0            | 0        |

**Fuente:** Autora (2014)



**Gráfico 7.** Diseño del Tutorial Multimedia.

**Fuente:** Autora (2014)

En virtud a la pregunta, utiliza la Plataforma Moodle de la Universidad de Carabobo para desarrollar cursos en línea, el 17 por ciento de los docentes que formó parte de la muestra contestó a veces, mientras el 83 por ciento de los mismos señaló que nunca. Esta situación, demuestra la necesidad de desarrollar e implementar el tutorial, debido a que la Universidad de Carabobo, cuenta con ese valioso recurso tecnológico, pero muchos de los docentes no lo acuden a este medio para contribuir con la enseñanza y aprendizaje.

Otra pregunta efectuada fue, si el docente recibe asesoramiento sobre el uso de la Plataforma Moodle, llegándose a conocer según las respuestas suministradas por la muestra en estudio, que el 17 por ciento a veces asesoramiento, mientras que el 83 por ciento de los docentes señala que nunca recibe dicho asesoramiento. Desde esta perspectiva y con base a los resultados obtenidos, es necesario el asesoramiento para el uso de la Plataforma Moodle por parte de los docentes que conforman el estudio.

Para dar respuesta a la pregunta maneja los medios educativos computarizados que contiene la Plataforma Moodle los cuales sirven de apoyo para desarrollar los contenidos de la asignatura, el 17 por ciento de los docentes respondió que a veces y el 83 por ciento dijo que nunca. En relación a la pregunta, cree importante recibir asesoramiento para conocer el uso y aplicabilidad de la Plataforma Moodle, como medio educativo computarizado para la asignatura, el 83 por ciento dijo que siempre y 17 por ciento respondió que a veces.

Dadas las respuestas anteriores, se justifica la creación y uso del material multimedia propuesto en la presente investigación,

específicamente porque según (Toro, J. 2010), Moodle es un gestor de cursos en línea que permite presentar un curso con distintos tipos de información (en formato textual o tabular, fotografías o diagramas, audio o video, páginas web o documentos Acrobat entre muchos otros), así como actividades para estudiantes tipo tareas enviadas por la web, exámenes, encuestas, foros entre otros.

Su diseño está basado en las ideas del constructivismo en pedagogía que afirman que el conocimiento se construye en la mente del estudiante, en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas, y además resalta la utilidad del aprendizaje colaborativo.

### **Propuesta del diseño de un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle como medio educativo computarizado, en la unidad curricular módulos de Salud Integral Mental**

Por ser la propuesta un tutorial multimedia para el uso de una plataforma Moodle, cuya función principal es ser gestora de cursos en línea, requiere utilizar la red Internet con sus herramientas TIC, para fortalecer el proceso de producción y adquisición de saberes. Además, este tutorial multimedia se caracteriza por brindar apoyo al docente para el uso de recursos en formato textual o tabular, fotografías o diagramas, videos, foros, páginas web o documentos Acrobat, así como también tareas, exámenes, encuestas, foros entre otros que servirán para el proceso de evaluación que efectuará el docente.

Su diseño está basado en las ideas del constructivismo, el cual afirma que el conocimiento se construye en la mente del estudiante, fortaleciendo así la enseñanza y aprendizaje colaborativo. Además con la presente propuesta se espera ayudar a los docentes en la adquisición y aprovechamiento de conocimientos basados en estrategias tecnológicas basadas en la Web 2.0, empleados como recursos y actividades en la plataforma.

### **Estructura de la propuesta**

La propuesta tiene su soporte en modelo de diseño instruccional de componente didáctico para el diseño de materiales educativos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje CDAVA, Medina (2005),

el cual está orientado al desarrollo de Materiales Educativos Computarizados. Este modelo está estructurado por ocho componentes a saber: Título del material educativo, necesidades educativas, población y usuarios, fundamentación teórica, objetivos de aprendizaje, procedimiento didáctico de los contenidos, selección de estrategias de aprendizaje o tareas del usuario y evaluación del proceso.

En cuanto a la selección de estrategias instruccionales, se toma en consideración, la descripción de la audiencia, la definición del trabajo, la línea de producción, la Web o diagrama de contenido, y el guion de contenido, guion didáctico y el guion técnico (Storyboard).

Es importante señalar que en el guion de contenido según Arnal, F (2012), los contenidos de aprendizaje son el conjunto de saberes y recursos científicos, técnicos y culturales que debe experimentar el usuario como resultado del aprendizaje. De allí que los objetivos de aprendizaje se realizan con base en la conducta esperada, indica el (¿Qué?): Pautas o condiciones el (¿Cómo?): y Modo de evaluación el (¿Cuánto?):

Por otra parte, el guion didáctico, en esta investigación permite detallar lo que el usuario leerá y realizará en relación a las temáticas que forman parte del tutorial multimedia. Vale decir, que el mismo consta de cuatro partes, las cuales se presentan de la siguiente manera: parte I denominada Identificación, y consta de título, autoría, bienvenida e introducción del tutorial multimedia. Esta parte está conformada por las pantallas 1 al 3, distinguidas con las letras (A, B, C).

La parte II, referida a temas sobre información de acceso y navegación en la plataforma Moodle. Esta parte la constituyen las pantallas 4 al 16. La parte III, contiene temáticas correspondientes a los bloques que estructuran la plataforma Moodle. Esta parte está conforma por las pantallas 17 a la 22 y finalmente la parte III A, contiene el bloque izquierdo, que se distingue con las pantallas 23 a la 43.

Cabe considerar que el guion técnico para el tutorial multimedia, detalla el recorrido que el usuario debe hacer para utilizar la plataforma. En el diseño de interfaz se sigue un diseño adaptado por la autora, el cual consta de: Área de identificación, Área de

navegación, Área de contenido, Área de utilidades, y Área de información General.

## **Evaluación**

En la presente investigación se utilizó la evaluación heurística (heuristics evaluation), basada en el método fundamentado en directrices, cuyos precursores son Jakob Nielsen y Rolf Molich (1990), citados por Arnal, F (2012), quienes crearon los principios heurísticos, conocidos como los diez principios de Nielsen los cuales son: 1.- Visibilidad del estado del sistema. 2.- Adecuación entre el sistema y el mundo real. 3.- Libertad y control por parte del usuario. 4. Consistencia y estándares. 5.- Prevención de errores. 6.- Reconocimiento antes que recuerdo. 7.- Flexibilidad y eficiencia en el uso. 8.- Diseño estético y minimalista. 9.- Ayuda a los usuarios a reconocer, diagnosticar y recuperarse de los errores. 10.- Ayuda y documentación.

Por estas razones, en la investigación realizada se dio uso a la evaluación heurística, utilizando la inspección de usabilidad por un grupo de 4 expertos a saber: un diseñador gráfico, dos profesores en tecnología y un docente de la unidad curricular módulos de Salud Integral, empleando una escala comprendida por los valores de 1 a 5; representados estos valores de la siguiente manera:(1) Principio totalmente infringido (TI) (2) Principio medianamente infringido (MI): Principio neutral o no aplicable (NNA (4). Principio medianamente cumplido:(MC). (5) Principio totalmente cumplido (TC).

## **Conclusiones**

Con relación a los objetivos perseguidos en el diagnóstico, se evidenció que los docentes tienen la necesidad de un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle como medio educativo computarizado en la asignatura módulos de salud integral mental, debido a que requieren participar y ser formados activamente en el uso de las TIC.

En cuanto al estudio de la factibilidad técnica, operativa y económica, se encontró que es absolutamente viable, puesto que los gastos son mínimos debido a que la Facultad cuenta con especialistas en

Tecnología y los equipos necesarios, lo cual permite la disminución de los costos del tutorial.

Se encontró que la mayoría de los docentes de la signatura en cuestión, aceptan el diseño de un tutorial multimedia para el uso de la plataforma Moodle, puesto que sirve de apoyo académico para el desarrollo de los contenidos y además se pudo concluir que el producto diseñado es de gran utilidad, no solo en el departamento de orientación de la FaCE-UC, sino que también sirve de guía para conocer el funcionamiento de la plataforma en cualquier otra materia y en cualquier otro departamento.

### **Recomendaciones**

Las sugerencias que se desprenden del estudio realizado se precisan como:

- ✓ Realizar talleres de inducción para los profesores de la unidad curricular módulos de Salud Integral Mental, con el fin de utilizar el tutorial multimedia desarrollado.
- ✓ Desarrollar cursos dirigidos a los docentes del Departamento de Orientación, cursos basados en TIC para que aproveches las bondades de la Plataforma Moodle.
- ✓ Motivar a los docentes del Departamento de Orientación para que utilicen los medios educativos computarizados basados en la Web 2.0 para lograr un aprendizaje colaborativo.
- ✓ Fortalecer la asignatura de manera práctica y teórica, con recursos TIC.

### **Referencias**

Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. (5ta edición). Caracas: Editorial Episteme.

Arnal, F. (2012). *Material Educativo Computarizado, basado en experimentos demostrativos en el curso de electromagnetismo. Una propuesta de apoyo al profesor y al estudiante*. Trabajo de grado

- publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria No. 5.908 de la República Bolivariana de Venezuela. Febrero 14 de 2009. Caracas Venezuela.
- Decreto N° 825. *Decreto Ley sobre el acceso y uso de Internet*. Gaceta Oficial N° 36.955 de la República Bolivariana de Venezuela. Mayo 10 del año 2000. Caracas Venezuela.
- Decreto N° 3.390. *Decreto Ley sobre uso del Software Libre desarrollado con Estándares Abiertos por toda la Administración Pública Nacional*. Gaceta Oficial No. 38095 de la República Bolivariana de Venezuela. Diciembre 28 del año 2004. Caracas Venezuela.
- Dugarte, A. y Guanipa, L (2009). Las TIC Medios Didácticos en Educación Superior. *Revista Ciencias de la Educación*. Segunda Etapa / Año 2009 / Vol. 19/ N° 34. Valencia, Julio-Diciembre.
- Gardner, H. (1998) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P (2008). *Metodología de la Investigación*. (4ta. edición). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de investigación* (6ta. edición). Caracas: Ediciones Quirón.
- Leal, D. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Disponible en: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc). [Consulta: 2013, agosto, 12].
- Ley Orgánica de Educación, (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria No. 5.929 de la República Bolivariana de Venezuela. Agosto 15 de 2009. Caracas. Venezuela.
- Martínez, M. (2004). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*. Vol. 17. No. 3. Pp. 245-258. ISSN: 1135-0806. Disponible en: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S11305274200600030003&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S11305274200600030003&script=sci_arttext). [Consulta: 2011, octubre, 22].

- Medina E. (2005). *Componente Didáctico para el diseño de Materiales Educativos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje* (CDAVA). Biné: La comunidad académica en Línea. Disponible: <http://bine.org.mx/node/1235> [consulta: 2013, enero, 11].
- Olier, C. (2002). *Efectos de un Programa de Educación virtual sobre los conocimientos de los docentes acerca del uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación con fines educativos*. Bogotá: Ciber Educa.
- Parella, S y Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. (3era. edición). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Ríos, I. (2008) *¿Qué es la plataforma Moodle?* Disponible en: [www.redescepalcala.org/plataforma/file.php/1/manual\\_plataforma\\_cep\\_alcala.pdf](http://www.redescepalcala.org/plataforma/file.php/1/manual_plataforma_cep_alcala.pdf) [Consulta: 2013, enero, 11].
- Sánchez, A. (2008). *¿Es efectiva la formación on-line?* Recuperado de: <http://www.noticiasmoodle.com/category/e-learning/page/2/> [Consulta: 2013, agosto, 19].
- Toro, J. (2010). *Las TIC y los nuevos Modelos Educativos. Reflexiones y Experiencias en Educación*. Disponible en: [www.clave21.es/files/articulo/TIC y modelos.pdf](http://www.clave21.es/files/articulo/TIC_y_modelos.pdf). [Consulta: 2014, febrero, 18].
- UNESCO (2002). *La Educación para el desarrollo Sostenible*. Informe a la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Disponible: [www.unesco.org/education/pdf/sostenible\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/sostenible_S.PDF). [Consulta: 2012, enero, 22]

**Ada Elinda Dugarte de Villegas:** Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Educación mención Orientación, Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Investigadora nacional adscrita al PEII y profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. [adadugarte@hotmail.com](mailto:adadugarte@hotmail.com)



## DE LO IMPRESO A LO DIGITAL: UN ESPACIO PARA LA DETECCIÓN DEL PLAGIO

Ana Albania Fernández

### RESUMEN

El objetivo fue describir las razones por las cuales los profesores universitarios prefieren el formato impreso o el digital para evaluar la producción intelectual venezolana. Es una investigación descriptiva en la que participaron sesenta y dos docentes de trece instituciones. La información fue recolectada mediante un cuestionario colgado en Google Drive. El 60% de las respuestas recolectadas permiten afirmar que existe preferencia por el formato impreso debido a trastornos visuales y a la cantidad de trabajos a corregir. En cambio, el empleo del formato digital promueve una conciencia ecológica y usar herramientas de corrección. Con respecto al plagio, los expertos coincidieron en que el último permite detectarlo más rápido mediante buscadores siempre y cuando se usen estrategias de lectura adecuadas.

**Palabras clave:** plagio, impreso, digital, estrategia.

**Recibido:** 28/05/2014

**Aceptado:** 03/11/2014

## FROM PRINT TO DIGITAL: A SPACE FOR THE DETECTION OF PLAGIARISM

### Abstract

The goal of this study was to describe the reasons why academics prefer the print or digital format to assess the Venezuelan intellectual production. It is a descriptive study which involved sixty-two teachers from thirteen institutions. The information was collected through a questionnaire hung in Google Drive. 60% of responses collected show that there is preference for the printed format due to visual impairment and the amount of work to correct. However, the use of digital format promotes environmental awareness and use proofing tools. With regard to plagiarism, experts agreed that digital format allows tutors to detect plagiarism as long as appropriate reading strategies are used.

**Keywords:** plagiarism, printed or digital format, reading strategies.

### Introducción

El plagio constituye uno de los problemas que enfrentamos quienes nos desempeñamos como profesor, tutor, jurado o asesores de trabajos de investigación en las Instituciones de Educación Universitaria (IEU) en la República Bolivariana de Venezuela (RBV). Este término, proveniente de la voz latina *plagium*, es definido en la vigésima segunda edición del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española como la acción y efecto de la forma verbal *plagiar*. En su segunda acepción, hace referencia a la copia de obras ajenas, acción catalogada como delito en la Ley sobre el Derecho de Autor en la RBV, pero que “*no es un hecho punible en el campo penal autoral venezolano*”. (Martínez, 2009:129).

El interés en el plagio académico en las IEU del país surge como respuesta a lo que será mi tesis doctoral en Ciencias de la Educación en la Universidad Latinoamericana y del Caribe, sede Valencia. En un primer acercamiento, pude conocer, a través de un cuestionario *ad hoc*, que de un total de 43 profesionales que admitieron haber

cometido plagio en pregrado, un 62,79% indicó no haber sido descubierto por el tutor. Esta cifra, reportada en la investigación que presenté en las *VI Jornadas internacionales Cultura de la investigación, tecnología, tutoría y responsabilidad social*, es un reflejo de la situación que se vive en las IEU con respecto a una de las prácticas ilícitas que caracterizan las producciones textuales de los egresados universitarios.

Ante este problema, las universidades venezolanas han dado respuestas de diferente naturaleza. La Universidad Simón Bolívar creó una página Web en la que García y Klein (2004) proponen estrategias para su prevención. Para el año 2009, los estudiantes del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos crearon un blog en el cual Díaz (2009) narra una experiencia en la que el diseño de un material de su autoría fue plagiado. Los profesores de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela comparten sus experiencias sobre el tema del ciberplagio a través del correo de la red de profesores desde el año 2010. La Universidad del Zulia ha promovido charlas y foros para dar a conocer los reglamentos sobre creaciones intelectuales, según informaron Sánchez y Alfonso en una entrevista para el artículo *El plagio quiebra la esencia de la academia* en el 2012. Para el año 2013, también se llevaron a cabo acciones preventivas y de difusión de corte más radical en los espacios universitarios en la Universidad Metropolitana como la publicación de pancartas, observadas en el II Encuentro de Lenguas y Contemporaneidad.

Tan grave es la presencia del fenómeno en la producción intelectual en el país que también se ha extendido en los programas de IV y V nivel. Así lo ha hecho saber el profesor Alejandro Marcus de la Universidad Nacional Experimental de Guayana en su disertación *Principios para un enfoque de actuación institucional y tecnológica ante el plagio dentro de la cultura académica de los postgrados unegistas* (2013), presentada en las VI Jornadas internacionales Cultura de la investigación, tecnología, tutoría y responsabilidad social.

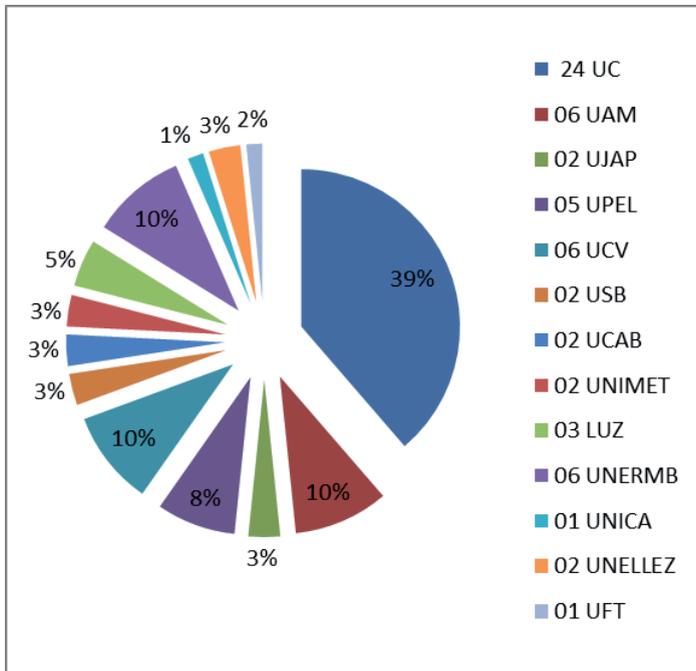
Esta reseña sobre las acciones que han realizado algunas IEU permite confirmar la necesidad de tratar el plagio desde una perspectiva institucional y ética. Sin embargo, el punto de inicio es su apariencia corpórea en el texto, la cual ha ido cambiando con la

tecnología por lo que en los distintos escenarios universitarios el trabajo de investigación es realizado en formato digital, exigencia contemplada en algunos de los Reglamentos de los Trabajos de Grado de los programas de estudio ofertados. No obstante, es importante considerar si esta exigencia es recíproca: ¿Lee el profesor tutor las producciones en formato digital? De ser afirmativa o negativa su respuesta, ¿Cuáles son las razones para preferir la evaluación de los productos en este formato o en su defecto, sigue apegado al formato impreso? He allí la importancia de un análisis textual en principio.

**Objetivo.** Describir las razones que, a juicio de expertos en el área de investigación de las IEU en el país, sustentan el empleo del formato impreso y/o digital.

**Estudiosos del plagio académico en las universidades.** Gran parte de la literatura sobre el plagio académico en las universidades proviene de las investigaciones de Comas y Sureda (2011), profesores del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. En el caso de la RBV, es importante reseñar las investigaciones de Astudillo Gómez (2006) y de Martínez Rincones (2009, 2011) en el ámbito legal. En el campo institucional, está el estudio de Jones (2010), quien realizó una propuesta para prevenir y detectar el plagio en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

**Metodología.** Se trata de una investigación descriptiva con apoyo en técnicas de análisis de contenido. Basándose en Krippendorff (1990), las unidades de análisis están conformadas por cada una de las respuestas emitidas por cada profesor (a) que respondió el instrumento diseñado por la autora. Hasta la fecha del envío de este escrito, han participado como informantes sesenta y dos (62) profesores de trece IEU del país como se muestra en el siguiente gráfico:



**Gráfico 1.** Informantes provenientes de IEU venezolanas.  
**Fuente:** Autora (2014).

Como instrumento de recolección de datos, se diseñó un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, el cual se colgó en la aplicación Drive de Gmail. El URL fue enviado vía correo electrónico con el apoyo del Centro Internacional de Estudios Avanzados Sypal y de grupos de Facebook como la comunidad Metodología de Investigación Social, entre otros.

A sugerencia de los informantes, el instrumento contiene 21 preguntas actualmente. Para efectos de este estudio, solo se tomaron en consideración cinco de ellas. El lector podrá conocer el formulario al abrir este URL: [https://docs.google.com/forms/d/1fmekIYVTmGgDIItLiNGD\\_9cGl7vGUIC7eDc\\_Cg1eS6A/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1fmekIYVTmGgDIItLiNGD_9cGl7vGUIC7eDc_Cg1eS6A/viewform)

**Resultados del estudio.** Dado que la aplicación de Drive permite que las respuestas emitidas por los expertos sean recogidas por el sistema de forma automática y luego pueden ser vaciadas en un

documento de Excel o en Word, la labor de la autora consistió en leer cada una de las razones y clasificarlas según indicadores textuales que evidenciaran una categoría en común. Se identificaron cinco categorías y se incluyen las respuestas en cursivas como apoyo.

### Categoría tipo 1: Razones personales

Se hizo referencia a trastornos visuales, aprovechamiento del tiempo y espacio, motivación, facilidad y/o comodidad, uso de las TIC y cortes de luz.

**1.1 Trastornos visuales.** Cuatro (04) de los sesenta y dos participantes alegaron que, debido a problemas visuales y cuidado de su visión, preferían el formato impreso:

- ✓ *Por el cuidado de mi vista.* ✓ *Por cansancio visual.*
- ✓ *Porque me cansa menos su lectura.* ✓ *Por mis dificultades visuales.*

**1.2 Aprovechamiento del tiempo y espacio.** Aunque uno (01) de los expertos señala que el formato digital

- ✓ *Es más práctico, ya que puedo revisarlo en cualquier sitio*

Dos (02) especialistas mostraron su preferencia por el formato impreso:

- ✓ *A veces me ha tocado viajar así que leo los trabajos mientras llego al sitio de destino.*
- ✓ *Facilidad para llevarlo a cualquier parte y su permanencia en el tiempo.*

**1.3 Motivación.** Dos (02) de los expertos expresaron que el formato digital es motivador:

- ✓ *Creo que al estar en un computador, la revisión “motiva”.*
- ✓ *Para mí es hasta un reto y divertido realizar búsquedas.*

**1.4 Facilidad y/o Comodidad.** Tres (03) participantes mencionaron que el formato impreso ofrece facilidades a diferencia de solo uno

(01) de los especialistas, quien reportó que resulta más cómodo el digital porque no implica peso:

- ✓ *En papel puedo hacer correcciones con mayor facilidad.*
- ✓ *Por mi comodidad (tutor).*
- ✓ *La revisión impresa es más cómoda para muchos de los estudiantes.*
- ✓ *El digital es cómodo de corregir; no hay que cargar grandes cantidades de papel.*

**1.5 Uso de las TIC.** Solo tres (03) expresaron la importancia de la tecnología mientras que uno (01) expresó que los estudiantes alegan no usar sus correos electrónicos por lo que este prefiere el formato digital:

- ✓ *Es más cómodo desde la masificación en el uso de las TIC.*
- ✓ *Representa una forma expedita del avance del trabajo de investigación*
- ✓ *Lo prefiero por las facilidades del estudiante en lo electrónico.*

**1.6 Cortes de luz.** Las fallas en el servicio eléctrico del país constituyen una de las razones que, a juicio de tres (03) expertos, los llevan a preferir la versión impresa:

- ✓ *Los estudiantes alegan la imposibilidad de enviar los trabajos.*
- ✓ *Impreso, por recortes de luz y no permitir que se acumulen los archivos.*
- ✓ *Ante los cortes de luz, definitivamente prefiero el impreso.*

## **Categoría tipo 2: Razones relacionadas con el texto**

Las categorías encontradas fueron la coherencia entre las secciones del trabajo, tipo de versión, estrategias de corrección y evaluación y citación.

**2.1 Coherencia entre las secciones del trabajo.** Para tres (03) expertos, el formato impreso representó la mejor forma para evaluar la coherencia entre las secciones de un trabajo.

- ✓ *Los detalles del trabajo, la coherencia del contenido, lo hago más rápido.*
- ✓ *Es más fácil volver a páginas anteriores para evaluar las partes del trabajo.*
- ✓ *Impreso lo veo mejor, capto mejor las ideas en el trabajo completo.*

**2.2 Tipo de versión.** Seis (06) de los expertos argumentaron que prefieren el formato digital para leer y corregir versiones parciales del trabajo, pero la final se evalúa en formato impreso.

- ✓ *El documento final lo reviso impreso.*
- ✓ *La versión final prefiero corregirla en formato impreso.*
- ✓ *Prefiero la revisión final en formato impreso.*
- ✓ *Las versiones finales siempre trato de imprimirlas para revisarlas.*
- ✓ *Reviso en digital ya para la revisión final o en casos puntuales.*
- ✓ *El impreso para versiones finales.*

**2.3 Estrategias de corrección y evaluación.** Cuatro (04) de los expertos ofrecen razones para el uso del formato impreso:

- ✓ *La razón es que puedo leerlo, corregir y hacer los aportes que creo conveniente.*
- ✓ *Puedo con mayor facilidad dejar plasmadas mis observaciones en el texto.*
- ✓ *Se pueden efectuar las observaciones en el papel con el fin de aclarar puntos de vista.*
- ✓ *Considero que la revisión impresa ayuda más fácilmente a aclarar las mismas.*

Sin embargo, cinco (05) expertos argumentan que es el formato digital el que ofrece mayores bondades, entre ellas, la búsqueda de información en Internet.

- ✓ *Para mantener actualizadas las observaciones. comentarios y correcciones.*
- ✓ *Ayuda a insertar comentarios para una primera revisión y si se está a distancia.*
- ✓ *Nos permite generar comentarios sobre el archivo.*
- ✓ *Permite incorporar observaciones al archivo y guardar un registro de cada uno.*
- ✓ *Permite hacer comentarios, chequear fuentes y otros aspectos del trabajo en Internet.*

**2.4 Citación.** Solo un (01) experto mencionó la revisión de citas y paráfrasis:

- ✓ *Leo el documento impreso y allí veo (...) la forma de citación de los autores...*

Categoría tipo 3: Razones académicas

**3.1 Asesoría y retroalimentación.** Cuatro (04) de los sesenta y dos (62) expertos alegaron que el formato impreso les permite llevar a cabo una mejor asesoría:

- ✓ *Se verifica lo que se haya pasado por alto.*
- ✓ *Es la primera opción en el proceso de tutoría y asesoría.*
- ✓ *Con el estudiante en frente es más eficiente la tutoría.*
- ✓ *Puedo contrastar el conocimiento que el estudiante tiene del tema.*

Solo dos (02) señalaron que el digital es la mejor alternativa para ejercer el rol de asesor.

- ✓ *Facilidad de intercambiar con el asesorado en red.*
- ✓ *La rapidez en el procesamiento de los trabajos para el envío inmediato.*

**3.2 Compromiso y responsabilidad.** Solo dos (02) de los expertos hicieron mención al uso del formato impreso para comprometer al autor a hacer los cambios sugeridos:

- ✓ *La persona asume las sugerencias con mayor responsabilidad.*
- ✓ *Pienso que como queda la información escrita, el estudiante se compromete más.*

### **Categoría tipo 4: Razones en torno a la lectura y escritura**

**4.1 Facilidades en la lectura y escritura.** Se encontró que el formato impreso ofrece mayores facilidades de lectura, según dos (02) de los expertos, mientras que el formato digital favorece la escritura, señaló un (01) especialista.

- ✓ *Impreso por facilidades de lectura.*
- ✓ *Facilidad de lectura y revisión.*
- ✓ *Corregir digital ofrece facilidad de escritura.*

**4.2 Lectura digital.** Solo uno (01) de los informantes consideró la lectura digital:

- ✓ *Me cuesta mucho “moverme” en el texto cuando el formato es digital.*

### **Categoría tipo 5: Razones sobre la detección del plagio**

Entre las razones que emitieron nueve (09) expertos en el área de tutoría y asesoría de trabajos de investigación de estudiantes universitarios, el formato digital permite detectar el plagio con mayor rapidez y facilidad. De este total, las respuestas más representativas son:

- ✓ *Es más sencillo detectar los potenciales plagios.*

- ✓ *Me permite hacer revisiones rápidas de alguna parte que considero que fue copiada.*
- ✓ *Luego hago un trabajo con herramientas como Google Books o Google Scholar.*
- ✓ *Puedo copiar y pegar en los buscadores y verificar si hay partes copiadas.*
- ✓ *Facilita considerablemente la búsqueda de información cuando uno sospecha que quien escribe está cometiendo plagio.*
- ✓ *El digital me permite detectar si hay una copia fiel de alguna cita que no se ha respetado su fuente o se ha omitido involuntariamente por el extenso del contenido.*

Con respecto a los que emplean los dos formatos, doce (12) expertos coinciden en que ambos ofrecen ventajas para la corrección de los trabajos y que su uso depende de la experiencia del tutor. Entre las razones dadas están:

- ✓ *Al principio prefería hacer revisiones en físico, pero una vez que uno se habitúa al formato digital, no hay vuelta atrás.*
- ✓ *Ambos son útiles para quienes ya tienen bastante experiencia como tutores de tesis.*
- ✓ *Prefiero los dos porque el digitalizado me permite precisar detalles de otros autores por el color o los espacios y el físico porque se detectan más rápido los errores o incongruencias.*

En síntesis, de un total de sesenta (60) razones emitidas por los expertos para expresar su preferencia por el uso del formato impreso o digital, 36 de ellas estuvieron orientadas al empleo del primero, lo que equivale al 60%. Esto implica que solo un 40% expresó leer y corregir los trabajos de investigación de los estudiantes universitarios en formato digital a pesar de que este constituye un espacio para la detección del plagio.

**Conclusión.** Independientemente del formato, la ruptura del discurso —como producto del plagio— es un aspecto que un experto

ha aprendido a identificar a través de estrategias de lectura, ya que “si se es meticuloso, el tutor o evaluador puede notar cuándo hay falsedad y apropiación indebida”, afirma uno de los especialistas.

## Referencias

- Astudillo, F. (2006). *El plagio intelectual*. *Revista Propiedad Intelectual* 5 (8 y 9), pp. 242- 270. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28846/1/articulo7.pdf>
- Díaz, L. (2009). *El plagio*. [Blog]. Doctorado UNERG. Recuperado de <http://doctoradounerg.blogspot.com/2009/08/el-plagio.html>
- García, A. & Klein, E. (2004). *¿Por qué ocurre el plagio en las Universidades y cómo evitarlo?* [Blog]. Departamento de Estudios Ambientales, Universidad Simón Bolívar. Recuperado de <http://prof.usb.ve/eklein/plagio/>
- Jones, R. (2010). *El ciber-plagio académico. Propuesta educativa para prevenirlo en la UPEL*. Ponencia presentada en Virtualeduca, Santo Domingo. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/ponencias2010/130/Virtualeduca%20Sto.%20Domingo.doc>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Marcus, A. (2013). Principios para un enfoque de actuación institucional y tecnológica ante el plagio dentro de la cultura académica de los postgrados unegistas. Ponencia presentada en *VI Jornadas internacionales Cultura de la investigación, tecnología, tutoría y responsabilidad social*. Universidad Católica Andrés Bello. Recuperado de [http://www.unc.edu.pe/files/noticias/Congreso\\_Caracas\\_Junio2013.pdf](http://www.unc.edu.pe/files/noticias/Congreso_Caracas_Junio2013.pdf)
- Martínez, J. (2009). *La Regulación penal del plagio en la Ley sobre el Derecho de Autor Venezolana*. *Propiedad Intelectual* 12, pp. 114-132. Recuperado de [http://www.ugr.es/~plagio\\_hum/Documentacion/06Publicaciones/ART002.pdf](http://www.ugr.es/~plagio_hum/Documentacion/06Publicaciones/ART002.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2011). *Delito de Plagio y Dogmática Penal. Análisis del Tipo Penal sugerido para la Reforma de la Ley sobre*

*el Derecho de Autor Venezolana Propiedad Intelectual* 14, pp. 174-187. Recuperado de [http://www.ugr.es/~plagio\\_hum/Documentacion/06Publicaciones/ART002.pdf](http://www.ugr.es/~plagio_hum/Documentacion/06Publicaciones/ART002.pdf)

Morales, L. (2010). [Profesores-I] el plagio y ciberplagio. *Temas tratados en el correo de la red de profesores de la Facultad de Ciencias. UCV*. Recuperado de <http://lista.ciens.ucv.ve/pipermail/profesores-l/2010-July/002136.html>

Negrette, I. & Delgado, H. (2012, junio). *El plagio quiebra la esencia de la academia*. Vicerrectorado Administrativo, Universidad del Zulia. Recuperado de [http://www.vicedministrativo.luz.edu.ve/index.php?option=com\\_content&task=view&id=940&Itemid=211a.ciens.ucv.ve/pipermail/profesores-l/2010-July/0021n](http://www.vicedministrativo.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=940&Itemid=211a.ciens.ucv.ve/pipermail/profesores-l/2010-July/0021n)

Real Academia Española (2001). Plagio. *En Diccionario de la lengua española (22ª ed.)*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=plagio>

Rosas, A.; Flores, D. & Valarino, E. (2006) Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado* [online], 21 (1), 153-185. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872006000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000100007&lng=es&nrm=iso)

Sureda, J. (2000). Grup de Recerca en Educatió i Ciutadania. *Universitat de les Illes Balears*. [sitio web] Recuperado de <http://gte.uib.es/pape/eic/user/22/publicacions?page=1>

**Ana Albania Fernández:** Licenciada en Educación, Mención Idiomas Modernos, UC. Magíster en Lingüística, UPEL. Maestrante en Lingüística en ELE, Universidad de Jaén. Doctorante en Ciencias de la Educación, ULAC. Profesora Asociado a D.E. adscrita a la Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, FaCE, UC. [albaniafernandez27@gmail.com](mailto:albaniafernandez27@gmail.com)

---

---



## SALUD BUCAL EN LA POBLACIÓN ESCOLAR DEL NIVEL BÁSICO. PROGRAMA PREVENTIVO

Ana Parra Sivira, Lorna Pérez Torres

### RESUMEN

El estudio muestra los resultados obtenidos en una investigación de campo realizada para diagnosticar hábitos de higiene y salud bucal en una población escolar del subsistema de educación básica. La población estudiada fue de 149 niños y la muestra (49 estudiantes) se obtuvo mediante la aplicación de la fórmula de probabilidades con un margen de error del 5%. La validación del instrumento se hizo mediante el Juicio de Expertos y la fórmula de Kuder y Richardson (KR20) Los referentes teóricos utilizados fueron: el Paradigma de la Complejidad, el enfoque Humanista y las teorías constructivistas de Bandura, Piaget y Vygotski. Los resultados muestran la necesidad de desarrollar en esa institución un Programa Odontológico Integral con participación de la comunidad.

**Palabras clave:** programa preventivo, salud bucal, escuela.

**Recibido:** 10/11/2014

**Aceptado:** 13/03/2015

## ORAL HEALTH IN THE SCHOOL POPULATION OF BASIC LEVEL

### A PREVENTIVE PROGRAM

#### Abstract

The study shows the results of a field research carried out to diagnose habits of hygiene and oral health in a school population of the basic level education. The studied population was of 149 children and the sample (49 students) was obtained by applying the formula of probability with a margin of error of 5%. The validation of the instrument was made by Expert Opinion and the formula of Kuder and Richardson (KR20). The theoretical references used were: the paradigm of the complexity, the humanist approach and constructivist theories of Bandura, Piaget and Vygotsky. The results show the need to develop a comprehensive dental program with the participation of the community in that institution.

**Key words:** preventive program, oral health, school.

#### Introducción

La promoción de salud es la más social e integral de las estrategias orientadas a mejorar la calidad de vida de los seres humanos. Vistas desde una perspectiva histórica, puede decirse que estas acciones de promoción y prevención de las enfermedades no son recientes, pues han estado presentes con mayor o menor fuerza en diferentes épocas. En 1945, Henry E. Sigerist usó por primera vez el término promoción de la salud y la consideró como una de las cuatro grandes tareas de la medicina.

En el contexto de las políticas públicas, una de las mayores problemáticas que se presenta a nivel mundial es el padecimiento de la caries dental, definida como una enfermedad infecto-contagiosa de elevada incidencia que afecta a toda población, sin distinción de edad o nivel socio-económico. Aparece desde los primeros años de vida, adquiriendo relevancia en los escolares de 6 a 14 años de edad. Desde el punto de vista etiológico, se sabe que intervienen

factores condicionales como algunos hábitos alimenticios, higiénicos, culturales y conductuales, entre otros. Por su elevada frecuencia presenta una serie de manifestaciones clínicas generando periodontopatías, maloclusiones y afectando la estética. Todo esto conlleva a la formación de focos infecciosos en la boca, lo que se traduce en agentes patógenos propulsores de riesgo que a mediano y largo plazo desencadenan enfermedades crónico-degenerativas que comprometen el estado de salud en general.

Por otra parte, la oferta pública de los servicios de salud no cubren las necesidades con relación a este padecimiento de manera satisfactoria, ya sea por falta de información, interés o porque la mayoría de los pacientes no disponen de los recursos financieros necesarios para ser atendidos en un consultorio privado. Vale destacar que generalmente este tipo de atención es de tipo curativa, no preventiva. De allí la necesidad de revertir esta situación, dando más enfoque a la atención preventiva que debe iniciarse a edades tempranas, mediante la participación de los padres y los docentes. Es por ello, que estos son los mejores aliados del odontólogo para educar al niño en los cuidados preventivos de salud bucal. Lo anterior destaca la importancia de lograr cambios de comportamiento en los padres, lo cual es posible mediante el desarrollo de estrategias y programas educativos encaminados al aprendizaje de conocimientos teóricos y prácticos relacionados con esta problemática.

En virtud de estos antecedentes, el objetivo general de este trabajo es demostrar la efectividad de un programa educativo dirigido a elevar los conocimientos sobre salud bucal en la población escolar estudiada.

### **Objetivo general**

Proponer un programa preventivo de salud bucal dirigido a la población escolar de la Unidad Educativa Maribel Caballero de Tirado durante el periodo 2012-2013.

### **Objetivos específicos**

- Describir los parámetros educativos en la prevención de la salud bucal en niños de edad escolar.

- Diagnosticar la necesidad de incorporar un programa odontológico integral dirigido a la atención de la población escolar de la Unidad Educativa Maribel Caballero de Tirado.
- Estudiar la factibilidad de un programa preventivo odontológico integral orientado a la atención comunitaria.
- Diseñar un programa preventivo odontológico integral para su aplicación en la institución educativa seleccionada.

### **Referentes teóricos**

La fundamentación teórica de la investigación responde a las redes argumentales derivadas de los enfoques paradigmáticos de la complejidad (Morín, 2001) el humanismo social-constructivista, la visión psicogenética de Jean Piaget (1992), la argumentación histórico-social de Albert Bandura (1986) y los alcances de la teoría cultural-histórica de Lev Vygotski (1978), entre otros enlaces teóricos.

El principio o paradigma de la Complejidad expuesto por Morín (2001) permite una aproximación al asunto-problema de la investigación que toma en cuenta las múltiples interrelaciones del objeto de estudio y la necesidad de superar lo que este investigador entiende por la visión reductiva que se expresa en el paradigma de la simplicidad, como parte del estatuto de la ciencia moderna. Se trata en consecuencia, del reto de conformar una visión integradora y holográfica que permita un marco de comprensión más amplio. En lo que respecta a los problemas de la salud bucal, es evidente que la condición de salud de la población guarda relación con factores económicos, culturales y psicosociales, razón por las cuales el profesional de la Odontología debe tomar en cuenta el impacto que éstos tienen en los índices de morbilidad.

La visión humanista social (Sánchez, s/f, Anzola de P. y D. E. Felice, 1994) permite concebir el asunto-problema desde una visión que asigna al hombre moderno un carácter preeminente, en la medida en que las políticas de educación para la salud y sus planes operativos sólo tienen sentido si están orientados a promover en el individuo y su comunidad una mayor calidad de vida, así como una

ciudadanía activa que potencie su creatividad como sujetos-agentes transformadores de su contexto social.

La visión psicogenética de Piaget es importante para comprender el proceso de aprendizaje de los niños —el estudio estuvo dirigido a evaluar las condiciones de salud bucal en niños de edad escolar— en sus diversas etapas. Se le asigna a la mediación cultural—y con ella a los procesos educativos— en la conformación del desarrollo psicosocial del niño y el adolescente, más allá de los factores hereditarios y las adaptaciones biológicas del individuo. En este sentido, se entiende que la posibilidad que tiene el niño de modificar sus esquemas de acción mediante los procesos de aprendizajes institucionalizados como la escuela o la intervención activa y sistemática de sus padres, pueden servir de soporte para modificar sus hábitos de higiene y salubridad, y de ese modo, mejorar sustancialmente su salud bucal. Se trata de un proceso sistemático de asimilación y acomodación que tienen lugar en un determinado contexto histórico-social.

Piaget entiende el conocimiento como un proceso; no un estado. Señala que la Asimilación y la Acomodación son procesos complementarios y que el desarrollo cognitivo consiste en pasar de un estado de menor equilibrio a un estadio de equilibrio superior. En este punto, vale puntualizar que para él, estos cambios se producen por conflictos, reorganizaciones o construcción de nuevos observables.

Paz, R. y Martínez, M. (2007) exponen sus conclusiones en torno a los aportes de Piaget en el desarrollo psicogenético:

Entre los aportes de Piaget destaca la taxonomía que creó para clasificar las etapas del desarrollo del pensamiento del niño tomando como criterio la lógica. En la etapa pre-lógica se encuentran los estados del desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz y la preoperatoria. En la etapa lógica, pasa por la etapa operatoria concreta y operatoria formal. La lógica es la capacidad cognitiva en interacción con el medio social en el desarrollo del pensamiento. La adaptación de los niños a su ambiente social es tan importante para el desarrollo de la mente, como la adaptación al medio físico. Separa las funciones psicológicas inferiores (naturales) de las superiores, desarrolladas por la mediación cultural en sociedad. (p. 49)

La Teoría Histórico-Social de Bandura (1982; Bandura y Walters, 1987) es otro enlace teórico fundamental en la investigación. Bandura consideró la personalidad como una interacción entre tres cosas: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona. Estos procesos consisten en nuestra habilidad para abrigar imágenes en nuestra mente y en el lenguaje. Esta visión donde el investigador integra el valor de la imaginación, hace de él no sólo un conductista clásico sino un cognoscivista. Es evidente que una de sus principales contribuciones es la descripción de cómo las personas aprenden a imitar modelos.

La teoría de Vygotski tiene la particularidad de reafirmar el peso de la vivencia y de las emociones en la conformación del entramado psíquico del niño en sus procesos de aprendizaje. En ese sentido, sus investigaciones apuntan a promover la integración de lo cognitivo y lo afectivo como parte del desarrollo psíquico. González, F. (2009) señala al respecto, que la mayor contribución de Vygotski a los estudios psicosociales radica en proponer “... *la integración de lo afectivo en nuevas unidades de la vida psíquica que son inseparables de los procesos psíquicos*” (p. 4).

Esa integración de lo afectivo corresponde de hecho a un proceso histórico-cultural donde el niño desarrolla su personalidad y donde la comprensión de la realidad pasa por un entramado complejo de carácter subjetivo y sociosimbólico. Es en ese contexto donde “... *la emoción gana una infinita capacidad de expresión ante situaciones sociales y culturales*” (González, 2009:10)

## **Materiales y métodos**

Se realizó un estudio de tipo proyecto factible a la población escolar de la U.E Maribel Caballero de Tirado, urbanización Guayabitos, municipio Naguanagua, estado Carabobo, período 2012-2013.

La metodología empleada en este programa consistió en talleres y charlas dirigidas a los niños, maestros, así como padres y representantes. La selección de la muestra aleatoria simple estuvo conformada por 49 niños, de 1ero a 6to. grado, elegidos al azar mediante un sorteo con papelitos llevándose a cabo en tres etapas: En la primera fase, se diagnosticó la situación mediante la aplicación de una encuesta con preguntas cerradas (SI y NO)

a los niños acerca del nivel de conocimiento que tienen sobre la salud bucal y la salud en general. En la segunda fase, se calculó la confiabilidad de la encuesta, mediante los datos suministrados en el cuestionario. En la tercera etapa, se realizó la ejecución del programa de salud bucal a los niños.

Las variables a estudiar fueron: edad, conocimiento de higiene bucal, relación de padres y representantes con hijos, técnica de cepillado, lactancia materna.

### **Población y muestra**

La selección de la muestra de estudio se realizó a través de un muestreo aleatorio no probabilístico, en la cual contó con la participación de 49 niños de las secciones de 1er. a 6to grado elegidos al azar. La estrategia se desarrolló en el aula de computación de dicha institución por ser un espacio amplio, ventilado e iluminado.

### **Confiabilidad del instrumento**

Para evaluar la confiabilidad del instrumento de investigación (cuestionario) se aplicó el Coeficiente de Kuder y Richardson KR20 el cual permite calcular la confiabilidad con una sola aplicación del instrumento. El cálculo según la fórmula permitió obtener el siguiente resultado: **KR20= 0, 91**. Se concluyó entonces, que el instrumento de investigación aplicado es altamente confiable.

### **Fases procedimentales**

En lo que respecta a las actividades realizadas, éstas pueden sintetizarse en las siguientes fases: En principio, a cada niño se le entregó un cuestionario comprendido de 23 preguntas relacionadas al conocimiento sobre el cuidado de la salud bucal (caries dental, cepillado de los dientes, importancia de mantener una buena higiene bucal e importancia de hablar con el niño sobre temas de salud bucal, consumo de alimentos cariogénicos, hábitos perjudiciales para la dentición, importancia de visitar al odontólogo, miedo a la consulta odontológica). Luego de haber sido recolectada la información, se procedió a dictarles una charla relacionada a los ítems antes expuestos y abrir una ronda de preguntas y respuestas para disipar cualquier duda.

## Consideraciones éticas

Para llevar a cabo el trabajo de investigación en la institución, fue redactada una comunicación por parte del Dpto. de Formación Integral del Hombre de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo en el mes de marzo del año 2013, con la finalidad de solicitar la colaboración a la directora del plantel y permitir la aplicación el instrumento a la población escolar. La estrategia utilizada se centró en un procedimiento que tomó en cuenta la observancia de los principios que rigen los postulados de una ética de la responsabilidad compartida.

## Resultados

Si bien se estructuraron cuadros y gráficos sobre los resultados obtenidos en los 23 ítems, la información relevante puede resumirse en los alcances de los ítems siguientes:

### Ítem 1: ¿Sabes qué es la caries dental?

#### Tabla de resultados

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 27         | 55,10          |
| NO       | 22         | 44,90          |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

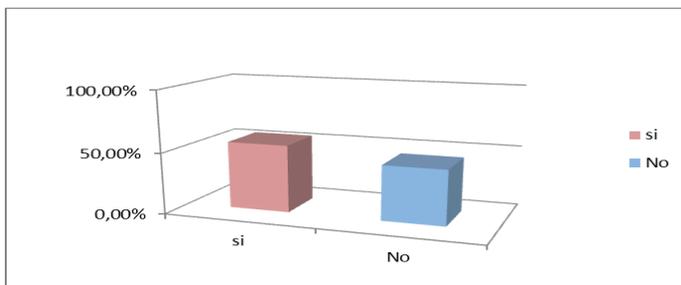


Gráfico N°1.

**Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** como puede apreciarse en el cuadro y el gráfico N° 01, de 49 niños encuestados del nivel básico de 1ro a 6to grado, del total de los encuestados el 55,10 por ciento desconoce sobre lo que es la caries dental, mientras que el 44,90 por ciento restante dice tener conocimiento sobre esta enfermedad. Dávila, M. y Mujica de G. (2007) en su artículo científico **Aplicación de un Programa Educativo a los Escolares sobre Enfermedades de la Cavidad bucal y Medidas Preventivas**, argumentan que debe destacarse la necesidad de profundizar la integración a partir del diseño de programas educativos en salud integral que tome en cuenta tanto el ambiente escolar como el familiar. El propósito más importante de los programas preventivos en salud bucal, es que no sólo logren concientizar a los niños y adultos, sino que puedan fomentar una visión de la salud como un modelo de vida.

**Ítem 2:** ¿Sabes cómo evitar la caries?

**Tabla de resultados**

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 15         | 30,61          |
| NO       | 34         | 69,39          |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

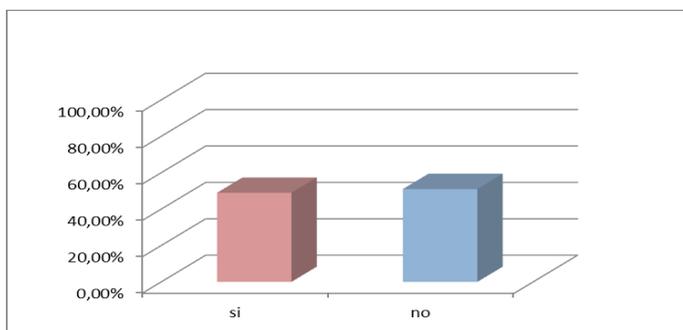


Gráfico N° 2.

**Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 69,39 por ciento de los niños desconoce sobre cómo evitar la caries, mientras que el 30,71 por ciento restante dice tener algún conocimiento sobre ello. A partir de los planteamientos de Bandura (1987) puede decirse que el desarrollo de los programas preventivos de educación para la salud bucal, permite abrir nuevos escenarios de acción preventiva y una aproximación más efectiva en el trabajo con niños en edad escolar. A esto se suma la pertinencia del modelaje y la imitación como factores de integración y modificación de conductas favorables para la prevención y el tratamiento de las enfermedades bucales a este nivel.

**Ítem 4:** ¿Conoces sobre higiene bucal?

**Tabla de resultados**

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje % |
|----------|------------|--------------|
| SI       | 24         | 48,97        |
| NO       | 25         | 51,03        |
| Total    | 49         | 100          |

**Fuente:** Autoras (2014)

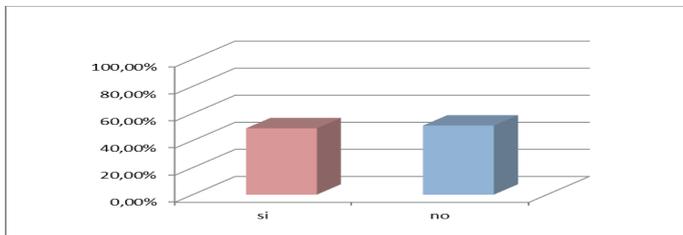


Gráfico N° 4.

**Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** el 51,03 por ciento de los alumnos desconoce sobre higiene bucal, mientras que el 48,97 por ciento restante dice conocer y poner en práctica estos hábitos. En este aspecto, vale retomar los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget, en la medida en que expone la forma en la que los niños crecen y desarrollan habilidades del pensamiento. El investigador consideraba que el desarrollo cognitivo es el resultado combinado

de la maduración del cerebro, el sistema nervioso y la adaptación del ambiente, porque el proceso del conocimiento toma su tiempo debido a que tiene como punto de partida el conocimiento previo. Para que se produzca un nuevo conocimiento, es necesario que existan conocimientos previos. De allí la necesidad de afianzar programas preventivos de salud bucal que fortalezcan la calidad de vida de los individuos, fundamentalmente en la etapa de la niñez.

**Ítem 5:** ¿En casa te han hablado sobre higiene bucal?

**Tabla de resultados**

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 18         | 36,73          |
| NO       | 31         | 63,27          |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

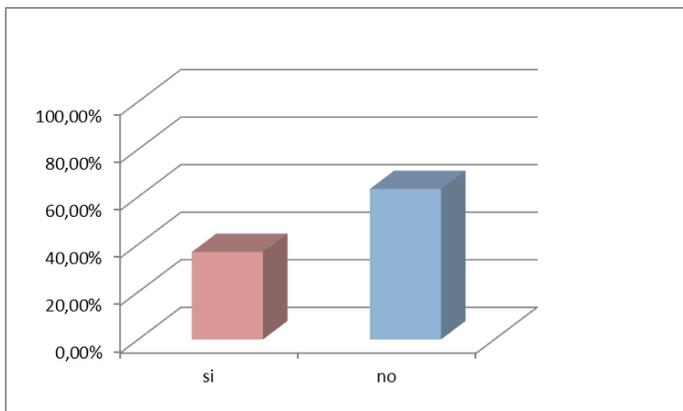


Gráfico N°5.

**Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 63,27 por ciento de los alumnos ha hecho referencia a que algunos de su familiares no le ha hablado sobre higiene bucal, mientras que el 36,73 por ciento expresa que algunos miembros del hogar le han informado sobre ello. En

relación a este aspecto, vale referir la teoría de Ortiz (1999) en su artículo de investigación presentado en el *Acta Odontológica: Condiciones de Vida y de Salud Bucal del Escolarizado y su Familia* en donde se hace referencia que la familia debe tener una atención prioritaria en ese eje de integración. Es por ello que urge la necesidad de profundizar diversos programas en prevención de salud bucal de manera de integrar a los grupos familiares, a fin de concientizar y lograr su participación efectiva en estos procesos de largo alcance, ya que los planes de salud deben servir de correa para un desarrollo integral de las personas, desde la fase de su nacimiento hasta la del pleno desarrollo psicofísico.

**Ítem 6:** ¿Para ti es importante tener una buena higiene bucal?

### Tabla de resultados

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 17         | 34,69          |
| NO       | 32         | 65,31          |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

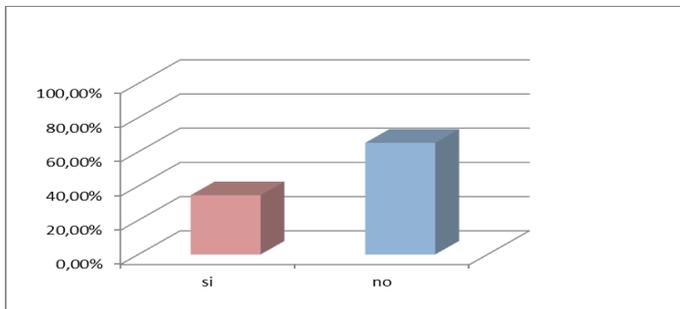


Gráfico N°6.

**Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 65,31 por ciento de los alumnos desconoce la importancia de mantener una buena higiene bucal, mientras que un 34,69 por ciento manifiesta que para ellos es fundamental que forme parte de su aseo diario.

**Ítem 9:** ¿Consumes chucherías entre las comidas?**Tabla de resultados**

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje % |
|----------|------------|--------------|
| SI       | 38         | 77,55        |
| NO       | 11         | 22,45        |
| Total    | 49         | 100          |

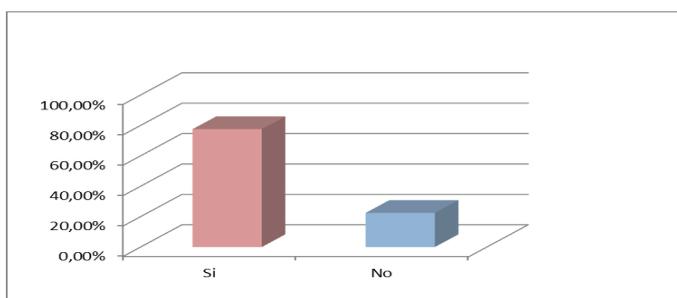
**Fuente:** Autoras (2014)

Gráfico N° 7.

**Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 77,55 por ciento de los alumnos aseveró que consume chucherías entre comidas, mientras que el 22,45 por ciento negó consumirlas. Es importante destacar que la oferta de alimentos en las cantinas escolares es limitada a productos elaborados de fácil empaque y que tienen altos contenidos de azúcar refinada. A esto se suma que en gran parte de las escuelas no se aplican hábitos de cepillado dental.

**Ítem 11:** ¿Te cepillas tres veces al día?**Tabla de resultados**

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 17         | 34,69          |
| NO       | 32         | 65,31          |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

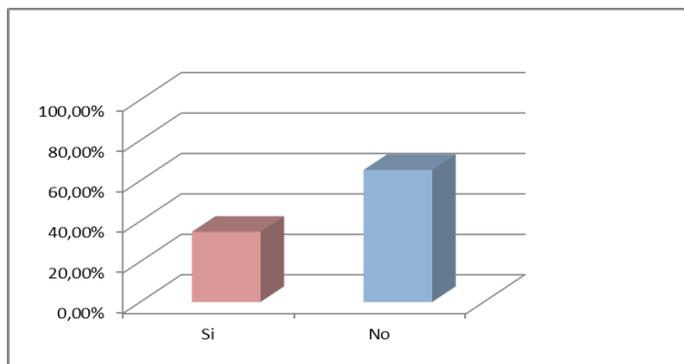


Gráfico N° 11.

**Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 65,31 por ciento de los alumnos dice cepillarse los dientes tres veces al día, mientras que el 34,69 por ciento manifiesta que no es así; que lo hacen una o dos veces al día. Esta respuesta debe colocarse bajo observación, y es probable que los porcentajes reales sean inversos, debido al temor de los entrevistados a manifestarse ante los entrevistadores como “poco aseados”.

**Ítem 12:** ¿En casa te han enseñado cómo cepillarte?

### Tabla de resultados

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 15         | 30,61          |
| NO       | 34         | 69,39          |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

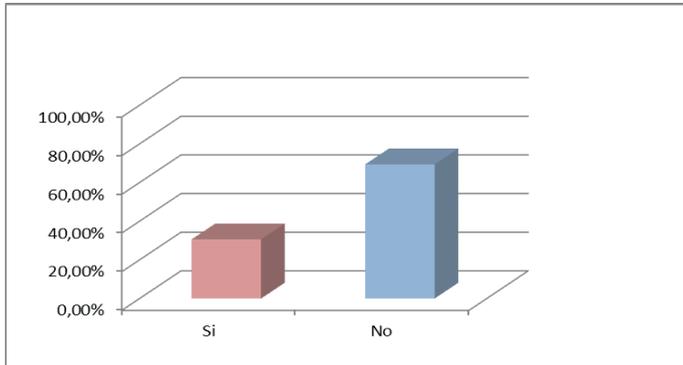


Gráfico N°12.

**Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 69,39 por ciento de los alumnos dice que en su casa no le han enseñado como cepillarse los dientes, mientras que el 30,61 por ciento asevera que sí le han enseñado. De ser esto cierto, luce pertinente la aplicación de un proyecto o programa de Salud Bucal para reforzar la comunicación y educación de padres-hijos o del mismo grupo familiar, de manera que los niños puedan fortalecer sus hábitos a través del aprendizaje.

**Ítem 14:** ¿Tus padres o algún familiar están pendientes de tu aseo oral o bucal?

### Tabla de resultados

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 29         | 41,00          |
| NO       | 20         | 59,00          |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

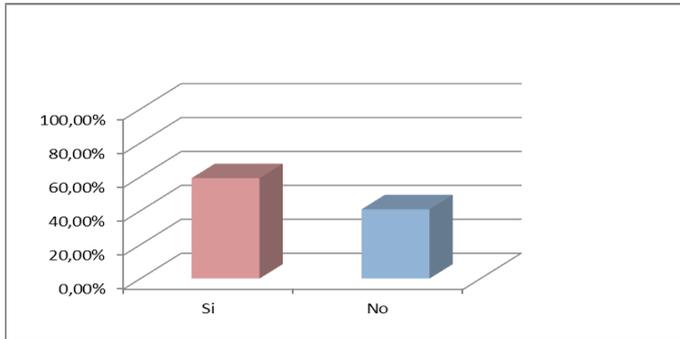


Gráfico N°14. **Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 41 por ciento de los alumnos dice que sus padres siempre están al tanto de su aseo oral, mientras que el 59 por ciento restante manifestó que muy poco prestan atención a ello.

**Ítem 15:** ¿Las maestras u otros especialistas te dan charlas sobre higiene bucal y personal?

### Tabla de resultados

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 19         | 38,78          |
| NO       | 30         | 61,22          |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

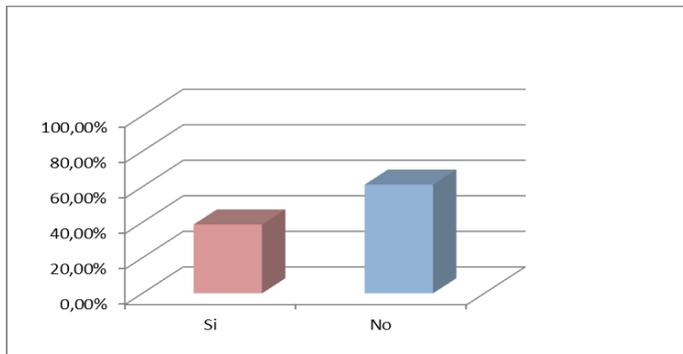


Gráfico N°15. **Fuente:** Autoras (2014)

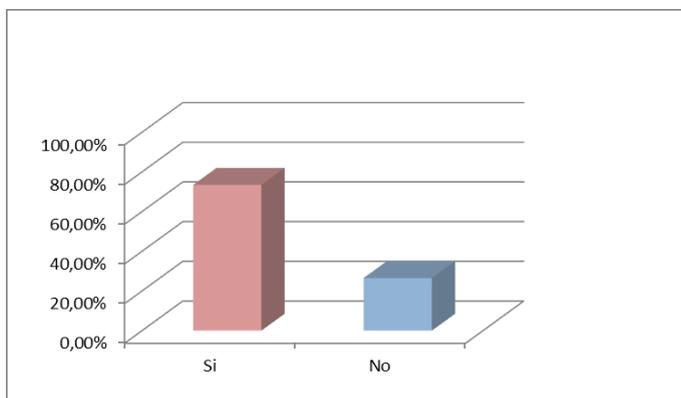
**Interpretación:** El 61,22 por ciento de los alumnos dice que las maestras u otros especialistas no les han dado charlas sobre higiene bucal y personal, mientras que el 38,78 por ciento restante asegura que han recibido este tipo de charlas educativas. En relación a los programas educativos, es importante destacar que la escuela se ocupa de la educación para la salud de un modo general, muchas veces como ejercicio obligante del currículo, sin asumirla como un programa preventivo de carácter permanente.

**Ítem 20:** ¿Has ido al odontólogo para el control de la salud bucal?

**Tabla de resultados**

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 36         | 73,47          |
| NO       | 13         | 26,53          |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)



**Gráfico N°20. Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 26,53 por ciento de los alumnos dice no haber ido nunca a una consulta odontológica, mientras que el 73,43 por ciento restante dice haber ido al servicio de atención odontológica al menos una vez en su vida.

**Ítem 21:** ¿Has tenido miedo de ir a la consulta odontológica?

**Tabla de resultados**

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 41         | 83,67          |
| NO       | 8          | 16,33          |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

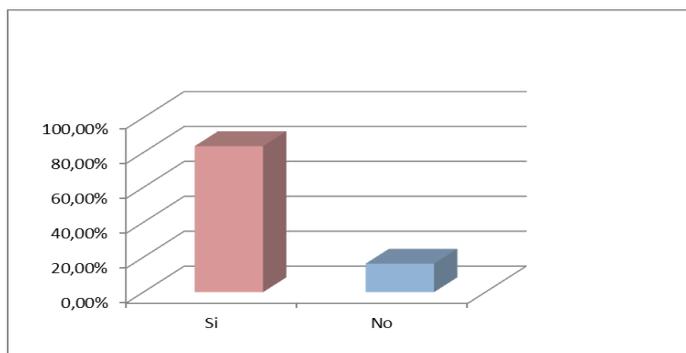


Gráfico N°21. **Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 16,33 por ciento de los alumnos niega tener miedo de ir a la consulta odontológica, a diferencia del 83,67 por ciento restante. Una mayoría considerable afirma que tiene temor de asistir, porque piensa que le harán daño o sufrirá algún dolor. Este aspecto debe ser trabajado en forma prioritaria en el plan de acción.

**Ítem 22:** ¿Te gustaría conocer más acerca de higiene bucal?

**Tabla de resultados**

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 49         | 100            |
| NO       | 0          | 0              |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

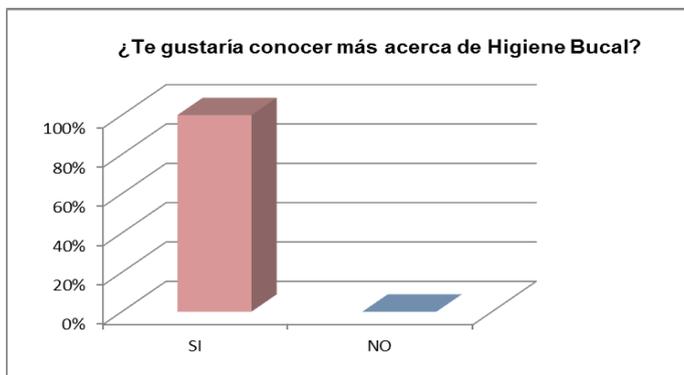


Gráfico N° 22. **Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 100 por ciento de los alumnos les gustaría conocer más sobre higiene bucal. Márquez (2005) hace énfasis en el enfoque mutualista, es decir, aquel que promueve un ideal donde el hombre debe formarse y recibir una educación que le permita comprender y relacionarse en armonía con el medio ambiente o entorno social. Se trata, en consecuencia, de la formación de ciudadanos capaces de entender las interrelaciones del hombre con su ambiente socio-cultural, educativo y económico y el impacto que estos factores tienen en la preservación de la salud en general y en la salud bucal en particular. Esta respuesta es altamente positiva.

**Ítem 23:** ¿Asistirías a charlas de higiene bucal?

### Tabla de resultados

| Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| SI       | 49         | 100            |
| NO       | 0          | 0              |
| Total    | 49         | 100            |

**Fuente:** Autoras (2014)

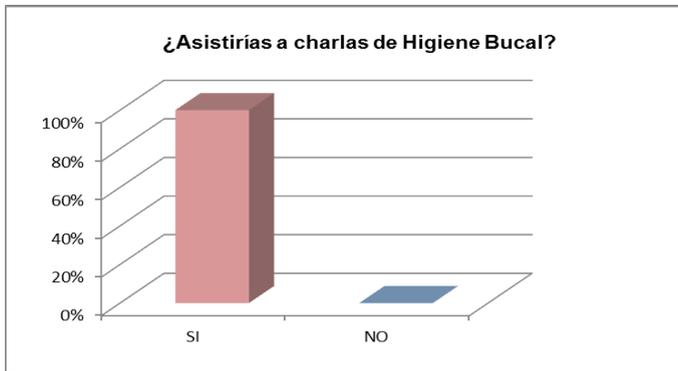


Gráfico N° 23. **Fuente:** Autoras (2014)

**Interpretación:** El 100 por ciento de los alumnos asistirían a charlas sobre higiene bucal. Uno de los trabajos científicos realizados por Aristimuño (2000) hace énfasis en la siguiente pregunta: ¿Cuál educación para la salud y qué educación para la salud se intenta desarrollar en la praxis? En ese sentido, señaló que estos programas han sido mediados tradicionalmente por el modelo médico dominante, desde el cual se privilegia la función terapéutico-restitutiva. Esto es: la curación del individuo enfermo. La autora indica que la denominada educación para la salud, tal y como se le conoce actualmente, es un mecanismo de control social en virtud de que culpabiliza al sujeto enfermo de su enfermedad y deja de lado su importancia en la construcción de los imaginarios sociales orientados a educar para la vida. La educación para la salud debe reinterpretarse entonces como un mecanismo clave para la existencia y el cuidado del ser en el mundo.

## Referencias

- Aristimuño, C. (2000) Educación para la Salud. Reflexiones. *Acta Odontológica Venezolana*, Vol. 38, No. 3, Caracas.
- Bandura, A. y Walters R. (1987) *Aprendizaje Social y Desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bandura, A. (1986) *Teoría social del aprendizaje*. España: Prentice Hall.

- Bandura, A. (2008). *Teoría social del aprendizaje*. [Consulta en Línea: [www.socialpsychologist43.lacoctelera.net/post/2008/07/21/aprendizaje-social-teorias-albert-bandura](http://www.socialpsychologist43.lacoctelera.net/post/2008/07/21/aprendizaje-social-teorias-albert-bandura)] [Consultado: 2013, febrero 16].
- Dávila, M. y Mujica d, G. (2007) Aplicación de un Programa Educativo a los Escolares sobre Enfermedades de la Cavidad Bucal y Medidas Preventivas. *Acta Odontológica Venezolana*, Vol. 46, No. 3.
- García, G, E. (2001) *Piaget: La Formación de la Inteligencia*. México: CNEP, A.C [Consulta en línea: [www.cnep.org.mx](http://www.cnep.org.mx)] [Consultado: 2013, febrero 16].
- González, F. (2009) La Teoría Cultural-Histórica de Vygotski. *Actualidades Investigativas en Educación*, Revista del Instituto de Investigación en Educación, Vol. 9, Número Especial, Universidad de Costa Rica.
- Márquez, Y. (2005) *Educación y Ciudadanía: Una Visión Antropoética Posmoderna en el Contexto del Sistema Educativo Venezolano*. Caracas, Universidad Simón Rodríguez, Doctorado en Ciencias de la Educación, Decanato de Postgrado. Tesis Doctoral.
- Morín, E. (2001) *Los Siete Saberes Educación del Futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Organización Mundial de la Salud (2012) *Estadísticas Sanitarias Mundiales*. Washington, DC. [Consulta en Línea: [www.who.int/whosis/whostat/ES\\_WHS2011\\_full.pdf](http://www.who.int/whosis/whostat/ES_WHS2011_full.pdf)] [Consultado: 2013, febrero 22].
- Ortiz, W. (1999). Condiciones de Vida y de Salud Bucal del Escolarizado y su Familia. *Acta Odontológica Venezolana*, Vol 47, nro 3.
- Paz, R. y Martínez, M. (2007) La Influencia de la Biología en la Teoría Psicogenética de Jean Piaget. Analogías o Espejismos. *Revista Epistemología y Ciencias Humanas*. [Consulta en Línea: [www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/4.paz-martinez.pdf](http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/4.paz-martinez.pdf)] [Consultado: 2013, febrero 16].

Sánchez, E. y otros. (1994) *Investigación Cualitativa en Educación*.  
Barcelona: Editorial McGraw-Hill.

**Ana Parra Sivira:** Odontólogo (UC). Cursante del diplomado de Odontopediatría en el Centro Científico de Estudios Odontológicos (CCEO). Cursos realizados: *Modalidad Hands on de Blanqueamiento Dental*, Fundacadémica (2014). *Farmacología Clínica*, Fundacadémica, (2014). *Restauraciones Estéticas en el Sector Posterior* en Fox Dent (2014).  
annpasiv989@hotmail.com

**Lorna Pérez Torres:** Odontólogo (UC). Cursos de formación profesional: *Modalidad Hands on de Blanqueamiento Dental*, Instituto Fundacadémica, (2014). *Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace*, Colegio de Odontólogos del estado Carabobo (2014).  
loryepeto@hoymail.com



## TUTORIAL MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DE REPRESENTACIONES GEOMÉTRICAS

Eduard Chaviel

### RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo Diseñar un Tutorial Multimedia para la Enseñanza de Representaciones Geométricas de la asignatura Matemática Integral del sexto semestre de la Mención Educación Integral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, fundamentado en la teoría de Aprendizaje Significativo de Ausubel (1989). Procesamiento de la Información de Gagné. El tipo de investigación se enmarcó dentro de un proyecto factible, de campo descriptivo. El diseño fue no experimental, transeccional descriptivo. La población se basó en los docentes que dictan o dictaron la asignatura Matemática Integral I, adscritos a la Cátedra de Matemática Integral y esta, representó la muestra. La técnica utilizada fue una encuesta realizada a través de un cuestionario.

**Palabras clave:** representaciones, geométricas, tutoriales, multimedia.

**Recibido:** 06/06/2014

**Aceptado:** 31/03/2015

## MULTIMEDIA TUTORIAL FOR TEACHING GEOMETRIC REPRESENTATIONS

### Abstract

This research aimed to design a Multimedia Tutorial for Teaching Geometric Representations in Mathematics Integral sixth semester Mention Integral Education, Faculty of Education Sciences at the University of Carabobo. It was based on the theory of Ausubel's Meaningful Learning (1989), and Gagne's Information Processing. The research was framed within a feasible project, descriptive field. The design was not experimental, transectional descriptive. The population was based on teachers who dictate or dictated the course Integrated Math I, attached to the Department of Mathematics Integral and they represented the sample. The technique used was a survey made through a questionnaire.

**Keywords:** representations, geometric, tutorials, multimedia.

### Introducción

La enseñanza de la geometría a través del uso del tutorial multimedia proporciona una enseñanza individualizada por medio de herramientas didácticas que facilitan avances educativos en los estudiantes, así como también representa un apoyo para los docentes en su desempeño en la práctica pedagógica dentro del aula, han afrontado limitaciones y dificultades para la enseñanza de las representaciones geométricas.

Podría decirse, según lo que se observa en las aulas, las dificultades se encuentra mayormente es la predisposición de los estudiantes con respecto a la matemática y, por otra parte, la deficiencia en cuanto a conocimientos previos presentes. Lo cual se pone de manifiesto al ser evaluados. Estas dos circunstancias exigen del docente un proceso de reflexión acerca de cómo debe ser la enseñanza de la geometría, esta reflexión no solo debe hacerse acerca de los contenidos sino también de la metodología y herramientas de apoyo docente utilizadas.

Igualmente, se presenta como una alternativa positiva la introducción de la tecnología en el proceso de enseñanza, esto en vista de que en los últimos años el uso de la computadora en el ámbito universitario proporciona nuevas oportunidades para estimular el proceso de aprendizaje. Puesto que, la geometría en el pasado, específicamente a mediados del siglo XVIII, tuvo una importancia histórica relevante, especialmente, como modelo de una teoría axiomática, reconocida de manera universal. Igualmente, en la actualidad, la geometría incluye una diversidad de aspectos que son particularmente relevantes en vista de las implicaciones didácticas, siendo ésta vista como la ciencia del espacio y una herramienta para describir y medir figuras. Así mismo, representa un método para las representaciones visuales de conceptos, procesos de otras áreas en matemática y en otras ciencias.

Del mismo modo, se puede observar en las aulas del país, que uno de los principales obstáculos con los que el docente se enfrenta en la enseñanza de la matemática es el prejuicio que traen los estudiantes con respecto a esta asignatura, más aún si en años anteriores no contaban con las herramientas de enseñanza necesarias para formar una base de conocimientos sólidos que le permitieran desenvolverse de manera efectiva al ingresar en estudios superiores.

Acevedo, J. (2004), señala al respecto que:

Quando se pone atención en la geometría como rama de la matemática se evidencia que ésta durante la segunda mitad del siglo XX, pareciera tener una pérdida progresiva de la posición formativa central en la enseñanza de la matemática en la mayoría de los países, siendo esto tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, quedando los síntomas evidenciado en las encuestas internacionales sobre el conocimiento matemático de los estudiantes. (p. 42)

De tal forma, casi hasta la época de los ochentas, se realizaron varios intentos para que los currículos matemáticos de corte tradicional introdujeran nuevos aspectos o herramientas que favorecieran el aprendizaje de la geometría. Con respecto a lo planteado

anteriormente, (Rivero, 1997) afirma, en los programas de matemática del país, la geometría ha sido desplazada a un segundo plano, por lo cual es común un alto porcentaje de profesores considere los contenidos de la misma menos importantes que el resto de los contenidos de la asignatura matemática. Otro porcentaje plantea, debido a lo extenso de los programas, no cubren la totalidad de las unidades correspondientes a geometría. Por otra parte, recientemente se ha observado que algunas instituciones educativas imparten las clases de matemática de manera tradicional, es decir, haciendo hincapié en actividades donde se plantean y resuelvan problemas.

De igual manera, Rodríguez (1995), asevera que no han resultado positivos los intentos de restablecer la geometría euclidiana clásica, ya que en las clases tradicionales de geometría el material es presentado a los estudiantes como el producto final, ya hecho de la actividad matemática, no concuerda con el objetivo del nuevo Currículo Nacional Bolivariano (2007), que es que los estudiantes participen de manera activa en el desarrollo del propio conocimiento matemático.

En Venezuela, se han realizado diversos trabajos de investigaciones orientados a evaluar la enseñanza de la matemática a nivel nacional evidenciando el estado crítico en que ésta se encuentra, destacándose como indicadores el bajo rendimiento académico a nivel general en dicha asignatura y la deficiente preparación pre-universitaria, de un alto porcentaje de estudiantes que ingresan a la Educación Superior, en todas las áreas que abarca la matemática.

Al respecto se tiene el trabajo de investigación de Lobo (2004), quien aplicó un modelo propuesto en la Teoría de Van Hiele (1957) para la enseñanza y aprendizaje de la geometría, donde se evaluó la aplicación del mismo, tomando en cuenta el nivel de razonamiento geométrico alcanzado por un grupo de estudiantes pertenecientes a la mención básica integral del Programa de Educación. El resultado evidenció un aumento en el nivel de razonamiento geométrico de los estudiantes que afirman que las metodologías aplicadas en la enseñanza de la matemática no están siendo las más adecuadas, probablemente porque no se toma en cuenta que cada rama de ella requiere de un tipo de razonamiento distinto para el estudio debido a las notables diferencias que existen.

Bravo (1999) afirma, tales metodologías de enseñanza carecen de actividades destinadas a la construcción del conocimiento geométrico por parte del estudiante, lo cual conlleva al desarrollo de un pensamiento rígido que impedirá extrapolar los aprendizajes del área de la geometría a la solución de problemas prácticos. Es importante señalar que la geometría es una de las ramas más afectadas por la situación descrita anteriormente. Diariamente, se observa los contenidos geométricos presentados de manera mecánica mediante un enfoque axiomático en el que se destaca desde un primer momento el desarrollo de habilidades para hacer demostraciones formales, las cuales exigen un nivel de comprensión y desarrollo mental muy alto y éste no siempre ha sido fácil lograrlo.

Al respecto, Rodríguez (1995) plantea, que la enseñanza de la Matemática en el país se ha convertido en una actividad vacía, en la cual no se toma en cuenta que la Geometría ayuda al individuo a entender, describir e interactuar con el espacio que le rodea, por lo cual se hace indispensable rescatar la enseñanza de la Geometría en Venezuela.

Tal es el caso de la asignatura Matemática Integral I, de la mención Educación Integral de Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo del sexto semestre. Los estudiantes, en general, presentan una deficiencia en cuanto a conocimientos previos, más aún cuando se imparte el contenido representaciones geométricas. La dinámica de la clase se ve interrumpida por diversas dudas en la parte conceptual como ejemplos de plano, ejemplos cotidianos de rectas y semirrectas, características de ángulos, entre otras.

La evidencia de lo anteriormente expuesto, se presenta en los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario a los estudiantes cursantes de dicha asignatura, con el fin de diagnosticar los conocimientos básicos de estos con respecto al contenido representaciones geométricas. Estos resultados que se presentan a continuación a través de la siguiente tabla, fue una prueba aplicada a treinta y cinco (35) estudiantes cursantes de la asignatura Matemática Integral I:

**Tabla I.** Resultados aplicación cuestionario diagnóstico

| N° | ÍTEMS   | SI | %SI   | NO | %NO   |
|----|---|----|-------|----|-------|
| 1  | ¿Conoce la definición de plano?   | 6  | 17,14 | 29 | 82,86 |
| 2  | ¿Puede dar algún ejemplo de plano?  | 13 | 37,14 | 22 | 62,86 |
| 3  | ¿Podría usted dar una definición de recta?  | 0  | 0     | 35 | 100   |
| 4  | ¿Daría usted algún ejemplo de recta?  | 12 | 34,29 | 23 | 65,71 |
| 5  | ¿Podría indicar una definición de punto?  | 4  | 11,43 | 31 | 88,57 |
| 6  | ¿Sabe algún ejemplo de punto?   | 0  | 0     | 35 | 100   |
| 7  | ¿Definiría lo que es una semirrecta?  | 0  | 0     | 35 | 100   |
| 8  | ¿Conoce las características de una semirrecta?  | 5  | 14,29 | 30 | 85,71 |
| 9  | ¿Podría indicar alguna definición de segmento?  | 6  | 17,14 | 29 | 82,86 |
| 10 | ¿Conoce la representación gráfica del segmento?   | 4  | 11,43 | 31 | 88,57 |
| 11 | ¿Daría la definición de Perímetro?  | 12 | 34,29 | 23 | 65,71 |
| 12 | ¿Podría hallar el perímetro de la siguiente figura?<br>  | 12 | 34,29 | 23 | 65,71 |
| 13 | ¿Sabe la definición de eje de simetría?   | 9  | 25,71 | 26 | 74,29 |
| 14 | ¿Indicaría usted cuál de las figuras que se te dan a continuación poseen ejes de simetría?<br>a)  b)  c)  | 0  | 0     | 35 | 100   |
| 15 | ¿Reconoce usted cuál de las siguientes figuras son asimétricas?<br>a)  b)  c)                          | 0  | 0     | 35 | 100   |
| 16 | ¿Sabe usted la definición de Ángulo?  | 8  | 22,86 | 27 | 77,14 |
| 17 | ¿Podría indicar los elementos que conforman un ángulo?  | 0  | 0     | 35 | 100   |
| 18 | ¿Conoce usted la clasificación de ángulos según su medida?  | 0  | 0     | 35 | 100   |
| 19 | ¿Podría dar la definición de diagonal?  | 0  | 0     | 35 | 100   |
| 20 | ¿Conoce usted las características de las diagonales de un paralelogramo?  | 10 | 28,57 | 25 | 71,43 |

**Fuente:** Autor (2014)

Esta situación resulta preocupante, ya que estos futuros educadores integrales impartirán geometría a niños de primaria sin la preparación necesaria para enseñar esta rama de la matemática, tal como se muestra en los resultados obtenidos del diagnóstico aplicado a los mencionados estudiantes y de manera cuantitativa se ven reflejados en la Tabla 1. Destacándose alarmantemente deficiencias cognitivas oscilan entre 62,86% y 100%. En tal sentido, la introducción de la herramienta computarizada aparece como una alternativa efectiva para fortalecer las clases presenciales en esta área del conocimiento matemático, promoviendo la habilidad de usar la tecnología apropiadamente para interpretar y entender el significado de las formas geométricas.

De acuerdo con Fernández y Lima (1999), el uso de las tecnologías computacionales en la enseñanza de la matemática permite al estudiante explorar, inferir, hacer conjeturas, justificar, poner a prueba argumentos y de esta forma construir su propio conocimiento. Los asistentes matemáticos, la Internet, los micromundos computacionales y los tutoriales clásicos, inteligentes e hipermedia unidos a otros medios audiovisuales propician que el profesor se concentre en su nuevo papel de estimulador y orientador del aprendizaje. Evidentemente esto está ligado a las teorías del aprendizaje, actualmente se encuentran en el contexto de la informática educativa como fenómeno subjetivo puede ser abordado desde diferentes ópticas y es altamente complejo. Aquí el maestro se convierte en un facilitador, explora el conocimiento previo de los estudiantes y proporciona un ambiente adecuado para que ellos construyan su propio conocimiento, interactuando con el objeto de aprendizaje para lograr su objetivo.

Apartir de lo anteriormente señalado se deriva el diseño de un tutorial multimedia que contribuya en la enseñanza de las representaciones geométricas dirigido a estudiantes de la asignatura Matemática Integral I, del sexto semestre de la mención Educación Integral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Diseñar un tutorial multimedia como contribución a la enseñanza de las representaciones geométricas de los estudiantes de la asignatura

Matemática Integral I, del sexto semestre de la mención Educación Integral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

### **Objetivos específicos**

- 1.- Diagnosticar el conocimiento previo de los profesores que dictan la asignatura matemática Integral de la mención Educación Integral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, con respecto a la enseñanza a través de un tutorial multimedia.
- 2.- Realizar el diseño instruccional para la enseñanza de las representaciones geométricas a través de un tutorial multimedia.
- 3.- Elaborar un prototipo funcional del tutorial multimedia para la enseñanza de representaciones geométricas.

### **Justificación de la investigación**

Esta investigación se fundamenta bajo tres puntos de vista. El primero, teórico, constituirá un aporte considerable de antecedente a futuras investigaciones relacionadas con esta temática, así como reafirmar la importancia del uso de la tecnología en ambientes educativos, hecho que ha sido corroborado en la demostración de espacios virtuales, materiales educativos computarizados, aulas interactivas, los cuales han representado una mejora significativa en el aprendizaje de los contenidos específicos de la geometría como rama de la matemática. Por otro lado, desde el punto de la relevancia social, esta investigación se justifica en el hecho de que la sociedad demanda de un docente apto, crítico y creativo que garantice a los estudiantes un mejor aprendizaje, de modo que al egresar del Sistema Educativo Bolivariano, posean una buena preparación al momento de ingresar a nivel superior. Esto según lo planteado en el Artículo 102 de la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Y por último, desde el punto de vista de la utilidad metodológica, no sólo intenta beneficiar a los estudiantes de la asignatura Matemática Integral I sino también que pretende impulsar mejoras y avances en la calidad de la enseñanza por cuanto el desarrollo de la misma se adapta a las exigencias del sistema educativo actual. Igualmente, los instrumentos que se elaboren, de ser válidos y confiables, servirán de apoyo para otros contextos.

## **Bases teóricas**

### **Primeros problemas geométricos**

Maza (2002), indica:

Que los griegos introdujeron los problemas de construcción, en los que cierta línea o figura debe ser construida utilizando sólo una regla de borde recto y un compás. (pp. 17-26)

Ejemplos sencillos son la construcción de una línea recta dos veces más larga que una recta dada, o de una recta que divide un ángulo dado en dos ángulos iguales.

### **La Enseñanza de la geometría**

Asimismo, el autor citado, señala que por mucho tiempo hubo dos instrumentos esenciales que permitieron a las personas que accedían a la educación poder educarse, los dos libros más editados en la historia de la civilización: la Biblia, con la que se aprendía a leer y escribir, y los elementos de Euclides (siglo III a.C.), con los que se enseñaba a razonar.

Con respecto a la geometría en educación, Hernández y Villalva, (2001) expresan matemática y se han analizado algunos aspectos de la enseñanza. Dado que el aprendizaje es incuestionablemente el otro polo esencial de cualquier proyecto educativo, es apropiado poner la debida atención a las principales variables que intervienen en un proceso coherente de enseñanza-aprendizaje.

González y Vílchez (2002) cuando se refieren a las nuevas tecnologías y herramientas para la enseñanza de la geometría expresan que hay una larga tradición de matemáticos que hacen uso de herramientas tecnológicas y recíprocamente han hecho surgir nuevos retos en problemas matemáticos. Por ejemplo, la regla y el compás para las construcciones geométricas, los logaritmos y los instrumentos mecánicos para los cálculos numéricos. En años recientes la nueva tecnología, y en particular las computadoras han afectado dramáticamente todos los aspectos de la sociedad.

## Programas tutoriales

Para Pérez (1999), son programas que en mayor o menor medida dirigen, tutorizan, el trabajo de los estudiantes pretende que, a partir de unas informaciones y mediante la realización de ciertas actividades previstas de antemano, pongan en juego determinadas capacidades y aprendan o refuercen unos conocimientos y/o habilidades. Cuando se limitan a proponer ejercicios de refuerzo sin proporcionar explicaciones conceptuales previas se denominan programas tutoriales de ejercitación, como es el caso de los programas de preguntas drill & practice, test y de los programas de adiestramiento psicomotor, que desarrollan la coordinación neuromotriz en actividades relacionadas con el dibujo, la escritura y otras habilidades psicomotrices.

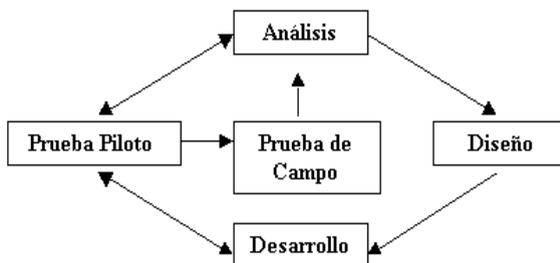
Entre las funciones del Software Educativo, Pérez (1999), señala:

Los programas didácticos aplicados a la realidad educativa, realizan las funciones básicas propias de los medios didácticos en general y además, en algunos casos, según la forma de uso que determina el profesor, pueden proporcionar funcionalidades específicas. (pp. 119-144)

## Metodología para el desarrollo de software educativo

La metodología consta cinco (5) fases (análisis, diseño, desarrollo, prueba piloto y prueba de campo), tal como se observan en el cuadro 1.

**Cuadro 1:** Modelo sistemático para selección o desarrollo de MECs



**Fuente:** Galvis, A. (2000)

El mismo según Galvis (citado por Salcedo, 2002) se describe de la siguiente manera:

### **Análisis de necesidades educativas**

- Consulta a fuentes de información apropiadas e identificación de problemas
- Análisis de posibles causas de los problemas detectados
- Análisis de alternativas de solución
- Establecimiento del papel del computador en la solución al problema

### **Diseño**

- Diseño educativo: estableciendo el alcance, contenido y tratamiento que debe ser capaz de apoyarse.
- Diseño de comunicación: la interfaz o zona de comunicación debe especificarse determinando cómo se comunicará el usuario con el programa, estableciendo mediante qué dispositivos y usando qué códigos o mensajes (interfaz de entrada). También se hace necesario establecer cómo el programa se comunicará con el usuario, mediante qué dispositivos y valiéndose de qué códigos o mensajes (interfaz de salida).
- Diseño computacional: con base en las necesidades se establece qué funciones es deseable que cumpla el software en apoyo de sus beneficiarios, brindando al estudiante la posibilidad de controlar la secuencia, el ritmo, la cantidad de ejercicios, de abandonar y de reiniciar y ofreciendo al profesor la posibilidad de editar los ejercicios o las explicaciones, de llevar registro de los usuarios que utilizan el material y del rendimiento que demuestran, de hacer análisis estadísticos sobre variables de interés, entre otros.

Finalmente, en esta fase de diseño se deberá realizar un prototipo de todo lo que se ha concebido con el propósito de realizar las

verificaciones en cuanto a operatividad y pertinencia del software. Esto se llevará a cabo realizando bocetos en papel de cada una de las pantallas que definen la estructura lógica de los eventos que se van presentando. Otra forma complementaria de crear el prototipo sería hacer el equivalente del papel al computador.

## **Desarrollo**

Desde la fase de análisis, se deben asignar los recursos humanos temporales y computacionales necesarios para todas las demás fases. Tomando en cuenta esto, una vez que se dispone de un diseño debidamente documentado es posible llevar a cabo su implementación (desarrollarlo) en el tipo de computador seleccionado, usando herramientas de trabajo que permitan, a los recursos humanos asignados, cumplir con las metas en términos de tiempo y de calidad de material.

## **Prueba piloto**

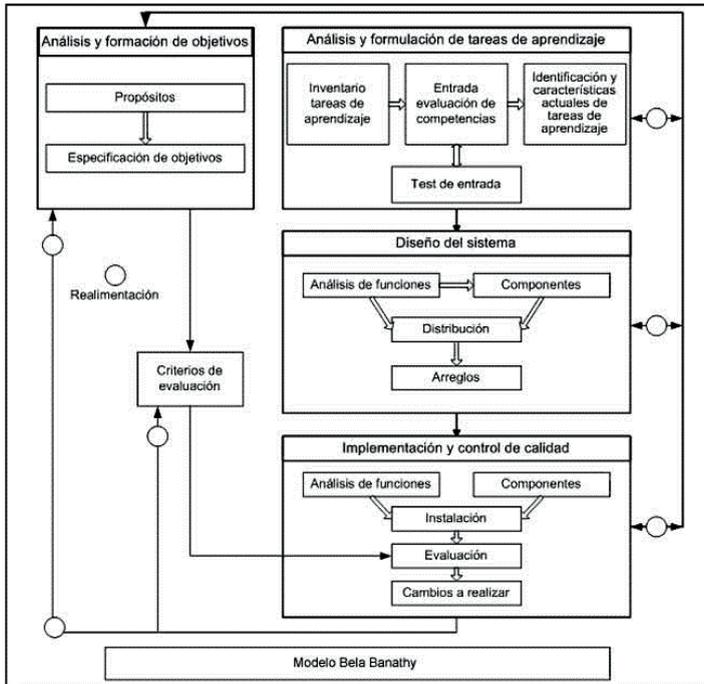
Con la prueba piloto se pretende ayudar a la depuración del software a partir de su utilización por una muestra representativa de los destinatarios para los que se hizo y la consiguiente evaluación formativa. Para llevarla a cabo apropiadamente se requiere preparación, administración y análisis de resultados en función de buscar evidencia para saber si el material está o no cumpliendo con la misión para la cual fue seleccionado o desarrollado.

## **Prueba de campo**

La prueba de campo es mucho más que usarlo con toda la población objeto. Se trata de buscar la oportunidad de comprobar, en la vida real, aquello que a nivel experimental parecía tener sentido, lo sigue teniendo. Vale destacar, en la presente investigación, el tutorial multimedia propuesto se llevará a cabo hasta la fase de diseño, realizando el correspondiente prototipo en papel (Story Board) con el equivalente computacional desarrollado en un programa presentador (Microsoft Office PowerPoint 2007\*).

Banathy, B. (1968), reconoció que el propósito de sistema de instrucción es el aprendizaje, más que la instrucción. Explicó que la planificación rígida llegará a eliminarse cuando no se considere al educando como una persona que aprende de manera diferente a las demás.

**Cuadro 2:** Modelo de Diseño de Instrucción



**Fuente:** Banathy, B. (1968)

El docente es, con el diseño de su actuación didáctica, quien debe facilitar el aprendizaje. Como en casos anteriores, hace énfasis en la realimentación de las fases que intervienen en la educación.

## Marco metodológico

### Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de un proyecto factible. Es descriptiva ya que se detallaron situaciones o hechos inherentes al fenómeno de estudio, e igualmente se especificaron los procedimientos para la elaboración del tutorial multimedia para la enseñanza de representaciones geométricas.

Se afirma que es un proyecto factible ya que según Arias, (2006):

Se trata de una propuesta de acción para resolver un problema práctico o satisfacer una necesidad. Es indispensable que dicha propuesta se acompañe de una investigación, que demuestre su factibilidad o posibilidad de realización. (p. 134)

Por otra parte, es de campo porque los datos se tomaron directamente de la realidad educativa sin alterar ningún tipo de información, es decir, de los docentes y estudiantes de la asignatura Matemática Integral I. Asimismo, Cazares, y otros (2000), concuerda con:

Es aquella en que el mismo objeto de estudio sirve como fuente de información para el investigador. Consiste en la observación, directa y en vivo, de cosas, comportamiento de personas, circunstancia en que ocurren ciertos hechos; por ese motivo la naturaleza de las fuentes determina la manera de obtener los datos. (p. 18)

Por su parte Arias (2006) señala: *“la investigación de campo se lleva a cabo en virtud de que el investigador realizará la recolección de información directamente de los individuos investigados o del entorno donde ocurren los hechos sin alterar las condiciones existentes”* (p. 31).

### **Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación está relacionado con las estrategias que se establecen para recabar información que se necesita para llevar a cabo una investigación. Hernández (2003), define: *“el diseño como el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación”* (p. 185).

El diseño de la presente investigación es no experimental, transeccional descriptivo. Es no experimental ya que no se pretende manipular de ninguna forma los datos obtenidos en la realidad. Al respecto Kerlinger y Lee (2002) señala que: *“en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos”* (p. 420).

Igualmente, se considera transeccional descriptiva ya que se seleccionó a un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Matemática Integral II del Sexto Semestre de la mención educación

integral de la FaCE-UC, en el período lectivo 1-2009 específicamente, para diagnosticar y a la vez describir los conocimientos que cada uno de ellos poseen en cuanto al contenido representaciones geométricas (característica específica estudiada en función de la variable estudiantes).

Al respecto, Hernández (2003) señala que los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo:

...indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables (dentro del enfoque cuantitativo) o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, fenómenos o una situación (describirla, como su nombre lo indica dentro del enfoque cualitativo).  
(p. 270)

### **Población y muestra**

La población es definida por Arias (2006) como: *“un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación”* (p. 83).

Asimismo, los sujetos a los cuales se les solicitó información son cinco (5) docentes que han impartido la asignatura Matemática Integral I y II entre los períodos lectivos 2-2008 y 2-2009, adscritos a la Cátedra de Matemática Integral de la Mención Educación Integral del Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, por lo cual se consideró una población finita porque se toma individuos con características específicas los cuales ofrecieron la información necesaria para la investigación.

Al respecto, Arias (2006) define la población finita como: *“la agrupación en la que se conoce la cantidad de unidades que la integran. Además, existe un registro documental de dichas unidades”* (p. 83). Ejemplos: pacientes hospitalizados en una clínica, huéspedes alojados en un hotel, los cursantes de una asignatura.

Por otra parte, se seleccionó otro estrato poblacional para la prueba diagnóstico que avaló la problemática existente en cuanto a las debilidades cognitivas de los estudiantes en el

contenido representaciones geométricas, la cual fue seleccionada de la totalidad de la población de estudiantes que cursaron esta asignatura, quedando constituida por treinta y cinco (35) estudiantes cursantes de la asignatura Matemática Integral I, adscritos a la Cátedra de Matemática Integral de la Mención Educación Integral del Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

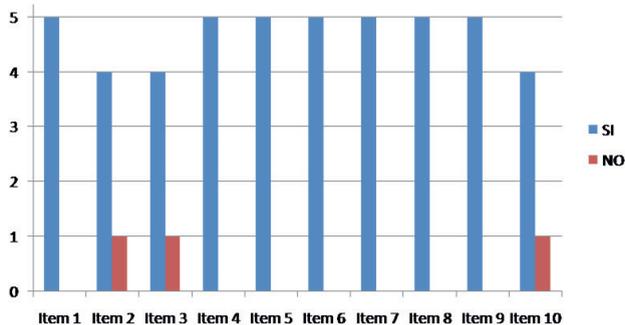
Arias (2006), señala que: *“las técnicas de recolección de datos son los procedimientos o formas particulares de obtener datos o información”* (p. 67). La técnica para la presente investigación fue una Encuesta Escrita. De acuerdo con el autor citado, define la encuesta como: *“una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de si mismos, o en relación con un tema en particular”* (p. 72).

Hernández (2003), define instrumento como: *“un recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre la variable que se tiene en mente”* (p. 346).

Arias (2006), define cuestionario de preguntas cerradas como aquellos: *“que se establecen previamente las opciones de respuesta que puede elegir el encuestado. Son dicotómicos cuando solo ofrecen dos opciones de respuesta”* (pág. 74). La información necesaria para llevar a cabo esta investigación fue recolectada a través de:

- Un cuestionario tipo encuesta dicotómica de respuestas cerradas y con justificación, contentivo de diez (10) ítems, es decir, el mismo constó de una columna adicional a través de la cual los docentes encuestados argumentaron las respuestas proporcionadas por ellos.
- Un cuestionario tipo encuesta dicotómica de respuestas cerradas y con justificación, contentivo de veinte (20) ítems, es decir, con una columna adicional en la cual los estudiantes argumentaron las respuestas.

## Análisis e interpretación de los resultados



**Gráfico 1:** Muestra general de los profesores que respondieron los ítems.

**Fuente:** Autor (2014)

En líneas generales, luego de la aplicación del instrumento de diagnóstico, se puede observar que los docentes muestran gran disposición para el uso de recursos tecnológicos que permitan el aprendizaje del contenido representaciones geométricas. Asimismo argumentan que han observado conocimientos computacionales en sus estudiantes lo cual facilitaría la implementación de recursos multimediales en ambientes educativos. Otro aspecto resaltante se refiere al apoyo que muestran los docentes a la realización de un Tutorial Multimedia para la enseñanza de las Representaciones Geométricas bajo la visión paradigmática del Aprendizaje Significativo.

## Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo a los resultados obtenidos en el instrumento aplicado a los docentes que imparten la asignatura Matemática Integral en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, ha sido posible notar la apertura que estos tienen hacia la idea de utilizar un tutorial multimedia para la enseñanza de las representaciones geométricas. Sin embargo, producto de dicho instrumento, se pudo notar que los docentes muy poco planifican haciendo uso de las herramientas tecnológicas como estrategia para fortalecer el conocimiento de los estudiantes.

Por otra parte, un gran porcentaje de ellos está de acuerdo que el bajo rendimiento de sus estudiantes se debe a una mala base en

cuanto al conocimiento previo de representaciones geométricas y que sería interesante el uso de un recurso multimedia, en este caso el tutorial, para fortalecer esos conocimientos teóricos necesarios para abordar la práctica.

Asimismo, los docentes aseguran que de concretarse la iniciativa del tutorial multimedia propuesto, sus estudiantes tendrán un dominio eficaz del conocimiento previo que les permitirá a su vez desarrollar un mejor potencial en el contenido representaciones geométricas y manifiestan mucha confianza en la implementación del tutorial multimedia como recurso tecnológico que facilitará que sus estudiantes aprendan y aprueben cabalmente el contenido representaciones geométricas.

Finalmente, y en relación al análisis realizado en este estudio se proponen las siguientes recomendaciones:

- ✓ Planificar estrategias de enseñanza tomando en cuenta el tutorial multimedia como recurso fundamental para promover un aprendizaje significativo en los estudiantes de la asignatura Matemática Integral.
- ✓ Desarrollar el tutorial multimedia para la enseñanza de representaciones geométricas con el propósito de elevar el nivel académico de los estudiantes de la asignatura Matemática Integral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.
- ✓ Introducir en la planificación educativa de los docentes el uso del tutorial multimedia para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Promover en los estudiantes el uso de las herramientas tecnológicas que le permitan fortalecer sus conocimientos en el contenido representaciones geométricas de la asignatura Matemática Integral.
- ✓ Que el docente que imparta la asignatura Matemática Integral se actualice con respecto a las estrategias basadas en el uso de las tecnologías de información y comunicación existentes y que se consideran como

un apoyo fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- ✓ Que la universidad planifique programas de actualización dirigidos a que los docentes conozcan y aprendan acerca del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación y sus beneficios en la enseñanza.

## **Diseño del tutorial multimedia**

### **Discovery mecha 1.0**

#### **Fundamentación teórica**

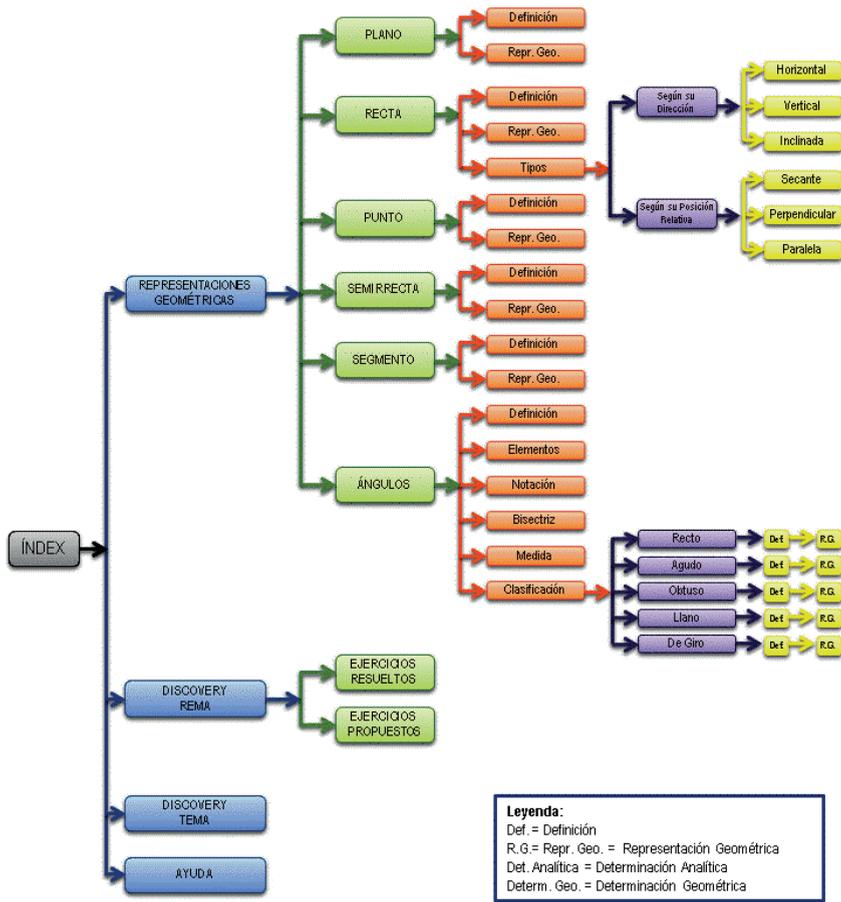
#### **Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel**

El aprendizaje significativo de Ausubel (1989), cuya postura se centra fundamentalmente en el aprendizaje de asignaturas o contenidos escolares. En éste la expresión significativa es utilizada por oposición a memorístico o mecánico. Un contenido es significativo cuando se incorpora al conjunto de conocimientos del sujeto, relacionándolos a los conocimientos previos que posea. Por esta razón, fue seleccionada para fundamentar el tutorial multimedia para la enseñanza de representaciones geométricas. El mismo tiene por objetivo lograr que los estudiantes fortalezcan sus conocimientos acerca de la geometría de manera didáctica, creativa. En el tutorial no solo se presenta contenido conceptual, sino también ilustraciones, ejemplos con los cuales los estudiantes podrán relacionar cada tipo de representación geométrica con objeto de la realidad, y de esta manera podrán ellos mismos realizar prácticas con ejercicios que fortalecerán lo adquirido en la teoría. Al ser este tutorial dinámico y creativo los estudiantes se sentirán motivados a aprender y por sus características se espera que el aprendizaje y la enseñanza sean significativos para los estudiantes del 6to. Semestre, cursantes de la asignatura Matemática Integral I de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

#### **Teoría de procesamiento de la información de Gagné**

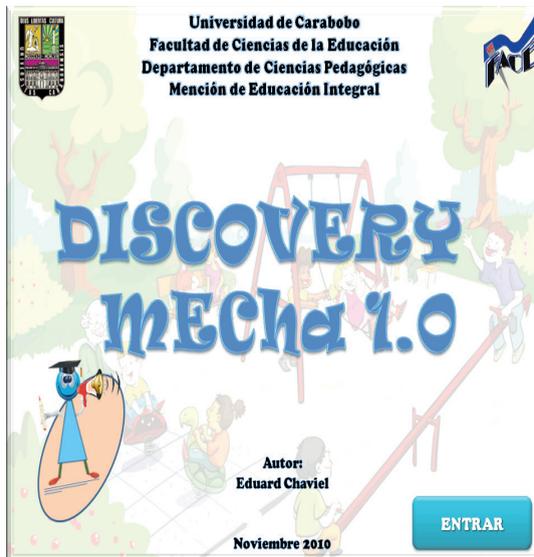
La teoría de procesamiento de la información de Gagné (1970) intenta ofrecer unos fundamentos teóricos que puedan guiar

al profesorado en la planificación de la instrucción, siendo de gran aporte ya que el objetivo del presente tutorial es mejorar la enseñanza de representaciones geométricas. Fundamenta el presente material ya que el mismo organiza de manera sistemática el contenido de representaciones geométricas de modo que el estudiante vaya aprendiéndolo de forma ordenada y según lo pautado en las estrategias planificadas. Esto logra que el estudiante conozca las representaciones desde lo más sencillo a lo más complejo, comparando el contenido con imágenes de la vida cotidiana logrando formar en su mente ideas concretas de las formas geométricas.

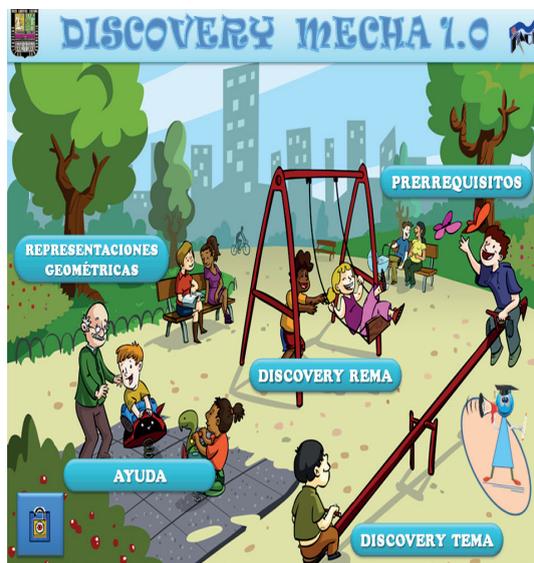


**Legenda:**  
 Def. = Definición  
 R.G. = Repr. Geo. = Representación Geométrica  
 Det. Analítica = Determinación Analítica  
 Determ. Geo. = Determinación Geométrica

**Fuente:** Autor (2014)



**Fuente:** Autor (2014)



**Fuente:** Autor (2014)

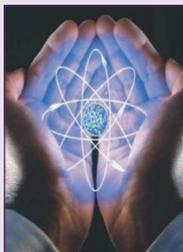
## Referencias

- Acevedo, J. (2004). Timss y Pisa. Dos proyectos Internacionales de Evaluación del Aprendizaje Escolar en Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* (2005), Vol. 2, N° 3, pp. 282-301.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. Introducción a la Metodología Científica. (5ta Edición). Caracas - Venezuela: Editorial Episteme.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1989). *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Banathy, B. (1968). *Sistemas Instruccionales*. USA: Fearon Publishers.
- Bravo, A. (1999). *Efectos de un laboratorio didáctico sobre la resolución de problemas geométricos*. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Magister en Matemática, Mención Docencia. LUZ-Maracaibo.
- Cázares, Ch. y otros (2000). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas y UAM.
- Currículo Nacional Bolivariano*. (2007). MPPE.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (2000).
- Fernández, F. y Lima, S. (1999). *Herramientas Computacionales en el Aprendizaje de las Matemáticas: Asistentes y Tutoriales*. Cuba: CEDISAC.
- Gagné, R. (1970). *Las Condiciones del Aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Galvis, A. (2000). *Ingeniería de software educativo*. Colombia: Ediciones UNIANDES.
- González A. y Vilchez N. (2002). *Enseñanza de la Geometría con utilización de recursos multimedia*. Aplicación a la Primera

- Etapa de Educación Básica. Universidad Rovira i Virgili - Universidad de los Andes. [Consultado: 2009, marzo 12]. Documento disponible en:<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0619107-141631/>
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3° ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, V. y Villalba, M. (2001). *Perspectivas en la enseñanza de la geometría para el siglo XXI*. USA: PMME-UNISON. Traducción de documento original.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Lobo, N. (2004). *Aplicación del modelo propuesto en la Teoría de Van Hiele para la enseñanza de la Geometría*. Núcleo Punto Fijo. Ed. LUZ.
- Maza, C. (2002). Historia de las Matemáticas y su Enseñanza: un Análisis. *Revista Educativa*. Universidad de Sevilla. Núm. 17. Pp. 17-26.
- Maza, C. (2002): *Página web de Historia de las Matemáticas*. [Consultado: 2009, marzo 15] en: <http://personal.us.es/cmaza/index.htm>.
- Pérez, G. (1999). *El Software Educativo*. Universidad Autónoma de Barcelona. [Consultado: 2009, marzo 20] en: <http://www.pangea.org/peremarques/funcion.htm>
- Rivero, J. (1997). *Efectos de estrategia estudio dirigido en la adquisición de conocimientos geométricos*. Tesis de Grado para optar al Título de Magister en Matemática mención Docencia. Maracaibo. LUZ.
- Rodríguez, A. (1995). Enseñanza de la Matemática en Venezuela: ¿Un cuenco de mendigo? *Boletín Asociación Matemática Venezolana*. 2(2):73-79.

Salcedo, P. (2002). *Ingeniería de Software Educativo, Teorías y Metodologías que la sustentan*. [Consultado: 2011, enero 20] en <http://www.inf.udec.cl/revista/edicion6/psalcedo.htm>  
28-08-02

**Eduard Chaviel:** Licenciado en Educación, mención Matemática (U.C). MSc. En Desarrollo Curricular (U.C). Profesor ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de Carabobo.  
eduard.chaviel@gmail.com



## UN ESTUDIO DE LAS ACTITUDES HACIA LA FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES CURSANTES DEL QUINTO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL MENCIÓN CIENCIAS DE LOS LICEOS PÚBLICOS Y PRIVADOS MUNICIPIO NAGUANAGUA

Freddy Pinto

### RESUMEN

Se ha demostrado que existen algunas características en el dominio cognoscitivo que inciden sobre el aprendizaje en física, las cuales pueden ser manipuladas a través de la instrucción. Sin embargo, algunos resultados parecen indicar que hay variables del dominio afectivo que obstaculizan la instrucción dirigida al desarrollo de las habilidades intelectuales que se requieren para la solución de problemas (Bascones y Novak, 1985; Bascones, 1990). Entre dichas variables, la actitud ha sido la más analizada. El objetivo general de esta investigación es determinar el grado de actitud hacia la física en los estudiantes que cursan el quinto año de educación media general mención Ciencias, tomando en cuenta el género, la edad y tipo de plantel donde estudia (Público o Privado), para ello se plantearon ocho objetivos específicos y la elaboración de una escala de actitud hacia la física contentiva de 30 ítems. Arrojando un coeficiente de confiabilidad de 0,7721. La muestra estuvo conformada por 1355 estudiantes de cuatro liceos públicos y cuatro privados. El tipo de investigación fue de carácter No experimental, la muestra fue No probabilística y el diseño de investigación fue de carácter descriptivo transaccional. Como conclusiones generales se obtuvo que la actitud hacia la física sea positiva tanto para los estudiantes que cursan estudios en el liceo público como el privado. También se encontró que no existe diferencia significativa entre los promedios de la escala de actitud hacia la física de los estudiantes del liceo público como el privado. Y tampoco hay diferencia significativa en

**Recibido:** 21/07/2014

**Aceptado:** 26/03/2015

cuanto al género y la edad de los estudiantes que realizan estudios en el liceo privado y el público y su actitud hacia la física.

**Palabras clave:** actitud, aprendizaje, física, estudiantes.

## AN ATTITUDE STUDY TOWARD PHYSICS FROM FIFTH YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS, MENTION OF SCIENCE, IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS, AT NAGUANAGUA

### Abstrac

It has been shown the existence of some cognitive features that affect Physics learning, but, nevertheless, they can be manipulated through the tutoring process. Though, some previous results seem to point toward the presence of some affective variables interfering such learning process when it is aimed to develop intellectual skills required for problem solutions (Bascones and Novak, 1985) (Bascones, 1990). Attitude has been the most analyzed variable. The main goal of the present research is to determine fifth year high school students' attitudes towards Physics, taking into account gender, age and type of school (public or private). This non experimental and transactional descriptive research set eight specific objectives, and designed a 30 item attitude scale to assess attitudes. The non-probabilistic sample was constituted by 1355 students from four public and four private high schools. Results show a reliability coefficient of 0,7721. In conclusion, students' attitudes towards Physics are positive in both types of schools, public and private. Likewise, it was found there is no significant difference in averages regarding to gender, attitudes toward Physics and age, either in public or private high schools.

**Keywords:** attitude, learning physics students.

### Planteamiento del problema

La física es una asignatura que está incluida en mayor o menor grado en todos los planes de estudio que pretenden formar a un hombre integral, con mente crítica y reflexiva y comprometido con la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad de la cual forma parte.

La física, al igual que otras disciplinas como la biología y la química, son ciencias naturales eminentemente experimentales, las cuales permiten introducir gradualmente al estudiante en la estructura fundamental de la lógica racional y despertarle actitudes científicas.

Así mismo, cuando la ciencia se le presenta al estudiante como producto de la actividad científica el énfasis recae en los contenidos, los programas se toman exhaustivos y los textos enciclopédicos. Por el contrario, cuando la ciencia se presenta como proceso, comprensión e indagación de la naturaleza, el acento recae en la investigación de los fenómenos y en la resolución de problemas. Desde esta segunda perspectiva, se presenta a la ciencia, y en especial a la física, como un proceso de indagación de la naturaleza, entendida como el desarrollo de habilidades para identificar y definir un problema, formular hipótesis, diseñar estrategias de resolución, recoger datos, y al mismo tiempo que despierta en la persona que investiga una serie de actitudes tales como curiosidad, deseo de experimentar y la costumbre de dudar de ciertas afirmaciones.

Por lo tanto, las actitudes ejercen una gran influencia en el proceso de percepción y de motivación; entonces ellas también desempeñan un papel importante en el campo educativo, es decir, en el proceso de aprendizaje. Es por ello que, Yager y Penich (1983), Gil (1985), Ribas (1986) y Schibechei (1986), plantean la cuestión de si el sistema educativo no fuese responsable, o al menos en parte, de dicha actitud negativa. Limitando sus objetivos a conocimientos, reforzador del rechazo con el tipo de evaluación, escasez de recursos didácticos y la imagen deformada que se proyecta de los científicos y de la ciencia.

Por lo expuesto anteriormente este estudio pretende aportar información en el campo de las actitudes y lo que está ocurriendo con los estudiantes que cursan el quinto año de educación media general en la mención Ciencias y su actitud hacia la física, especialmente en el Municipio de Naguanagua.

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Determinar el grado de actitud hacia la física en los estudiantes que cursan el quinto año de educación media general mención

Ciencias, tomando en cuenta el género, la edad y tipo de plantel donde estudia.

### **Objetivos específicos**

- ✓ Determinar el grado de actitud hacia la física de los estudiantes cursantes del quinto año de educación media general mención ciencias que estudian en el liceo público y privado.
- ✓ Determinar si existe diferencia significativa entre la actitud hacia la física de los estudiantes cursantes del quinto año de educación media general mención ciencias que estudian en el liceo público y los del liceo privado.

### **Justificación e importancia del estudio**

Se acepta universalmente a la educación como una de las fuerzas más determinantes para el fomento de la actividad científica, pero el sistema educativo puede inhibir o estimular el avance científico y tecnológico de acuerdo a como se presente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, el logro de una buena perspectiva científica a través del sistema educativo va más allá de señalarlo en la Constitución Nacional, en las leyes y demás documentos oficiales y en las consideraciones teóricas de los programas de enseñanza de nuestro sistema educativo.

El estudio pretende medir las actitudes hacia la física de los estudiantes que cursan el último año de educación media general mención ciencias y así como aportar información valiosa a este campo de la psicología el cual no sido investigado con mayor empeño. De la misma forma en nuestro país hay poca o escasa bibliografía con relación al tema de las actitudes y en especial hacia la física.

### **Antecedentes de la investigación**

Gómez (2011), hizo un estudio de las actitudes hacia las clases de física del estudiantado de secundaria de instituciones de Santiago y Concepción de Chile el objetivo era comprender las actitudes del estudiantado hacia las clases de física por medio de un análisis general y otro comparativo por institución, nivel de escolaridad y género de

un test de actitud hacia la física adaptado y validado al contexto sociocultural de Chile. Los resultados indicaron que en general las actitudes por parte del estudiantado, son levemente favorables. Y además no se evidencian diferencias estadísticamente significativas según el tipo de institución, nivel de escolaridad y género.

Bernal (2009), hizo un estudio en la Universidad Sergio Arboleda de la ciudad de Bogotá-Colombia. Su objetivo era conocer si hubo un cambio positivo en la actitud de los estudiantes que ingresaron en el segundo periodo del 2007 a los que se les aplicó la escala de actitudes. Como conclusión principal se determinó que mediante el estudio pareado se pudo ver claramente que no hubo un cambio positivo en la actitud de los estudiantes hacia la matemática.

### **Bases teóricas**

En las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje y los factores que lo condicionan, se señala que son las percepciones que tienen el estudiante, sus actitudes y sus apreciaciones de los eventos, lo que le provoca estrés o ansiedad cuando se enfrenta a tareas de aprendizaje o evaluación. Por su parte, Castillo, Lazcano y Sanda (1986), definen que las actitudes están representadas por una disposición y predisposición de la persona a actuar de una forma determinada ante los acontecimientos, problemas y situaciones de la vida.

Así mismo, Garantos (1981), conceptualiza a las actitudes a través de sus tres componentes básicos (enfoque tripartito): Componente Cognitivo, es la actitud con relación a un objeto determinado el cual es necesario para que exista también alguna representación cognoscitiva con el objeto estudiado; Componente Afectivo, es la emotividad que se impregna a la "Idea" (concepto); Componente Conductual, siendo este la predisposición a actuar.

### **Medición de actitudes**

#### **Medición del componente cognoscitivo**

A continuación se presentan varios métodos para medir el componente cognoscitivo:

a) Método del Análisis Factorial: es una forma mediante la cual se pueden descubrir los atributos de criterio (juicios o discernimientos) utilizados por grupos de personas para categorizar algunos aspectos de una experiencia, con la finalidad de recolectar datos que puedan ser sometidos a un análisis de este tipo.

b) Método de Kelley: Este método es más preciso que el análisis factorial. Puede ser aplicado a un dominio particular de objetos de actitud (personas, trabajos, naciones, etc.) el cual puede ser explorado.

c) Elicitación de Asociaciones: Existen variantes para estudiar el componente cognoscitivo de las actitudes, uno de estos es de elicitación de asociaciones producidas por el objeto de actitud (por ejemplo, el estímulo noche elicitó la asociación día).

### **Medición del componente afectivo**

Diferentes autores han propuesto diversos métodos para la elaboración de escalas de actitudes, entre las cuales se pueden señalar:

Thurstone (1931), ha proporcionado por lo menos tres métodos para elaborar escalas de actitudes, tales como: Método de las Comparaciones Pareadas, Método de los Intervalos de Aparición Iguales y Método de los Intervalos Sucesivos. Likert (1932), desarrolló un método fácil para la elaboración de escalas de medición de las actitudes, el cual tiene la ventaja de no requerir al uso de jueces. De esta manera, se le da a las afirmaciones de actitud un valor mediante un procedimiento estadístico que utiliza los datos de la muestra de personas cuyas actitudes se están estudiando.

### **Medición del componente conductual**

Skinner (1975), Para medir las actitudes a partir de conductas no verbales es necesario “controlar” la influencia de estas variables y esto resulta muy complicado. Esto significa que una persona puede responder a una serie de estímulos y no estar consciente de que lo está haciendo. O una persona puede comportarse inconsistentemente en relación a sus actitudes con la finalidad de obtener recompensas, para evitar castigos y lograr aceptación de las personas que le agradan.

## **Tipo de investigación**

Por la naturaleza del problema, el tipo de investigación se encuentra enmarcada como No Experimental debido a que no hubo ningún tipo de manipulación de las variables por parte del investigador. Como lo expresa Hernández, R., Fernández, C., Baptista, I (1998), (p. 199).

## **Diseño de investigación**

Este tipo de investigación descriptiva y de corte transaccional; considerada descriptiva porque el propósito de es la descripción cuantitativa de un fenómeno o evento en el ámbito real. Por otro lado es de carácter transaccional, como lo expresa Hernández, R., Fernández, C., Baptista, I. (1998), “los diseños de investigación de investigación transaccional o transversal recolectan datos de un solo momento, en un tiempo único” (p. 122).

## **Población**

La población estuvo conformada por los alumnos del Quinto año de Educación Media General mención Ciencias que estudian en los liceos Públicos y Privados del Municipio de Naguanagua del año escolar 2012-2013.

## **Muestra**

La muestra seleccionada para este estudio estuvo constituida por 1355 estudiantes del quinto año de educación media general de la mención Ciencias, inscritos en los liceos públicos y privados de diferentes zonas del municipio Naguanagua. El tipo de muestra no fue probabilístico o llamada muestras dirigidas. Al respecto Hernández, R. y otros. (1998) dice “Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas suponen un procedimiento informal y un poco arbitrario” (p. 226). De acuerdo con lo anteriormente expuesto la muestra quedó conformada de la siguiente manera: 04 Liceos privados y 04 liceos públicos clasificados por edad y sexo.

## **Construcción de la escala de actitud hacia la Física**

La construcción de la escala de Actitud hacia la Física se hizo de acuerdo al siguiente procedimiento:

1. Se revisaron varias escalas de actitudes, hacia las ciencias, matemática y física.
2. Se entrevistaron profesores de educación media general de 4º y 5º año de la mención ciencias como también de la Universidad de Carabobo, de la Facultades de Ciencias y Tecnología y Educación mención física.
3. El estudio estuvo conformado por 30 enunciados; de ellos, 21 se presentaron en forma positiva y 09 en forma negativa. Su clasificación se hace de acuerdo a la polaridad de los enunciados; para los enunciados positivos se asignó una calificación de 4 a las alternativas “a”; 3 a las “b”; 2 a las “c” y 1 a las “d”. Para los enunciados negativos, la calificación se asignó en forma inversa. La puntuación del instrumento puede variar entre un mínimo de 30 puntos y un máximo de 120 puntos.
4. La escala final contó con 30 enunciados los cuales los primeros 10 se refieren al componente cognitivo, los otros 10 al componente afectivo y los últimos restantes al componente conductual de las actitudes.
5. Para determinar validez de la escala de actitudes hacia la física fue sometido a juicios de expertos.
6. Para determinar la confiabilidad del instrumento, se procedió con el método de Coeficiente Alpha de Cronbach, por ser el adecuado a un instrumento con escala del tipo de Likert.

## **Conclusiones**

De acuerdo a los resultados obtenidos y para dar respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación, se mencionan las siguientes conclusiones:

La actitud hacia la física de los alumnos que estudian en el liceo privado es muy similar a los de los alumnos que estudian en el liceo público. No existe diferencia significativa entre el promedio de la escala de actitud hacia la física de los alumnos que estudian en el liceo privado y el público, así como también en relación con el tipo de sexo y edades.

## Recomendaciones

Como la actitud es la disposición que tiene el sujeto con respecto a un determinado objeto, idea o cosa y esta se puede modificar a través de cualquiera de sus componentes (cognitivo, afectivo y conductual) y en base a los resultados obtenidos en este estudio; se recomienda:

- Hacer de la asignatura de física una actividad atractiva y participativa tanto en el salón de clases como en el laboratorio.
- Que los programas de educación media general se incluyan visitas guiadas a empresas se apliquen tecnología relacionada con la física.
- Poner en práctica lo establecido por el Ministerio de Educación de hacer el estudio de la física más fenomenológico y menos matemático en la educación media general de la mención ciencias.

## Referencias

- Bascones, J. L. (1990). *Instrucción y aprendizaje significativo*. Caracas: Ediciones U.P.E.L.
- Bascones, J. y Novak, J. D. (1985). Alternative instructional system and the development of physics problem skills. *European journal of science education*. Vol 7.
- Bernal, A (2009). *Relación de las actitudes de los estudiantes hacia la matemática antes y después de haber cursado y aprobado los programas de cálculo diferencial e integral*. Universidad Sergio Arboleda Tesis para optar al grado Magíster en Docencia e Investigación Universitaria. Bogotá-Colombia.
- Castillo, S. Lazcano, J. y Sanda, P. (1986). *Actitudes y valores en la Educación Básica*. Caracas: Editado por CERPE.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999) Publicada en gaceta oficial extraordinaria n° 5.453 de la República

Bolivariana de Venezuela. Caracas, viernes 24 de marzo de 2000.

Hernández, R., Fernández, C y Batista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Gómez, Y. (2011). *Las actitudes hacia la clase de física del estudiantado de secundaria; un estudio exploratorio descriptivo en instituciones educativas de Santiago y Concepción*. Tesis no publicada para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Concepción. Chile.

Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Riview Archives of London. Heimeman.

Skinner, B. F. (1975). *Science and human behavior(trad)*. Nueva York: Mc Millan.

Thurtone, L. (1931). *Attitudes can be measured*. Riview American Journal Psychology.

**Freddy Pinto:** Magíster en Educación Mención: Enseñanza de la Física (2001). Licenciado en Educación Mención: Matemáticas (1989). Profesor Asistente de la Cátedra de Cálculo del Departamento de Matemáticas y Física. FaCE-UC. Tutor del Proyecto de Servicio Comunitario del Departamento de Matemáticas y Física. FaCE-UC. Árbitro de la Revista de Postgrado ARJÈ de la Facultad de Ciencias de la Educación. [freddyjpinto@gmail.com](mailto:freddyjpinto@gmail.com)



## PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES ANTE EL USO DE HERRAMIENTAS WEB 2.0 COMO MEDIO DE INSTRUCCIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

María Gabriela Lasaballett Anare, Edith Liccioni

### RESUMEN

Actualmente, los vertiginosos cambios en el área educativa plantean a su vez exigencias y demandas en cuanto a la inserción de las herramientas Web 2.0 en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto ha obligado a las instituciones de educación universitaria tanto oficiales como privadas que ofertan carreras de formación docente en Venezuela, incluir dentro de los programas de estudio asignaturas dirigidas a proporcionar a los futuros educadores conocimientos teóricos y prácticos sobre el uso de las TIC y las herramientas Web 2.0. Allí se promueve su uso no sólo como recursos educativos eficaces para la formación profesional, sino como apoyo a su labor en consonancia con el contexto educativo. De igual manera, el Ministerio del Poder Popular para la Educación a través de sus distintos organismos, ha planificado y ejecutado jornadas de formación para los docentes en ejercicio, con el propósito de ofrecer programas de capacitación en el uso de la Web 2.0 con fines educativos. No obstante, en observaciones realizadas periódicamente a distintas instituciones educativas hemos apreciado que una vez que los docentes finalizan el curso y se incorporan al aula, muy pocos utilizan las herramientas Web. Tal es el caso de la Unidad Educativa Carabobo, plantel de Educación Media General ubicado en la Urbanización Los Mangos del municipio Valencia y cuenta dentro de sus espacios con un Centro Bolivariano de Informática y Telemática (CEBIT). En atención a ello, se realizó esta investigación de corte cualitativo con la intencionalidad de comprender la percepción

**Recibido:** 05/12/2014

**Aceptado:** 16/03/2015

que tienen los docentes de EMG en el uso de las herramientas Web 2.0 como medio de instrucción. En el entramado teórico se consideraron los postulados de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel acompañada por las concepciones de lo que implica el término Web 2.0 y los estándares en competencias en TIC para docentes de la UNESCO. La misma florece bajo la égida de la matriz epistémica fenomenológica del paradigma interpretativo con diseño descriptivo. Su metódica resultó del maridaje entre lo fenomenológico-interpretativo y la fenomenología de la percepción. Los actores fueron dos docentes de la UE Carabobo, uno del turno de la mañana; otro, de la tarde. El proceso de recolección de vivencias fueron la observación participante y la entrevista semi-estructurada y los hallazgos surgieron a partir del análisis fenomenológico de la información. Al final nos atrevemos a afirmar a partir de los hallazgos que el mundo de vida de los docentes de EMG ante el uso de las herramientas Web 2.0 como medio de instrucción se ha configurado a partir del conjunto de las vivencias, necesidades, creencias, valores, concepciones, roles que desempeña, los responsables de su experiencia, así como sus ideas acerca de las ventajas y limitaciones que ofrece la Web 2.0 a la educación.

**Palabras clave:** TIC como medios instruccionales, herramientas web 2.0, percepción en el uso de las herramientas web en la educación.

## **PERCEPTION OF TEACHERS TO THE USE OF WEB 2.0 TOOLS AS A MEANS OF INSTRUCTION IN GENERAL EDUCATION MEDIA**

### **Abstract**

Nowadays the vertiginous changes in the educational area suppose requirements regards to the inclusion of Web 2.0 tools in the teaching and learning process. This has forced the institutions of university education, both official and private that offer careers of teaching training in Venezuela include within the curricula subjects aimed at providing the teacher trainees knowledge and skills on the use of ICT and Web 2.0 tools. Their using is promoted not only as effective educational resources but also as supporting to the teachers work according to the educational context. In the same way, the Popular Power Ministry of Education through its different organizations has planned and implemented training seminars for

teachers in exercise, with the purpose of offering training programs in the use of web 2.0 tools with educational purposes. However during observations carried out periodically at different educational institutions we have appreciated that once teachers complete the course and then they return back to their classrooms, a very few group of them use web 2.0 tools. It occurs for example, at Carabobo High School. It is a General Media Education institute located in Valencia City which has a Bolivarian Center of Computer Sciences and Telematics within its spaces. In this sense, this qualitative research was undertaken with the intention of comprehending the perception that teachers of general media education have when using web 2.0 as a means of instruction. In the theoretical framework there were considered the postulates of the significant learning theory, the concepts of web 2.0, and the standards in ICT skills for teachers according to the UNESCO. This rises under the aegis of the phenomenological epistemic matrix from the interpretative paradigm with a descriptive design. The method resulted from the marriage between the interpretative phenomenology and the phenomenology of perception. The social actors were two teachers of Carabobo high school. The collecting process of experiences was based on the participant observation and the application of a semi structured interview. The findings arose from the phenomenological analysis of the interview. Finally, we determine that the life-world teachers related to the web 2.0 tools using as means of instruction is configured from the set of experiences, needs, believes, values, concepts, roles they play, factors interfering with their experiences, as well as their ideas about the advantages, and limitations that web 2.0 tools offer.

**Keywords:** web 2.0 tools, web 2.0 tools as means of instruction, perception in the use of web 2.0 tools in education.

### **Ideas preliminares**

Uno de los mayores retos que enfrentan actualmente los docentes educación media general en su praxis cotidiana es la incorporación de los conocimientos teóricos y prácticos, adquiridos a lo largo de su formación dentro del modelo de *Aprendizaje por Proyectos*. Aunado a esto, se enfrentan a la necesidad de cumplir con los

lineamientos establecidos en el *Currículo Básico Nacional* (2007) que exigen la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como eje transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles y subsistemas del *Sistema Educativo Bolivariano* (SEB) vigente.

Éste persigue garantizar el carácter social de la educación a toda la población venezolana desde la rectoría del Estado venezolano, ejercida por intermedio del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), en los subsistemas de Educación Media y Educación Universitaria. En teoría, la integración de estos subsistemas y de sus diversos niveles y opciones, permite crear un modelo que hace posible cumplir el precepto constitucional de garantizar una educación integral para todos y todas, asegurando, desde las primeras edades, la atención de los niños y las niñas, hasta alcanzar su formación para la vida como seres comprometidos con la transformación de la sociedad en que se desarrollan.

Sin embargo, cabe señalar que para el cumplimiento de tales propósitos es necesario formar docentes competentes profesional y académicamente en dichos ámbitos; así como disposición no sólo para ofrecer formación integral al estudiantado en cualquiera de los grados o años de los distintos subsistemas, sino que sean capaces de incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como el resto de los ejes transversales a su quehacer docente, tal como se establece en el perfil del maestro o maestra del SEB.

En relación con esto, señalan Dugarte y Guanipa (2009) que: *“Los docentes están llamados a prepararse en el uso de medios didácticos o estrategias fundamentadas en las TIC con la finalidad de lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo”* (p.118). De manera que lo que se requiere es atender la formación del profesorado. En el mismo orden de ideas, Giordanelli (2013) afirma que los docentes del siglo XXI están comprometidos a estar actualizados y responder a las exigencias tecnológicas de este tiempo por ser una herramienta indispensable para el desarrollo estudiantil y futuro profesional, evitando así el analfabetismo tradicional y el analfabetismo tecnológico.

Para atender estas exigencias educativas, en Venezuela las instituciones de educación universitaria tanto oficiales como

privadas que ofertan carreras de formación docente, incluyen dentro de los programas de estudio asignaturas dirigidas a proporcionar a los futuros educadores conocimientos teóricos y prácticos sobre el uso de las TIC y las posibilidades de la Web no sólo como herramientas educativas eficaces para su formación profesional, sino como apoyo a su labor en consonancia con el contexto educativo. Asimismo, la Dirección Nacional de Supervisión y Formación Permanente del Ministerio del Popular para la Educación a través de sus distintos organismos, tales como zonas educativas y municipios escolares, ha planificado y ejecutado jornadas de formación para los docentes en ejercicio, con el propósito de ofrecer programas de capacitación en el uso de las TIC y las herramientas Web con fines educativos.

En el caso del municipio escolar San José del estado Carabobo, desde el año 2007 hasta la actualidad se han programado tres (3) cursos con una duración entre 300 y 40 horas: *La Educación Bolivariana*, 300 horas (Agosto, 2007), *Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana*, 40 horas (Febrero, 2008) y la *Jornada Nacional de Formación Docente*, 40 horas (julio, 2012) cuyos contenidos han abordado temáticas relacionadas con la familiarización y uso de las tecnologías de la información y comunicación y de herramientas Web en el quehacer docente.

No obstante, en visitas realizadas periódicamente a las distintas instituciones educativas como profesoras de prácticas profesionales de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad de Carabobo (UC), las investigadoras han observado que una vez que los docentes finalizan el curso y se incorporan al aula, muy pocos utilizan las TIC o las herramientas Web en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal es el caso de la Unidad Educativa Carabobo, ubicada en la Urbanización Los Mangos de Valencia, plantel del subsistema de Educación Básica que cuenta con un Centro Bolivariano de Informática y Telemática (CEBIT) en el cual se han desarrollado adicionales a los cursos mencionados anteriormente, dos (2) cursos de software libre.

Allí se evidencia que los docentes, no emplean las TIC en el desarrollo de las unidades didácticas, no desarrollan materiales educativos computarizados, recursos multimedia o presentaciones en diapositivas ni realizan actividades basadas en aplicaciones

web (e-actividades) durante las clases presenciales ni como apoyo a las mismas. Las TIC, herramientas informáticas y otros recursos de la web 2.0 se encuentran completamente ausentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta situación pone en desventaja al docente con respecto a las competencias que la mayoría de los estudiantes posee al ser nativos tecnológicos, y en efecto, se ha acentuado con mayor profundidad a partir del año escolar 2013-2014, cuando los estudiantes de segundo recibieron la dotación de las computadoras personales del Programa Canaima Educativo.

Asimismo, las autoras han podido observar que la mayoría de los docentes al planificar no emplean herramientas informáticas actualizadas ni recursos de la web social tales como el correo electrónico, blog, wiki y chat durante el desarrollo de las unidades didácticas, situación que se hace evidente tanto en aquellos profesores que tienen más de quince (15) años de servicio así como también en personas con menos de cinco (5) años dedicado a la labor docente, mostrando la misma resistencia hacia el uso de las TIC y las herramientas web 2.0 en el aula. De allí surge la intencionalidad de esta investigación, que pretende interpretar la percepción de los y las docentes de Educación Media General en cuanto al uso de las herramientas web 2.0 como medio de instrucción, con la cual busco dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la disposición de los y las docentes de educación media general hacia el uso de las herramientas web 2.0 en el proceso educativo?
- ¿Cuáles han sido las vivencias en el uso de las herramientas web 2.0 en el plan de estudios de la UE Carabobo hasta el presente?
- ¿Cómo perciben los y las docentes de educación media general el uso de herramientas web 2.0 como medio de instrucción?
- ¿Qué implicaciones surgen de las experiencias de los y las docentes de educación media general en el uso de las herramientas web 2.0?

## **Intencionalidad**

Comprender la percepción del uso de las herramientas web 2.0 como medio de instrucción en docentes de educación media general.

### **Directrices**

- Conocer la disposición hacia el uso de herramientas web 2.0 en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las docentes de educación media general.
- Describir las experiencias en el uso de las herramientas web 2.0 como medios de enseñanza y aprendizaje por parte del personal docente de la UE Carabobo.
- Interpretar las vivencias de los y las docentes de educación media general en el uso de las herramientas web 2.0 como medio de instrucción.
- Develar como el personal docente de la UE Carabobo percibe la inclusión de las herramientas web 2.0 en el aula.

### **Justificación**

De acuerdo con los fines y principios del SEB toda institución educativa debe promover el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desde un enfoque social. Por tal motivo, es imperativo incluir las TIC y las herramientas web 2.0 como ejes integradores o elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje para fomentar valores, actitudes y virtudes en los educandos de todos los niveles y subsistemas del SEB de allí surge la necesidad de realizar investigaciones que contribuyan al cumplimiento de dicho propósito, especialmente cuando éstas se dirigen a la formación del profesorado.

Desde una perspectiva pedagógica, se asume que el docente al motivarse a usar las TIC y las herramientas Web 2.0 reinterpretando su realidad, experiencia, vivencias y percepciones, podrá ampliar sus recursos de enseñanza, los canales de comunicación con sus estudiantes y las clases tomarán una dimensión más dinámica. Desde el ámbito psicológico, esta investigación ofrecerá grandes

aportes desde la Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel (1970), según la cual el aprendizaje es un proceso por medio del cual se relaciona una nueva información. En este caso, es el uso de las herramientas Web 2.0 con propósitos exclusivamente educativos con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva del docente.

Los aportes al ámbito tecnológico, se vislumbran al interpretar el fenómeno de la percepción del uso de las herramientas Web 2.0 como medio de instrucción en los y las docentes de educación media general, dado a que los actores sociales de la Unidad Educativa Carabobo podrán motivarse a integrarlas como medios didácticos a su quehacer diario de manera fácil, efectiva y segura en su área. En cuanto a los aportes metodológicos, las autoras declaran sin modestia alguna que se trata de una investigación innovadora, transformadora y desprendida al aventurarse a comprender la percepción de los docentes acerca del uso de las herramientas Web 2.0 como medio de instrucción en educación media general, a través de una hermenéutica-interpretativa enlazada a una fenomenología de la percepción. De manera que al considerar los aspectos curriculares, pedagógicos, psicológicos, tecnológicos y metodológicos descritos anteriormente, se pueden cristalizar variados e importantes aportes a los conocimientos a los que hasta ahora se había renunciado, por ser un tópico recurrente dentro de las posturas positivistas.

### **Andamiaje teórico**

Los cimientos o fundamentos teóricos que sustentaron la investigación y que guiaron hacia la interpretación hermenéutica e hilvanaron los hallazgos hacia la comprensión de la percepción del uso de las herramientas Web 2.0 como medio de instrucción en docentes de educación media general, se encuentran en primera fila, la teoría del aprendizaje de Ausubel (1979) acompañada por los postulados de Heidegger (2003) citado por León (2009) y Merleau-Ponty (1999), las concepciones de lo que implica el término web 2.0, algunas de las ventajas e inconvenientes de la web 2.0, implementación de la web 2.0 en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los recursos pedagógicos de la web 2.0 y los estándares de competencias en TIC para Docentes según la UNESCO (2008) relativo a las Normas sobre Competencias en TIC para Docentes (NUCTICDE).

## Matriz epistémica del objeto de estudio

El cuadro 1 que se presenta a continuación recuenta la matriz epistémica del objeto de estudio a manera de ilustración elemental del proceso desarrollado. En el mismo se muestra además de la intencionalidad de la investigación:

**Cuadro 1.** Matriz epistémica del objeto de estudio

| INTENCIONALIDAD: Comprender la percepción del uso de las herramientas web 2.0 como medio de instrucción en docentes de Educación Media General. |  |   |                                |  |                           |                                |
|---|--|---|--------------------------------|--|---------------------------|--------------------------------|
| POSTULADOS  | PREGUNTAS CIENTÍFICAS  | TAREA CIENTÍFICA  | MÉTODICA                       | FUENTES                                | PROCESO DE RECOLECCIÓN    | TECNICAS DE ANÁLISIS           |
| Pliegue gnoseológico: <i>Relación entre los conocimientos</i>   | ¿Cuál es la disposición de los y las docentes de Educación Media General hacia el uso de las herramientas web 2.0 en el proceso educativo? | Conocer la disposición hacia el uso de herramientas web 2.0 en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las docentes de Educación Media General.    | Fenomenología                  | Actores sociales<br>Docentes<br>E.M.G. | Observación<br>Entrevista | Interpretación<br>Hermenéutica |
| Pliegue ontológico: <i>Lo que puede ser conocido</i>  | ¿Cuáles han sido las vivencias en el uso de las herramientas web 2.0 en el plan de estudios de la UE Carabobo hasta el presente?           | Describir las experiencias en el uso de las herramientas web 2.0 como medios de enseñanza y aprendizaje por parte del personal docente de la UE Carabobo. | Descriptiva                    | Actores sociales<br>Docentes<br>E.M.G. | Entrevista                | Interpretación<br>Hermenéutica |
| Pliegue epistemológico: <i>La relación del sujeto cognoscente con el objeto a ser conocido en la investigación científica</i>                   | ¿Cómo perciben los y las docentes de Educación Media General el uso de herramientas web 2.0 como medio de instrucción?                     | Interpretar las vivencias de los y las docentes de Educación Media General en el uso de las herramientas web 2.0 como medio de instrucción                | Fenomenología de la percepción | Actores sociales<br>Docentes<br>E.M.G. | Entrevista                | Interpretación<br>Hermenéutica |
| Despliegue resolutivo teleológico <i>Las causas finales</i>   | ¿Qué implicaciones surgen de las experiencias de los y las docentes de Educación Media General en el uso de las herramientas web 2.0?      | Develar como el personal docente de la UE Carabobo percibe la inclusión de las herramientas web 2.0 en el aula.   | Fenomenología hermenéutica     | Actores sociales<br>Docentes<br>E.M.G. | Entrevista                | Interpretación<br>Hermenéutica |

**Fuente:** Autoras (2014)

## **Itinerario metodológico**

Aquí se revelan cada una de las piezas que permitieron la edificación de la investigación. Cual armatoste de una escultura sagrada, se dejan al descubierto su naturaleza, paradigma, método y diseño de investigación, unidad de análisis, actores sociales, proceso de recolección e interpretación de las vivencias. También se despliegan los recursos, el tiempo y las acciones a seguir en el camino hacia la comprensión de la percepción del uso de las herramientas web 2.0 como medio de instrucción en docentes de educación media general.

## **Aspectos metodológicos**

La investigación se realizó bajo la égida de la matriz epistémica fenomenológica y el paradigma interpretativo. Su orientación de corte cualitativo fue la descripción, búsqueda de significado, interpretación, comprensión y logro de sentido. Según Denzin y Lincoln (2005) citado por Rodríguez y Valldeorola (2007) la investigación cualitativa es una actividad que consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible y que transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias.

## **Metódica**

Se utilizaron los principios del método fenomenológico-hermenéutico y de la fenomenología de la percepción. El concepto de la fenomenología hermenéutica propuesto por Heidegger (1988) citado por Valles (2005) supone un cambio de paradigma dentro de la fenomenología: del paradigma de la conciencia asentado en la percepción se pasa al paradigma de la hermenéutica asentado en la comprensión. Es por ello que la fenomenología hermenéutica se caracteriza porque no ha de partir de la intuición sino del entender. De igual manera, esta investigación se ajustó a los postulados de la fenomenología de la percepción, propuestos por Merleau-Ponty (1999), en cuanto se procuró develar las vivencias de los docentes de EMG en el uso de las herramientas web 2.0., como se muestra a continuación en la figura 1.



**Figura 1.** Aplicación de la Fenomenología de la Percepción de Merleau-Ponty (1999).

**Fuente:** Autoras (2014)

La figura 1 representa la aplicación de la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty (1999) en la presente investigación. En la cúspide de la pirámide se ubica la comprensión que alcanzaron las investigadoras luego de develar el objeto de estudio. En el segundo estrato, están los hallazgos en cuanto al uso de las herramientas Web 2.0 como medio de instrucción por parte de los docentes y en la base se encuentran las percepciones o vivencias de los docentes que me sirvieron de base para fecundar la intencionalidad de esta investigación: comprender la percepción del uso de las herramientas web 2.0 como medios de instrucción en docentes de EMG. En la misma se evidencia metafóricamente cómo nuestro proceder como investigador. Una pirámide, cuya amplitud de base representa la significativa cantidad de información desde el lenguaje, las opiniones y las creencias surgidas de la entrevista a cada docente que nos condujeron hacia el reconocimiento de las categorías emergentes y a la aproximación de la realidad del docente como usuario de las herramientas web 2.0.

### **Diseño de investigación**

El trabajo respondió a un diseño emergente orientado hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos. De acuerdo con Rodríguez y Valldeorola (2007) tales planteamientos epistemológicos provienen del campo de la fenomenología y de la hermenéutica.

## **Unidad de análisis**

La unidad de análisis fue la Unidad Educativa Carabobo, ubicada en el sector Valles de Camoruco en la ciudad de Valencia, estado Carabobo. Se trata de un plantel público, con una matrícula inicial de 1009 estudiantes de 1ero a 5to año. Dentro de sus instalaciones cuenta con un Centro Bolivariano de Información y Telemática (CEBIT) a disposición de los miembros de la comunidad escolar, lo cual lo convierte en un contexto particularmente atractivo para recabar información que llevara a develar la inserción de las TIC y la web 2.0 como medio de transformación curricular y gestión escolar eficiente como una vía hacia la calidad educativa en educación media general.

## **Actores sociales**

Los actores sociales fueron dos docentes de educación media general, uno del turno de la mañana y otro del turno de la tarde pertenecientes a distintas áreas de conocimiento en la Unidad Educativa Carabobo. Fueron seleccionados con base a la experiencia de las investigadoras y de acuerdo a su apreciación personal, considerando quienes son aquellos que más frecuentemente ingresan en el espacio tecnológico del CEBIT ubicado dentro de las instalaciones de la UE Carabobo y quienes muestran mayor interés hacia la innovación tecnológica, así como también los estudiantes de primer, segundo y tercer año participantes en la consulta por la calidad educativa.

## **Proceso de recolección, sistematización y análisis de las vivencias**

El proceso de recolección de vivencias se realizó a través de la observación participante y de una entrevista semi-estructurada. Con respecto al análisis de la información recabada en la entrevista, se asumieron las propuestas de Bravo (2013). De acuerdo a las ideas de la autora, las entrevistas sirven de enlace para entender cómo ven el mundo los sujetos interrogados, comprender su terminología y su modo de juzgar. El objetivo prioritario de la entrevista es el de proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados expresen su propio modo de sentir a través de sus propias palabras.



Lasaballett (2013). Análisis hermenéutico de la entrevista

**Figura 2.** Análisis hermenéutico de la entrevista.

**Fuente:** Autoras (2014)

La figura 2 presenta de manera sistemática, el procedimiento que condujo a las investigadoras hacia el análisis hermenéutico de la entrevista. En el mismo se evidencia que una vez recolectada la información, procedieron a su transcripción y decantación. Hecho esto, se elaboraron las unidades de significado general, las unidades de significado relevante para el tema de estudio y a la verificación de las mismas. Para finalizar, se encaminaron hacia una interpretación hermenéutica profunda, tomando en cuenta los postulados, principios y fundamentos teóricos que enmarcaban mi objeto de estudio.

### **Veracidad y credibilidad**

De acuerdo con Rodríguez y Valldeorola (2007), debido a que los contextos sociales, culturales e históricos propios de las investigaciones cualitativas están en constante transformación, se genera un problema a la hora de garantizar la replicabilidad de los resultados. Por ello, en lugar de hablar del criterio de fiabilidad propio del método cuantitativo, se utiliza el criterio de dependencia. Esto es, el carácter de vinculación de los resultados a un contexto socioecológico concreto. Éste consiste en una certificación otorgada por los mismos actores sociales a través de una hoja de acreditación, dando fe de que lo que se transcribió y posteriormente interpretó fue lo que ellos realmente dijeron. El proceso general se representa en la figura 3 que se muestra a continuación.



**Figura 3.** Método de aplicación del Criterio de Dependencia.

**Fuente:** Autoras (2014)

La figura 3 muestra el proceso que desarrollaron las investigadoras. Se comenzó con la recolección de la información a través de una entrevista realizada a los actores sociales, se procedió a su transcripción y categorización en unidades de significado general y unidades de significado trascendente. Luego se presentaron a las docentes en forma escrita para su lectura y en medio de un conversatorio posterior pude corroborar si lo que allí había interpretado fue lo que realmente expresaron, como de hecho fue certificado en la hoja de acreditación.

### **Arqueo de los hallazgos a la luz de las teorías fundamentales para la comprensión de la percepción del docente de EMG ante la web 2.0**

Con respecto a los roles que de acuerdo al mundo del docente de EMG, él debe cumplir ante el uso de las herramientas Web 2.0, están el de orientador, participante, vigilante y observador. Esto ratifica las ideas de García-González y García-Ruíz (2012) quienes afirman que se debe transformar el papel del docente en un nuevo rol como orientador del aprendizaje, dotar a los estudiantes de oportunidades de interacción para desarrollar diversas estrategias de trabajo en grupo, maximizar en los estudiantes el interés por la asignatura, favoreciendo su iniciativa y participación activa en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la evaluación y conocer y valorar la opinión del alumnado sobre el conjunto de la experiencia.

Dentro de los retos que debe afrontar el docente al implementar las herramientas web 2.0 en el proceso de enseñanza y aprendizaje están, primero, la falsa creencia de necesitar un espacio físico amplio dentro del plantel donde hacer uso de las mismas. Segundo, el ampararse bajo supuestas normativas legales que impidan hacer uso pedagógico de las herramientas web porque de hecho, el uso de las TIC y la web

en la educación es una exigencia establecida en el CBN (2007) que sí se debería estar cumpliendo. Tercero, la sensación de desconfianza latente ante la presencia de las redes sociales en el aula que deriva en la subutilización de las posibilidades de las herramientas web 2.0. El cuarto y último reto es la capacitación y formación permanente con miras hacia la adaptación a las tecnologías con propósitos educativos y a las posibilidades de desarrollar aptitudes para trabajar con la web 2.0, ya que no hacerlo, seguirá sintiéndose en desventaja frente a sus estudiantes, nativos tecnológicos, con dominio natural y empírico de las TIC y las herramientas web.

El conocimiento básico, seguido de su vida cotidiana es lo que ha dirigido la experiencia que el docente de educación media general tiene actualmente con relación al uso de la web 2.0 en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay concepciones, tales como todas las descritas anteriormente que subyacen debido a la desinformación que existe en el profesorado. En este caso, es importante tener presente los planteamientos de la UNESCO (2008) donde se señala que la calidad de los docentes y el ambiente que generan en la sala de clase, excluidas las variables extraescolares, son los factores más importantes que explican los resultados del aprendizaje de los alumnos. Esto significa que las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes, la cultura de la institución escolar. A su vez, sin el concurso del profesorado ninguna reforma de educación tendrá éxito. De manera que debe haber evaluación continua del docente, capacitación y permanente perfeccionamiento docente si se desea una educación que se desarrolle a la par de las nuevas tendencias mundiales.

### **Consideraciones finales**

Ha llegado sin esperarlo, un momento trascendental en el quehacer docente y para las instituciones educativas. Ya no se trata solamente de actualizar los conocimientos, sino también de recobrar la plasticidad de un aprendiz inexperto, para poder adaptarse a la realidad circundante. Es necesario reconfigurar la actuación pedagógica convencional y ser copartícipes en la construcción epistemológica de nuevos referentes teóricos y prácticos, como resultado de las nuevas experiencias que nos circunscriben en el contexto actual asumido como la postmodernidad.

En el plano colectivo, especialmente hablando de las instituciones de formación de profesionales de la docencia, les toca el momento de saldar sus cuentas ante las *sociedades del saber*. Las prácticas educativas tradicionales ya no forman docentes dotados de todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes y adquirir las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado de trabajo actual. Se debe crear capacidad de aprendizaje electrónico y formar sociedades integradoras del conocimiento mediante la comunicación y la información, no sólo para mejorar la práctica educativa, sino también para hacerlo de manera que mejore la calidad del sistema educativo, a fin de que éste pueda hacer progresar el desarrollo económico y social del país.

Se necesita ampliar la formación profesional de los docentes para incrementar sus competencias en el uso de las TIC y en materia de pedagogía, cooperación, liderazgo y desarrollo escolar innovador, armonizar las distintas ideas con el vocabulario relativo a la utilización de herramientas tecnológicas en el proceso educativo y enseñar de manera eficaz las disciplinas exigidas con competencias tecnológicas.

## Referencias

- Ausubel, D. (1970). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona-España: Paidós.
- Bravo, A. (2013). La familia y la escuela en la formación del lector autónomo: descripción desde la cotidianidad. *Revista tópicos emergentes: El Enfoque Cualitativo en la Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo.
- Ministerio del Poder popular para la Ciencia, Tecnología y la innovación y Ministerio del Poder Popular la Educación. (2012). *Canaima Educativo*. Documento disponible en <http://www.canaimaeducativo.gov.ve> [Consulta: 2013, agosto 12]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: Autor.
- Dugarte, A., y Guanipa, L. (2009). Las TIC medios didácticos en Educación Superior. *Revista Ciencias de la Educación*. Vol.

19. Número 34. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. (pp. 106-125)

García-González, J. y García-Ruíz, R. (2012). Aprender entre iguales con herramientas web 2.0 y twitter en la universidad. Análisis de un caso. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. N°40. Revista en línea, disponible en: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/pdf/EduTEC-e\\_n40\\_Garcia\\_Garcia.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/pdf/EduTEC-e_n40_Garcia_Garcia.pdf) [Consulta: 2013, junio 10]

Giordanelli, B. (2013). Las tecnologías de información y comunicación en la investigación acción participante. Un camino forjado pero no forzado. *Revista tópicos emergentes: El Enfoque Cualitativo en la Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo.

León, A. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Polis*. Documento disponible en: <http://polis.revues.org/2690>; DOI: 10.4000/polis.2690 [consulta: 2013, junio 13]

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona-España: Ediciones Península.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres: UNESCO. Documento disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> [Consulta: 2009, julio 15]

Paradas, D. (2012). *Aprendizaje a través del uso de herramientas tecnológicas de la web 2.0 en estudiantes de tercera etapa de educación básica*. Documento en: [http://www.ipb.upel.edu.ve/ticypedagogia/memoria/Memorias\\_III\\_Congreso\\_Internacional\\_TIC\\_y\\_Pedagogia\\_UPEL-IPB.pdf](http://www.ipb.upel.edu.ve/ticypedagogia/memoria/Memorias_III_Congreso_Internacional_TIC_y_Pedagogia_UPEL-IPB.pdf). [Consulta: 2014, enero 15]

Rodríguez, D. y Valldeorola, J. (2007). *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Valles, A. (2005). El giro hermenéutico de la fenomenología: De Husserl a Heidegger. *A parte rei, Revista de filosofía*. Documento disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/cruz38.pdf>. [Consulta: 2013, abril 4]

Zambrano, W., García, V. y García, V. M. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la educación virtual. *Dialéctica: Revista de investigación*, (26), 51-62.

**María Gabriela Lasaballett Anare:** M.Sc. en Investigación Educativa (FaCE-UC). Especialista en Tecnología de la Computación en Educación (FaCE-UC). Licenciada en Educación, Mención Inglés egresada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC). Técnico Superior Universitario en Polímeros (IUTV). Profesora Agregada en el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Coordinadora de Evaluación de Educación Media General en la Unidad Educativa Carabobo. Coordinadora de Extensión de la Coral FaCE-UC. [gabrielalasaballett@hotmail.com](mailto:gabrielalasaballett@hotmail.com)

**Edith Liccioni:** Doctora en Ciencias Sociales mención Salud y Sociedad. M.Sc en Administración de Trabajo y relaciones laborales. Máster en Educación Emocional. Especialista en Educación Superior. Licenciada en Educación, mención Orientación. Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo en pregrado y postgrado. Docente acreditada del Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación desde el año 2000. Conferencista y ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de varios libros. [edithliccioni@hotmail.com](mailto:edithliccioni@hotmail.com)



## DEONTOLOGÍA DE LA GERENCIA EDUCATIVA, UNA VISIÓN COMPLEJA. IMPACTO EN LA CALIDAD DE VIDA DEL VENEZOLANO

Lesbia E. Lizardo D.

### RESUMEN

Para la comunidad china, este año, dos mil catorce, se dará una explosiva mezcla de tensiones y conflictos, pero al mismo tiempo habrá una nueva oportunidad de resurgimiento y avance. Sin estar inmersos en esa cultura, los venezolanos, vivimos tiempos convulsos, vertiginosos y cambiantes; la entramada social está intervenida por múltiples elementos; la sociedad venezolana permea para bien o mal al sistema educativo venezolano, éste, a su vez, hace resonancia en la sociedad y ambos intervienen la gerencia educativa; la cual rebota, a estas instancias, lo generado bajo el influjo de ellos. Este marasmo constituye una entramada compleja de interacciones e interrelaciones donde, además, intervienen elementos económicos y políticos asociados a ella. Bajo este escenario, juega papel preponderante la deontología, conocida como la rama de la ética cuyo propósito es establecer los deberes y obligaciones morales y éticos que deberán asumir quienes ejercen una determinada profesión; un conjunto de principios y reglas éticas que regulan y guían su actividad, bajo la base de la conciencia y responsabilidad moral. Ocupa esta investigación la deontología gerencial educativa; ello supone, asumir con responsabilidad moral, las actuaciones y deberes con respecto a la sociedad. Por ello, el propósito de la investigación es: examinar la deontología de la gerencia educativa, a través de una visión compleja y su impacto en la calidad de vida del venezolano. Se asumió como

**Recibido:** 07/03/2014

**Aceptado:** 27/06/2014

basamento, la Teoría de Sistemas Complejos y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. Tuvo un abordaje cualitativo, bajo el enfoque fenomenológico hermenéutico. Lo manifestado por los informantes clave, dejó ver una especie de procrastinación como hábito que, corroe la estructura del sistema educativo, aunado a la poca disposición aptitudinal y actitudinal de algunos gerentes, que toca los límites de lo abúlico.

**Palabras clave:** deontología, procrastinación, calidad de vida.

## EDUCATIONAL MANAGEMENT'S DEONTOLOGY, A COMPLEX VISION. IMPACT ON QUALITY OF LIFE OF VENEZUELAN

### Abstract

For the Chinese community, this year two thousand fourteen, will be an explosive mix of tension and conflict, but at the same time there will be a new opportunity for revival and breakthrough. Without being immersed in that culture, Venezuelans live tumultuous , rapid and changing times, the social lattice is mediated by multiple elements; Venezuelan society for good or evil permeates the Venezuelan education system, this in turn makes the resonance involved both society and educational management, which bounces to these instances, it generated under the influence of them. This stagnation is a complex lattice of interactions and interrelationships which also involved economic and political elements associated with it. Under this scenario plays important role deontology, known as the branch of ethics whose purpose is to establish the moral and ethical duties and obligations to be undertaken by those who exercise a particular profession, a set of ethical principles and rules that regulate and guide their activity, on the basis of consciousness and moral responsibility. Occupies this research ethics educational management; it entails; assuming with moral responsibility, actions and duties to society. Therefore, the purpose of the research is: To examine the ethics of educational management through a complex vision and its impact on quality of life of Venezuelans. It was assumed as theoretical basement, the Complex System Theory and the Habermas' Communicative Action Theory. It had a qualitative view under the hermeneutic phenomenological approach. The statements by key informants,

revealing a kind of procrastination as a habit that erodes the structure of the education system, coupled with little aptitude and attitudinal disposition of some managers, touching the limits of the apathetic.

**Keywords:** ethics, procrastination, quality of life.

## **Deconstrucción del objeto de estudio**

Introducirse en el estudio de la gerencia educativa, pasa, necesariamente, por examinar como punto de partida la deontología; entendida como “Ciencia o tratado de los deberes” (Larousse). Esta palabra se deriva de dos vocablos griegos: to deon (lo que es conveniente) y logía (conocimiento); conocimiento de lo que es justo y conveniente. De allí que se conoce como la ética de los deberes pragmáticos (lo que es conveniente) pero, unos deberes que parten de la responsabilidad del sujeto, en este caso del gerente educativo, y que le impone su propia conciencia. Para Benthan (1834), es la rama de la ética cuyo propósito es establecer los deberes y obligaciones morales y éticos que tienen que asumir quienes ejercen una determinada profesión. Es decir, la deontología hace referencia al conjunto de principios y reglas éticas que regulan y guían una actividad profesional, bajo la base de la conciencia y responsabilidad moral del profesional.

En el caso del profesional de la educación la norma suprema (CRBV, Art. 104) establece que “*la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad...*” Sin embargo, desde lo deontológico esta moralidad va a lo intrínseco del ser, sus normas y valores que asume y pone en práctica quien lleva a cabo una actividad profesional; es decir, la conciencia profesional. Para Parsons, la conciencia profesional se manifiesta en un comportamiento socialmente responsable acerca de los deberes específicos de una profesión después de haber interiorizado, asumido y personalizado un código de valores referentes a esta profesión, para después analizar, aplicar y resolver problemas específicos de la profesión con la mejor competencia y rectitud posible y socialmente exigible. Este planteamiento de Parsons recoge el “deber ser” de toda actividad

profesional; más aún, del profesional de la educación en su rol de gerente educativo.

El sistema educativo, como totalidad organizada, contiene en si mismo muchas representaciones, recortes, parcelas de esa realidad; no obstante, no son separables, no pueden ser estudiados aisladamente porque forman un todo; es una entramada compleja. La gerencia educativa es un pequeño espacio, un pedacito que trae consigo una pequeña porción, con sus fortalezas y debilidades, de cada parte constitutiva de ese todo.

La búsqueda del eidos del objeto, llevó a revisar como premisa, lo establecido en la letra de la norma suprema:

“La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos los niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa consciente y solidaria en los procesos de transformación social... El Estado con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana...”(CRBV. 1999. Art. 102)

En correspondencia con el artículo anterior, la LOE enuncia “*El estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación*” (Art. 5). Se pudiera considerar como magno lo expresado en estos dos artículos, no sólo en la letra sino en la práctica si en la realidad venezolana se constatará las acciones que le dieran vida a esta letra expirante. La realidad que emerge de la sociedad venezolana clama por una real intervención del Estado venezolano en función de una educación que enaltezca el valor del trabajo, desarrolle el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad. Esto va de la mano de las familias pero, en la relación escuela comunidad, se evidencia, en muchos casos, la débil

formación ética de la familia; imposibilitándoles su total y positiva participación en el proceso de educación ciudadana a través de los propios miembros de su familia.

El respeto como valor fundamental, eje de una sociedad, tiene su génesis en la formación ética de la familia; el ser humano se inicia en un proceso de aprendizaje, de formación y educación, en el seno familiar. La expresión: *La familia es la célula fundamental de la sociedad*, no ha perdido vigencia; pero es el Estado, rector de la educación venezolana, el responsable de fortalecer la formación ética de la familia y convertirla en bastión fundamental en el proceso educativo. Sustentado en este “deber ser”, la educación cumpliría con el compromiso de entregar a la sociedad un ciudadano con valoración ética del trabajo, que participe activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; esto, le asegurará el disfrute de mejor calidad de vida. Calidad de vida, vista desde la perspectiva del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), es la suma de diversas áreas: a) bienestar físico: salud y seguridad física. b) bienestar material: Ingreso, pertenencias, vivienda, transporte, entre otros. c) bienestar social: relaciones personales, amistades, familia, comunidad. d) desarrollo: productividad, contribución, educación. Y, e) bienestar emocional: autoestima, mentalidad, inteligencia emocional, religión, espiritualidad.

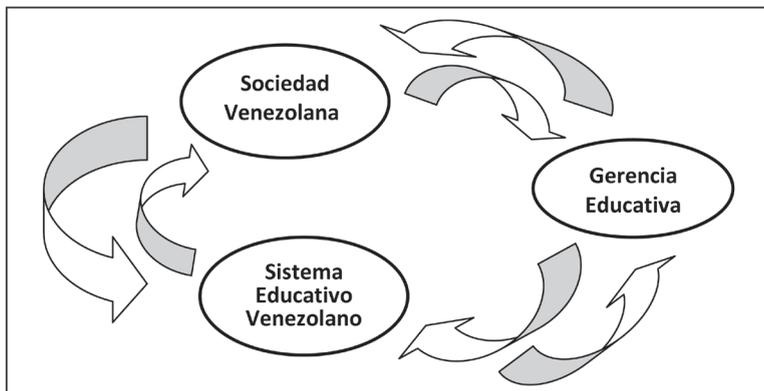
Contradictoriamente, a la luz de una panorámica social, Venezuela se debate entre robos, crímenes, aumento de la economía informal, devaluación del salario, escasa producción nacional en diversos rubros: parque automotor, calzado, textiles, desarrollo agropecuario, entre otros. Promoción de jóvenes de un nivel a otro, o de un subsistema educativo a otro sin tener dominio en lecto-escritura y habilidades numéricas básicas. Esta dramática realidad hay que considerarla, porque está sumergida en la actividad educativa y en este caso, de la gerencia, sea gerencia de aula, institucional, sectorial, zonal o ministerial. Todas, de alguna forma, están inmersas, promueven y mantienen esta trama o nudo crítico de la sociedad venezolana.

La fractura social tiene dentro de sí misma a la escuela; la escuela como eje axiológico, de elemento motivador, propiciador de movilidad social, de formadora en, por y para el trabajo liberador. En síntesis va de la mano con la familia en este delicado rol pero,

también está intervenida; de allí que no hay señalamiento de culpabilidad, entre ambos estratos, que pudiera revertir la situación dada y que continuará en crecimiento si los docentes, la familia y la sociedad en general no hace un alto reflexivo, una proyección de la juventud que queremos tener en el presente, dentro de 5, 15 ó 20 años; en definitiva, cuál es el país que queremos tener y empezar a trabajar por construirlo.

La trama social venezolana, se ve robustecida por elementos que generan violencia y agresividad: discursos políticos; escasez de productos; consumo de drogas; inestabilidad laboral; falta de vivienda adecuada, segura, cómoda e higiénica; esta situación afecta también a los docentes quienes viven diariamente los embates de la sociedad, de la cual son parte. Ello genera distracción de sus actividades docentes; ausentismo laboral; escaso compromiso profesional. La violencia que se observa en la calle, (se traduce en la cantidad de persona, generalmente jóvenes, fallecidas diariamente, no de muerte natural) también está permeando las instituciones educativas y las aulas de clase.

La carga de violencia que tanto los adultos (docentes, personal administrativo, obreros, entre otros), como los niños y jóvenes absorben de la sociedad, en muchos casos robustecen en sus hogares, y trasladan a la escuela, hace impacto al no recibir algún tipo de orientación o canalización en los centros educativos. Esa violencia que es rebotada, de estos centros, a la familia, tampoco recibe canalización por parte de padres y/o representantes. A esto se le suma la carga de violencia generada por diferentes influjos que se dan en el ámbito de la globalización. En este caso, de la globalización de la información a través de las redes sociales en su especificidad el Facebook. Como instrumento de información, el Facebook, es bien importante, la situación se torna delicada cuando niños y jóvenes abusan de su uso al no tener control y supervisión por parte de padres y familiares. Este abuso, conlleva a los niños y jóvenes, según opinión médica, a una gran obsesión, al extremo de ocasionar adicción. Esta es una situación que afecta tanto la salud emocional como la física; tornándose en problema educativo y de orden colectivo.



**Fuente:** Autora (2014)

Como puede observarse, la entramada social venezolana está intervenida por múltiples elementos; la sociedad venezolana permea para bien o mal al sistema educativo venezolano, éste, a su vez, hace resonancia en la sociedad y ambos intervienen la gerencia educativa; la cual rebota, a estas instancias, lo generado bajo el influjo de ellas. Este marasmo constituye una entramada compleja de interacciones e interrelaciones donde además, intervienen elementos económicos y políticos asociados a ellos.

El caso que ocupa esta investigación es el educativo, la gerencia y en su especificidad la deontología gerencial, por ello examina, más que lo establecido en la norma, los principios deontológicos de los gerentes educativos en su desempeño profesional.

Ante ese gran reto, que se le presenta cada día al gerente educativo, en la intrincada realidad social, surgieron las siguientes interrogantes:

- 1.- ¿La gerencia educativa está orientada hacia la valoración ética del trabajo?
- 2.- ¿La gerencia educativa está: “a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica”? (CRBV, Art. 104)

Por ello, el propósito de la investigación es: examinar la deontología de la gerencia educativa, una visión compleja y su impacto en la calidad de vida del venezolano.

## **Soporte teórico**

El sistema educativo venezolano es y está inmerso en una complicada red social; la gerencia es parte de ella; considerando esta premisa, se asumió como basamento la Teoría de Sistemas Complejos. Ésta considera el contexto investigativo como parte de una realidad compleja; que a su vez, está dentro de un sistema complejo y es parte constitutiva de esa complicada red social. En palabras de Morín “*es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades*” (2008, pág. 59). Es una visión panorámica a la luz de un prisma multireferencial de la realidad, dentro de un contexto globalizado y multidimensional pero, inseparables los diversos elementos que constituyen ese todo; es un tejido interdependiente, interactivo e interrelacionado: es la conjunción entre la unidad y la multiplicidad.

La sociedad venezolana como sistema complejo funciona como una totalidad; pero los procesos que allí se despliegan están determinados por la interacción de elementos o subsistemas pertenecientes a entornos disciplinarios heterogéneos, cuya contribución a cada proceso no es separable, de las otras contribuciones. Es decir, los elementos heterogéneos se encuentran en permanente interacción y están sometidos a interacciones con el medio circundante, en todo momento, en la vida cotidiana; es el sentido del carácter multidimensional de toda realidad; una de ellas es el sistema educativo venezolano.

Examinar la deontología gerencial como sistema, “*significa estudiar un trozo de la realidad que incluye aspectos físicos, biológicos, sociales, económicos y políticos*” (García 2008, pág. 47), que están asociados a ella. En efecto, un sistema complejo se comporta como una totalidad; en ella, los procesos están determinados por la interacción e interrelación de elementos aunque pertenezcan a dominios disciplinarios diferentes, los cuales actúan colaborativamente favoreciendo la organización y evolución del sistema en forma general. De allí su importancia y contribución con el objeto de estudio.

Así mismo, tiene soporte en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1989). En ella, los participantes no se orientan

sólo a su propio éxito; sus respectivos planes de acción pueden armonizarse entre sí sobre la base de una connotación compartida de la situación. “*Hablo de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento*” (Vol. I, pág. 367) que van a generar la base armónica de definiciones y acciones, compartidas, dentro de la organización.

Esto indica que los acuerdos no pueden ser impuestos por el gerente rector o gerentes educativos en general, los actores de esta trama social educativa, están comprometidos a tratar de armonizar cooperativa y de mutuo acuerdo la praxis institucional, apoyándose en la base de convicciones comunes; teniendo como horizonte un mundo de la vida compartido y de común interpretación. La cooperación, vista desde la teoría de la comunicación, es un valor fundamental, un mecanismo regulador para alcanzar el éxito de las acciones organizacionales, también contribuye a la búsqueda de los objetivos comunes, en la toma de decisiones y al logro de consenso; bajo una panorámica de entendimiento comunicacional que conduce a una visión y práctica organizacional compartida.

Para Habermas, el entendimiento es propio del lenguaje humano, somos seres sociales, vivimos en el lenguaje; éste desempeña el rol de mediador de acuerdos y de entendimiento; por ello presupone que los integrantes de la acción comunicativa son personas racionales; en consecuencia, un acuerdo alcanzado comunicativamente tiene una base racional, no es impuesto por ninguna de las partes, no es forzado ni se logra con el uso de la violencia; se soporta en convicciones comunes. Por ello, este autor, plantea:

“Para la acción comunicativa sólo pueden considerarse, pues, determinantes aquellos actos de habla a los que el hablante vincula pretensiones de validez susceptibles de crítica. En los demás casos, cuando un hablante persigue con actos perlocucionarios fines no declarados frente a los que el oyente no puede tomar postura, o cuando persigue fines ilocucionarios, frente a los que el oyente, como en el caso de los imperativos, no puede tomar una postura basada en razones, permanece baldío el potencial que la comunicación lingüística siempre tiene para crear un vínculo basado en la fuerza de convicción que poseen las razones.” (Ibíd., pág. 391)

Este texto, deja clara evidencia de las debilidades en que ha ocurrido la gerencia educativa venezolana, en el ámbito comunicacional; hoy, la sociedad demanda mejor capacidad de comunicación de los gerentes educativos, ello exige aptitud para escuchar, empatía, lenguaje adecuado y la realimentación, de lo contrario, dejaría de ser comunicación.

### **Comprensión discursiva**

Involucrarse en el estudio deontológico de la gerencia educativa, obliga a examinar el concepto de democracia, por estar íntimamente relacionado a él. La norma suprema expresa: *“El gobierno de la República Bolivariana de Venezuela y de las entidades políticas que la componen es y será siempre democrático...”* (C.R.B.V. Art. 6). Conceptualizando democracia, se obtiene que es una forma de convivencia social donde sus miembros son libres e iguales y las relaciones sociales se establecen de acuerdo a convenios de mutuo acuerdo. Visto así, la democracia es un valor complejo que tiene implícito una sociedad dialogante y ética; ello supone, que los ciudadanos venezolanos se conceden confianza mutua, tienen autoridad moral y enfrentan los múltiples problemas, que pudieran presentarse, a través del diálogo como única forma legítima de abordar los conflictos y diferencias, máxime si ocupan cargos relevantes en la conducción del país. En este caso, es sano considerar el cultivo de la autonomía personal, las capacidades de la persona, de tal manera que le permita resistir la presión colectiva e impedir la alineación de su conducta, aceptar y respetar las diferencias y cultivar la tolerancia.

El gerente educativo desde lo deontológico, auto asume una obligación moral que lo compromete a brindar una educación basada en la valoración ética del trabajo. Bajo este fundamento, el niño(a) y joven venezolano, desde la escuela, visualizará y orientará su proyecto existencial, lo cual le permitirá alcanzar mejores niveles de calidad de vida. Este es el papel protagónico del gerente educativo; si extravía el horizonte y se deja alinear, pierde objetividad lo cual le impediría ofrecer a la juventud venezolana un abanico de posibilidades y oportunidades de tener mejor calidad humana:

“Porque ésta sólo es alcanzable a través de la sabiduría, de la creatividad, del pluralismo y de la construcción de formas de vida democráticas que impregnen nuestra cotidianeidad y que posibiliten condiciones que permitan apreciar como valiosas formas de ser, estar y convivir basadas en la justicia, la solidaridad, la tolerancia activa, la libertad, la honestidad y la dignidad humana.” (Martínez 1998, pág. 18)

La cita anterior, es un cúmulo de expresiones cargadas de valores que están directamente relacionados con la loable actividad que le corresponde llevar a cabo al gerente en el área educativa. El sistema educativo venezolano, a través de la oportuna acción de sus docentes, está llamado a elevar el nivel educativo y cultural de los venezolanos, hay que considerar el alerta dejado por el libertador Simón Bolívar, cuando expresó: “*Un pueblo ignorante, es instrumento ciego de su propia destrucción*”, y tratar de sacar al pueblo venezolano, de la ignorancia, a través de una excelente educación.

### **Orden metódico**

El objeto de estudio condujo la investigación hacia un abordaje cualitativo, bajo el enfoque fenomenológico hermenéutico. “*La investigación cualitativa se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y viven*”. (Vieytes 2004: 69). Ello supone ver en la deontología gerencial y su impacto en la calidad de vida del venezolano, elementos de análisis para su comprensión; llegar a captar las relaciones internas, externas y entre ellas existentes, indagando en la intencionalidad o espontaneidad de las interacciones.

De allí, el apoyo del enfoque fenomenológico hermenéutico, en la búsqueda del eidos o esencia misma del objeto o fenómenos y su comprensión crítica. La fenomenología entendida como la ciencia de los seres que se muestran a través de los fenómenos, trata de conocer el logos o la esencia a través del fenómeno; para Husserl (1949), lo que se muestra, la cosa misma; es decir, el ser o la esencia del objeto; mientras que para Heidegger (2001),

más que conocer las cosas, lo que busca la fenomenología, es comprender intuitivamente e intuir comprensivamente. Gadamer complementa este sustento cuando expresa que la relación con el mundo, la comprensión del entorno surge con el lenguaje; éste lo inicia en esa comprensión o vivencia entonces, no hay comprensión sin lenguaje, el sentido del ser, su accionar, se hace inteligible en el lenguaje, de tal manera que se ubica en el método hermenéutico.

En consecuencia, introducirse en el estudio de la deontología gerencial requiere, necesariamente, de un ojo fenomenológico y un oído hermenéutico, esto permite revisarla buscando la esencia fundamental de esta relación, basándonos en que *“estudiamos el fenómeno de la interpretación sobre la base del comprender del mundo, es decir, del comprender impropio, pero en el modo de su genuinidad”* (Heidegger, 2001:16). Esta revisión gira en torno a la comprensión de la deontología gerencial y su impacto en la calidad de vida del venezolano; los encuentros o desencuentros en la cotidiana realidad educativa venezolana. Por ello se tomó, al azar, del municipio Valencia, cinco instituciones educativas, como objeto de estudio.

Considerando que la metodología cualitativa se presenta *“resaltando su carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se le aborda”* (Yuni y Urbano, 2.006:85) y, teniendo un contexto investigativo etnográfico, se utilizó la observación participante: se observó, se escuchó y se preguntó; para ello el instrumento utilizado fue la entrevista; ello permitió el contacto directo con diferentes fuentes accionarias en varios ámbitos: Estratos relacionados directamente con la acción gerencial educativa, estrato salud, y estrato observadores.

El aporte brindado por los informantes clave facilitó la comparación o contrastación de constructos o postulados generados desde el seno mismo de la investigación, abordados desde un entramado complejo que comprende diferentes elementos relacionados (Morín). O sea, una relación comprensiva de lo resultante de las interacciones dialógicas, entrevistas y anotaciones de las observaciones realizadas. Se pudo advertir, una relacionalidad bien cerrada entre los aportes de cada estrato, en los centro de estudio tomados como centro de esta investigación.

## **Hallazgos**

Lo manifestado por los informantes dejó ver una especie de procrastinación como hábito que corroe la estructura del sistema educativo, aunado a la poca disposición aptitudinal y actitudinal, de algunos gerentes educativos, que toca los límites de lo abúlico. Este “aterrador” cuadro, se observa, según el ideario del colectivo social, desde el nivel más alto hasta el más bajo, en la estructura gerencial jerárquica, del sistema educativo. Consideran que el aspecto cuantitativo, traducido en número de promovidos o egresados, ha pasado a tener mayor importancia que el aspecto cualitativo o sea, la formación integral del estudiante, sus competencias, valores y proyecto de vida bien definido como ciudadano venezolano.

Al panorama anterior, se suma la situación de violencia que, aunque no es nada nuevo tiene connotaciones frescas como es el caso de la violencia “inducida” por las redes sociales y su traslado al aula y al entorno educativo. Los informantes expusieron que se han dado casos de agresión y acoso, en diferentes escuelas y planteles. Por su parte, los informantes en los centros de salud, manifestaron que es frecuente la atención a niño(a)s y jóvenes que presentan agresiones físicas ocasionadas por compañeros de clase; aunque no todos dejan claro los motivos de la agresión pero, en su mayoría, tienen que ser remitidos a especialistas en psicología para que les ayude a superar el miedo al acoso.

En las interacciones dialógicas, los usuarios, padres y/o representantes, marcaron énfasis en el deterioro ético profesional y ausencia de pertenencia, tanto de los docentes como de la comunidad, por las instituciones educativas. Plantearon que en los planteles no se generan acciones, a través del proceso educativo, orientadas a la valoración del trabajo, a fortalecer la relación escuela comunidad, el valor de la familia y el respeto. Argumentaron que esta desorientación de los jóvenes los está lanzando a las calles, a la delincuencia, a la prostitución, a las drogas; en definitiva, a su perdición.

## **Reflexiones finales**

Venezuela vive un momento histórico enigmático; la educación como primer sector que juega papel protagónico en la conjugación que ha de darse ante la tarea de reconstruir los ejes que soporten la

nación, le corresponde asumir desde la gerencia educativa, en sus diferentes ámbitos jerárquicos, esta conducción.

Por ello es importante revisar deontológicamente el holos gerencial educativo, revisar el conjunto de principios y reglas éticas que regulan esta importante actividad profesional por su resonancia y gran impacto en la calidad de vida del venezolano. Es robustecer, desde cada punto protagónico, (ministerial, zonal, sectorial o institucional) el ser, el conocer, el convivir, el hacer y el servir; considerados soportes fundamentales que refuerzan la convocatoria del hombre, sus valores y su acción como elementos base que coadyuvan en proporcionar fortaleza a la organización educativa, desarrollando la potencialidad del recurso humano para que pueda generar capital intelectual, y valor agregado a la institución; gerenciar sin distingo de credos o filosofías pero, con un alto concepto de respeto, tolerancia, reconocimiento, creatividad, afectividad, armonía y consideración; en síntesis “*saber, pero el saber del saber hacer*”, el arété, de Sócrates (Chávez, 2004), en concordancia con los fundamentos del deber y las normas morales como objeto deontológico. En suma, reconstruir el país que queremos, desde la educación.

## Referencias

- Benthan, J. (1834). *Deontología o Ciencia de la moralidad*. Traducido al español. Disponible en: [books.google.com](https://books.google.com)
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta oficial No. 36860, del 10 de diciembre de 1999.
- Chávez, P. (2004). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Pearson Educación de México, S.A.
- Gadamer, H. (2000). *Educación es educarse*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- García, R. (2008). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. S.A.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1 Argentina: Ediciones Taurus.

- Heidegger, M. (2001). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larousse. Diccionario. México: Ediciones Larousse S. A.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial No. 5.929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Morín, E. (2008). *Introducción al Pensamiento complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. S.A.
- Parsons, T. (1937). *La Estructura de la Acción Social*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2013). Disponible en: [hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2013](http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2013).
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Argentina: Editorial de las Ciencias.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Argentina: Editorial Brujas.

**Lesbia E. Lizardo D.:** Licenciada en Educación  
U. C. Especialista en Gerencia Educativa. UPEL.  
Magíster en Gerencia Educativa. UPEL. Especialista  
en Docencia para la Educación Superior. U.C.  
Doctora en Educación. U.C. Postdoctora. U.C.  
Docente de Pre y Postgrado de la FaCE, U.C.  
[lesliz3574@hotmail.com](mailto:lesliz3574@hotmail.com)





## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS

Cruz Rafael Mungarrieta

### RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la importancia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que podrían utilizarse en los estudiantes con Diversidad Funcional en los espacios universitarios. Así mismo propiciar un cambio en la acción pedagógica del docente y garantizar la adecuada atención de estos estudiantes. Logrando que la concepción de la formación de los individuos con estas características sea tomada como la de formarlos, orientarlos e incorporarlos con conciencia de desarrollo creativo y sentido de la universalidad que busca canalizar el aprendizaje pasivo y ajustarse a una pedagogía activa. El diseño de este estudio está enmarcado en una investigación cuantitativa con un momento cualitativo. Como sujeto de estudio fue seleccionado 01 estudiante con Diversidad Funcional y 6 Docentes que le dieron clases al estudiante, dentro de esos 6 docentes está incluido el investigador, en la Facultad de Ciencias de la Educación. En la recolección de datos se emplearon dos tipos de instrumentos, la entrevista y una guía de observación dirigida al trabajo de los docentes y el estudiante. Como resultado se obtuvo que el estudiante con Diversidad Funcional lograra adquirir las competencias de la asignatura con mayor idoneidad a través de las estrategias de enseñanza y aprendizaje estructuradas para su caso en particular (Diversidad Funcional). En consecuencia se elaboró un conjunto de recomendaciones con el propósito de brindar al Docente de

**Recibido:** 08/07/2014

**Aceptado:** 26/01/2015

este nivel la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas a la realidad del estudiante con estas características.

**Palabras clave:** diversidad, compromiso cognitivo, estrategias enmarcadas a la diversidad. **Línea de Investigación:** currículo y Educación

## EDUCATIONAL STRATEGIES TO COLLEGE STUDENTS WITH FUNCTIONAL DIVERSITY

### Abstract

The purpose of the present research is to analyze the importance of teaching and learning strategies that could be used by students with functional diversity within the university context. Also, it is aimed to bring about a teachers' pedagogical change ensuring suitable care to this kind of individuals, achieving special education ideas like training, guiding and including learners with an awareness of creative development and sense of universality that seeks to channel passive learning to an active pedagogy. It is mainly a quantitative research yet a qualitative momentum. The sample was constituted by seven subjects: one (01) student with functional diversity and six (06) teachers (including the researcher), who taught the learner. Interviews and observation techniques were applied to gather data. Results showed that the student with functional diversity will achieve subject skills easily only by applying special educational articulated strategies to this end (functional diversity). Therefore a group of recommendations were done in order to provide educators the use of teaching and learning strategies suitable to students' reality.

**Keywords:** diversity, cognitive commitment, strategies to diversity.  
**Research line:** curriculum and education.

### Contexto de la situación problemática

La educación es un proceso y fenómeno sociocultural para la formación integral de un ser humano capaz de valorar la libertad, la justicia, el amor por la vida, la innovación, la tolerancia, entre otros,

dentro de una sociedad en continuo cambio y cada vez más exigente. En donde la diversidad establece la integración de todos los seres humanos que interactúan en un contexto.

En este sentido las estrategias de enseñanza, y recursos para el aprendizaje, son adaptados por los docentes para los procesos educativos, desde hace muchos años y más recientemente los avances tecnológicos, han servido de soporte para incrementar la eficacia, eficiencia y pertinencia de la estrategia utilizada por el profesor, sin llegar a sustituir su función educativa y humana, así como organización de las actividades que deben realizar de los estudiantes, el tiempo necesario para su formación, y para elevar la motivación hacia la enseñanza y el aprendizaje, propiciando la comprensión de lo fundamental para el logro de los objetivos planteados. La praxis educativa entonces, es el resultado de las aplicaciones de diferentes concepciones y teorías educativas para la resolución de problemas y situaciones referidos a la enseñanza y al aprendizaje.

Destacando la diversidad, en nuestras vidas desde cualquier aspecto: social, cultural, personal, económico y por supuesto también desde una perspectiva educativa. La educación ha sido canalizada por diferentes teorías y modelos que determinan la didáctica tanto en su sistema formal como en los aspectos no formales e informales. Y al hablar de educación engloba todos sus niveles del sistema educativo. La propuesta de la utilización de estrategias que se relacionan con el uso de modelos tradicionales que ha despertado grandes expectativas en todos los actores vinculados a la educación. Para Marqués (2010), “en la actual era de la información permanente, las Tecnologías proporcionan numerosos instrumentos que facilitan una mayor autonomía en los aprendizajes y la personalización de la enseñanza, además de facilitarle también al centro educativo una posibilidad de relación sincrónica y diacrónica con otros, el acceso a la información, dar a conocer sus productos y servicios, entre otros. Constituyen un verdadero recurso educativo, un recurso para el aprendizaje o una verdadera herramienta de trabajo como vía de accesibilidad a situaciones de enseñanza y aprendizaje” (p. 48).

En la actualidad, en Venezuela están ocurriendo grandes transformaciones que buscan la equidad social. Uno de esos cambios tiene que ver con la adecuada utilización de estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Observándose

cambios significativos, donde los docentes han incursionado en el uso de diferentes estrategias como medio de reforzamiento en los aprendizajes de los estudiantes con diversidad funcional.

Tal como lo establece la Carta Magna en su artículo 103, “la educación constituye un derecho humano fundamental y debe ser impartida de manera integral, permanente, con calidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Donde la Educación: tiene como objetivo atender a los estudiantes de acuerdo a sus características físicas, intelectuales y emocionales para así progresar en los diferentes niveles del sistema educativo. Igualmente presta atención especializada a aquellas personas que posean aptitudes superiores a lo normal. La Educación está enmarcada en el derecho a una educación de calidad para todos.

La utilización de estrategias pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional en el sistema educativo venezolano se ha proyectado en gran medida en los niveles educativos, pero con grandes debilidades y no tomando en consideración las características específicas de los estudiantes. Es vital destacar que la adecuación de estrategias (Didácticas) en la actualidad es uno de los recursos más importantes dentro de los medios y ayuda técnica, fundamentalmente para los estudiantes con diversidad funcional y lograr un aprendizaje significativo.

En función a la falta de estrategias de enseñanza y aprendizaje para estudiantes con diversidad funcional, es que la radica la importancia de utilizar en los espacios universitarios estrategias adecuadas a las realidades y necesidades de los estudiantes con diversidad funcional De este modo, el estudiante tendrá opciones motivadoras y en la medida en que éste utilicen d estrategias novedosas diferentes y adecuadas a contextos y realidades de los estudiantes.

### **Dimensión epistemológica de la investigación**

La diversidad funcional es una manera de ubicar a las personas con discapacidades físicas e intelectuales. Aunque en realidad es una opción para que los individuos con estas características puedan incorporarse de una forma independiente al contexto en donde se

desenvuelven. Como lo indican Compagnucci y Brossio (2009), “la diversidad funcional por ser vista como un factor aislado, se ha tendido a esquematizarla a partir de fuertes estereotipos sociales y a supeditarla a poderosas fuerzas biológicas ocultas, que no se soslayan en el ámbito familiar y más grave aún, en el ámbito educativo”.

En este sentido, estas tendencias se plasman en determinados enfoques y prácticas educativas, que en la mayoría de las situaciones impiden el logro de un crecimiento pleno de esta importante esfera de la vida del ser humano. En consecuencia, se impone la necesidad de comprender la esencia de la diversidad funcional, lo que a su vez exige el establecimiento de los referentes teóricos en torno al papel de los condicionantes internos y externos de esta pluridimensional faceta de la vida, tal como lo refiere Onores (2010), “cuando afirma que en la diversidad se manifiesta la necesidad de extender esta idea a las distintas áreas de las actividades humanas, dada la importancia que resulta de comprender que las diferencias forman parte de la realidad y la enriquecen”.

Es por esta razón que se debe atender a los elementos que se manejan en la diversidad humana: lo biológico, lo psicológico, lo social y su integración sistemática, bajo un patrón singular e irrepetible en cada ser, son la base para el desarrollo de la felicidad, el investigador perfila como fundamentación epistemológica investigativa: el constructivismo visto como el enfoque bajo el cual el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos, no es sólo un producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos factores.

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

-Analizar las estrategias utilizadas por los Docentes para canalizar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes diversidad funcional en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

## **Objetivos específicos**

- Diagnosticar el conocimiento que poseen los profesores sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la atención integral en el aula del estudiante con diversidad funcional en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo.
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje para la atención integral del estudiante con diversidad funcional.
- Evaluar las estrategias adecuadas para canalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con diversidad funcional.

## **Andamiaje metodológico**

La investigación orientada a generar estrategias de enseñanza y aprendizaje para estudiantes con diversidad funcional en los espacios universitarios, se concibe de manera específica dentro de las ciencias sociales, dado que la revisión de aspectos predominantemente educativos que fueron ponderados y estimados aplicando las diferentes etapas del método científico. Partiendo de una clara revisión de los aspectos eminentemente teóricos que a su vez facilitaron los soportes para llevar adelante la investigación.

Es por ésta razón el estudio se inserta dentro del modelo que asocia dos perspectivas de investigación: cualitativa y cuantitativa, apoyados en lo que Sandín (2010), denomina como el pluralismo integrador, dado que existen elementos de estructura y contenido que pueden manejarse bajo esta óptica.

El carácter cualitativo, permitió hacer la revisión de aspectos eminentemente subjetivos que apoyaron a su vez en el diagnóstico de las debilidades y fortalezas que se presentan en la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje no acordes a los estudiantes con diversidad funcional. La metodología cualitativa, señalan Rodríguez y Gil (2011), supone una indagación desde adentro, con preponderancia de lo individual y subjetivo, permitiendo la concepción de la realidad social bajo una perspectiva humanística.

Por tanto, la investigación está orientada a generar estrategias para canalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con diversidad funcional, partió necesariamente del establecimiento de conexiones entre elementos perfectamente cuantificables dentro del proceso de aprendizaje en el área, y la realidad que se maneja en términos de cómo se desarrolla en el ámbito universitario.

Asimismo, y siguiendo lo descrito por Rodríguez y Gil (2011), la investigación se ajusta a un método deductivo, propio de su carácter cualitativo, facilitando la indagación y observación de aspectos del entorno relacionados con el cómo se despliega el manejo de las estrategias utilizadas para canalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con diversidad funcional, el investigador encontró elementos para concluir sobre el tópico, teniendo como base los elementos de una generalidad para llegar a la particularidad, en este caso a la forma cómo se debe utilizar la estrategia en estos estudiantes.

El enfoque epistemológico que sustenta la investigación se apoyó en la perspectiva constructivista, Jean Piaget (1969) “La perspectiva constructivista del aprendizaje puede situarse en oposición a la instrucción del conocimiento. En general, desde la postura constructivista, el aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona reconstruye su propia experiencia interna, con lo cual puede decirse que el conocimiento no puede medirse, ya que es único en cada persona, en su propia reconstrucción interna y subjetiva de la realidad. Por el contrario, la instrucción del aprendizaje postula que la enseñanza o los conocimientos pueden programarse, de modo que pueden fijarse de antemano los contenidos, el método y los objetivos en el proceso de enseñanza”. Y la teoría ecológica de Brofenbrenner (1994) “sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través de su teoría de sistemas ambiente que influyen en el sujeto y en su cambio de desarrollo. Su estudio supone una de las teorías más emergentes y aceptadas de la Psicología Evolutiva actual”.

En cuanto al enfoque constructivista permite ver a la ciencia de un modo dinámico y humano que se transforma periódicamente por las propias experiencias que derivan en nuevos conocimientos , que al llevarse al plano de la realidad, permiten ver al mundo

desde otra configuración, tal como lo referencia Bunge (2010). Desde la propuesta constructivista, todo conocimiento nuevo que el sujeto adquiere es producto de un proceso que se apoya en conocimientos anteriores.

Este mismo autor, señala que el enfoque constructivista en las ciencias sociales, revela la existencia de un sistema social o una institución siempre percibiendo sus ventajas, sin que su origen y estructura, sean determinantes. Partiendo de la apreciación de que la construcción del conocimiento debe darse con carácter interactivo.

Porsuparte, la argumentación sostenida por la teoría contemporánea representada por la Teoría Ecológica de Brofenbrenner, abarcan de forma amplia y comprensiva los contextos sociales en los que el estudiante se desarrolla.

### **Tipo de investigación**

El estudio generó estrategias para canalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con diversidad funcional en los espacios universitarios, en función de lo cual se ajusta al tipo de investigación proyectiva, con carácter descriptivo, apoyada en fuentes documentales y de campo.

La investigación proyectiva, se fundamenta en la elaboración de una propuesta o modelo, que busca solventar una necesidad dentro de un determinado contexto, señala Hurtado (2010).

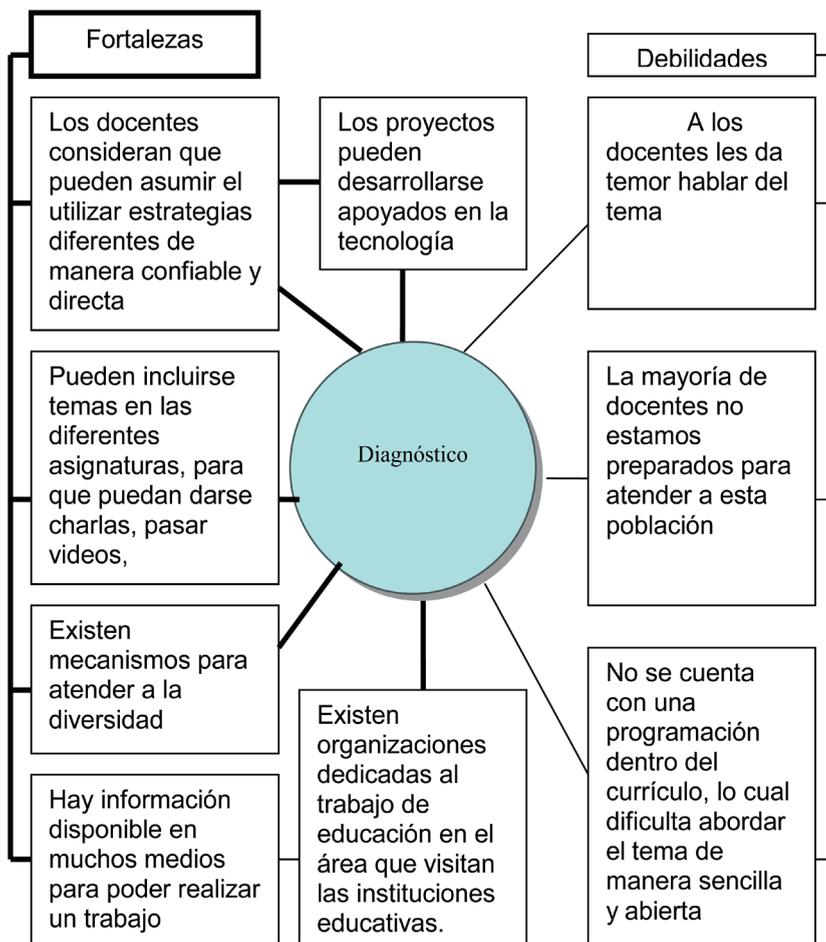
En ésta investigación, se presentan los elementos para que desde el ámbito universitario se aborde el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes con diversidad funcional, en función a la realidad de estos estudiantes: descriptivo, para estudiar la realidad; comparativo, para precisar las semejanzas y diferencias entre los grupos. Pasando a un estadio explicativo, en el cual se conjugan los elementos internos que permiten darle forma al modelo y el proceso causal externo que conecta el funcionamiento del modelo de estrategias para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con diversidad funcional, tal como lo sostiene Hurtado (2010).

En cuanto a la base documental, Muñoz Razo (2011), sugiere que la misma facilita la compilación de datos desarrollados a nivel de otras investigaciones así como documentos y textos relacionados.

En relación con su carácter descriptivo, se logra la identificación de los indicadores que caracterizan un evento, señala Balestrini (2010), teniendo como punto focal la extracción de elementos para el diagnóstico acerca de las debilidades y fortalezas que se presentan, identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, a partir de lo cual se generaron los elementos incluyentes dentro de un modelo de estrategias para canalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con diversidad funcional en los espacios universitarios.

### **Unidades de Investigación**

Para llevar adelante la investigación, se tomó como población a un (1) estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación con diversidad funcional y 6 Docentes que le dieron clases a la estudiante, 6 docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación.



**Figura 1.** Diagnóstico

**Fuente:** Autor (2014)

### **Estrategias de enseñanza y aprendizaje para estudiantes con diversidad funcional en espacios universitarios**

Para organizar las estrategias se definieron los factores condicionantes (aspectos Psicosociales), y los componentes estructurales en cuanto a soportes, acciones y método.

Partiendo de una abstracción de los diferentes elementos contemplados dentro del enfoque epistemológico de la investigación, se marcó el rumbo que debe darse a la estrategia para canalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con diversidad funcional. De allí que la configuración psicológica a la cual se supedita el planteamiento, destaca los componentes que deben enfatizarse.

Todas las estrategias que se proponen a continuación son una alternativa para la de atención a la diversidad funcional en los espacios universitarios. La mayoría de estas estrategias se pueden aplicar de manera individual o combinándolas con una o varias medidas de las aquí relacionadas:

- Aprendizaje por tareas
- El aprendizaje basado en proyectos
- El autoaprendizaje o aprendizaje autónomo
- El aprendizaje por descubrimiento
- El contrato didáctico o pedagógico
- La enseñanza multinivel

## **Referencias**

- Balestrini, M. (2010). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. (2ª edición). Caracas: BL Consultores Asociados, Servicio editorial.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Naturaleza-educación en perspectiva de desarrollo: Un modelo bioecológico. *Revista de Psicología*, 101, 568-586.
- Bunge, M. (2009). *Diccionario de Filosofía*. México: Siglo veintiuno editores, (1ra. ed.).
- Conpagnucci y Brossio (2009). Teta, pito, caca, pis. *Revista La Educación en nuestras manos*. Noviembre-Diciembre, No. 53.
- Hurtado, I. (2010). *Investigación Cualitativa en Educación*. México: Trillas.

- Márquez, A. (2010). *Diversidad y educación*. México: Trillas.
- Muñoz, R. (2010). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. (2ª edición). Argentina: Ediciones Urano.
- Onores, A. (2010). *La diversidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Educación*. Editorial Paidós.
- Rodríguez, G, y Gil, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Edit. Aljube S.L.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

**Cruz Rafael Mungarrieta:** Licenciado en Educación, mención Preescolar. Magíster en Gerencia, mención Sistemas Educativos. Doctor en Educación, mención Currículo. Profesor Ordinario Asociado de la FaCE-U.C. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Tutor Metodológico de Trabajos de Grado. Artista Plástico.  
ruzmu@hotmail.com



## PLAN ESTRATÉGICO DE ACTUALIZACIÓN EN EL USO DEL ENTORNO VIRTUAL DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DE LA DIRECCIÓN DE POSTGRADO DE LA FACE UC

Néstor Avilán, Iris Figueredo

### RESUMEN

El uso de los espacios virtuales en el ámbito educativo, sobre todo en el aspecto universitario, es cada vez más solicitado y demandados en este mundo cargado de información y comunicación. Es por ello que el presente trabajo, tiene como finalidad, proponer un plan estratégico para la actualización en el uso del entorno virtual, de aprendizaje por parte de los docentes de la Dirección de Postgrado de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Dicha propuesta se sustenta desde el enfoque andragógico y gerencial, con el cual se propició mejorar la comunicación y la motivación del docente y del estudiante en el uso de la plataforma. La investigación se desarrolló bajo el método cuantitativo bajo la modalidad de proyecto factible, la muestra estuvo compuesta por 40 docentes de la Facultad específicamente del Área de Postgrado de la maestría Gerencia Avanzada en Educación, para la validez se utilizó la de juicios de tres expertos y para estimar la confiabilidad del cuestionario elaborado se aplicó una prueba piloto a siete (7) sujetos con las mismas características de la muestra, utilizando para ello la fórmula de Alpha de Cronbach. La cual dio como resultado 0,82, lo que es altamente confiable. Al conocer los datos se evidencia que los docentes poco manejan la plataforma Moodle y cada una de las herramientas que ella ofrece, analizando que el uso de los entornos virtuales, es muy débil y es por ello que se construyó una propuesta que fundamentalmente tiene el propósito los facilitadores de la dirección de postgrado desarrollen su actividad académica desde

**Recibido:** 28/07/2014

**Aceptado:** 17/04/2015

este entorno virtual y así fortalecer la educación a distancia y las políticas que en materia universitaria están dispuesta en el de estudio de cuarto nivel.

**Palabras clave:** plan estratégico, gerencia, entornos virtuales.

## UPDATED STRATEGIC PLAN FOR THE USE OF VIRTUAL ENVIRONMENTS TO FACULTY OF GRADUATE STUDENTS AT FACE-UC

### Abstract

The use of virtual spaces in higher education is increasingly requested, particularly today in a world full of information and communication. So, the purpose of the present research is to propose an updated strategic plan to use virtual environments for teacher training of the Department of Postgraduate Education Sciences, at the University of Carabobo. This proposal is supported by andragogic and managerial approaches, to improve teachers' and students' communication and motivation in using the platform. It was a feasible project and followed a quantitative method. The sample was constituted by 40 professors from Graduate Area of Advanced Management Masters of Education. Validity was appreciated by three experts' judgement and Reliability of the questionnaire by seven (7) subjects who used the Cronbach Alpha formula. Results showed the instrument was highly reliable (0.82). It is confirmed teachers scarce handle Moodle platform and its tools, so that virtual environments are poorly used. Therefore, the present proposal is paramount to teachers to develop their academic activities from virtual environments, and thus, to strengthen distance education and university policies, in general.

**Keywords:** strategic plan, management, virtual environments.

### Introducción

El impulso del Estado en materia de mejoramiento del proceso formativo universitario, el avance de la tecnología y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudios de cuarto nivel, hace que el docente se vea en la obligación de actualizarse, ya

que de lo contrario se puede convertir en una docencia obsoleta y desactualizada con los cambios generados en el proceso académico, con el objetivo de facilitar conocimientos adecuados y formar al individuo para que estos sean profesionales de provecho para la sociedad de hoy en día.

Es importante señalar, que el propósito de la investigación se originó con la finalidad de consolidar los logros que conllevan a generar criterios que destacan la relevancia de los planes de actualización como un modelo donde se induce estratégicamente a reforzar los conocimientos y por ende destacar la función operativa de una enseñanza cooperativa efectiva, la cual permite al docente como facilitador la interacción eficiente con el aprendizaje autogestionado y asistido a través del uso de la herramienta por excelencia utilizado por la Dirección de Postgrado como lo es la plataforma Moodle.

A tal efecto el estudio, dado su importancia refleja la posibilidad de instrumentar una propuesta gerencial en la cual se considere cada acción ejemplificada para desarrollar las bases y condiciones donde se operacionaliza la actualización profesional como un recurso que va a considerarse un paradigma emergente para lograr a través del proceso de formación y una mayor acción cooperativa enfocada en la enseñanza como punto esencial de la base humanista del aprendizaje autogestionado asistido.

Por otra parte, la investigación se desarrolló bajo el enfoque positivista determinando su relación con el proceso cuantitativo del estudio, apoyándose por medio de la modalidad de proyecto factible, dado que la perspectiva de la investigación va a enfocar la relevancia de establecer una propuesta que contribuya a la actualización de los docentes en cuanto al uso de las tecnologías educativas, como recurso principal que va a determinar los parámetros que constituyen el soporte para el desarrollo efectivo del aprendizaje autogestionado asistido.

### **Planteamiento del problema**

Actualmente, en la denominada sociedad de la información en la cual se está inmerso, no es posible poder desligarse de la realidad de una globalización impulsada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), las cuales han generado

toda una revolución en el acceso a cientos de miles de contenidos de diversos tipos, (educativos, informativos, de entretenimiento) y las posibilidades de comunicación mediante herramientas mucho más flexibles.

En la primera década del siglo XXI, con la evolución de los tiempos modernos todas las instituciones deben adaptarse a los cambios; entre ellos el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, también conocidas como (TIC). Este fenómeno ha alcanzado tanta importancia con el paso del tiempo, que ha ocupado con bastante fuerza el quehacer cotidiano de las diferentes disciplinas en las que se desenvuelve el ser humano junto a la dinámica organizacional, entre las que se destaca el proceso educativo, considerado como el medio más eficiente y el eje rector de todo desarrollo y renovación; se puede entonces afirmar, que se está en presencia de un incremento de los avances tecnológicos.

Es así como las innovaciones respecto a la utilización de las TIC en la docencia suelen iniciarse partiendo de las disponibilidades y avances tecnológicos existentes. Sin embargo, una equilibrada visión del fenómeno debería guiar la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto de la tradición de las instituciones educativas. No se puede olvidar la tendencia de cada una de las instituciones al integrar las nuevas tecnologías en los procesos de la enseñanza en todos sus ámbitos y niveles. Al respecto, Alvarado, A. (2007), afirma que:

La educación en el uso de las tecnologías es ahora parte de todo criterio educativo; las tecnologías están unidas a la formación; la computadora y la misma internet pasaron de ser medios para las conexiones y el cálculo simplificado para ser ahora medio de comunicación entre las personas; hoy día gracias a la automatización se accede a todo tipo de conocimiento y se tienen nuevos medios de comunicaciones entre organizaciones. (p. 10)

El autor mencionado anteriormente considera que la tecnología es parte de todo este proceso educativo ya que por medio de ella se garantiza la formación de los educandos pasando a ser medio de conexión entre personas y organizaciones.

Por consiguiente, se tiene que las TIC introducidas en la labor educativa hacen necesario el replanteamiento de las prácticas de enseñanza por parte de los profesores. Si bien la reflexión pedagógica asociada a la educación a distancia hace especial hincapié en el estudiante como centro del proceso, no se puede desestimar la importancia que en la educación tiene el docente en la enseñanza que conduce al aprendizaje más amplio e indicadores que se tienen en cuenta para buscar la excelencia en la labor docente: como la enseñanza flexible, el aprendizaje abierto, las competencias, los roles y tareas del docente (Abreu, M. et al, 2008).

En concordancia con lo anterior, el proceso de aprendizaje utilizado desde la plataforma Moodle para alcanzar los nuevos escenarios y sus demandas educativas ante la realidad de la docencia tradicional, se hace necesario que el nuevo rol del docente debe satisfacer las necesidades actuales de formación y la comparación entre el rol tradicional del profesor y las nuevas características en la sociedad del aprendizaje debe generar nuevas estrategias comunicacionales relacionales en función del entorno virtual.

Es importante señalar que en la actualidad la universidad se encuentra ante un cambio, que viene gestándose, desde hace algunos años, mediante la investigación, el desarrollo y la promoción de las nuevas tecnologías, pero al mismo tiempo existe la creencia arraigada, de que el sistema no cumple con los cánones de exigencia que requieren los estudios universitarios. Por ello, la universidad se ubica en una situación contradictoria. Por una parte, está cercana y esto es por la revolución de la información, mientras que por otra, representando de alguna manera el segmento más conservador de la sociedad, es lenta en adoptar nuevas vías de tratar con la información y con la tecnología.

Frecuentemente se pueden encontrar posturas de aceptación acrítica de la tecnología, pero la respuesta de las universidades a estos retos no puede ser estándar; cada universidad debe responder desde su propia especificidad, partiendo del contexto en el que se halla, considerando la sociedad a la que debe servir, teniendo en cuenta la tradición y las fortalezas que posee. Pero mantener el status de universidad tradicional en un mundo de universidades transnacionales las puede convertir en no competitivas. En estas circunstancias, las universidades disponen de dos opciones:

o colaboran con otros organismos de formación públicos y privados y con las empresas que desarrollan herramientas de difusión del conocimiento y con empresas de informática y de telecomunicaciones, o tienen que competir con ellos en el mercado.

Cabe destacar que la Facultad de Ciencias de la Educación desde el año 2009 realizó la incorporación del sistema *moodle* como apoyo a la semipresencialidad en el proceso de aprendizaje universitario, el desarrollo de la plataforma está a cargo del personal adscrito al Departamento de Informática quienes están en la obligación de brindar apoyo y asesoría técnica a todos los usuarios de la comunidad universitaria en su mayoría participantes del post grado, entre los beneficios de la plataforma se destacan la forma de trabajo sincrónica y/o asincrónica de la información en la asignación de actividades a realizar y su disponibilidad las veinticuatro horas en línea, lo cual deja ver de forma clara las ventajas que se pueden reconocer, siendo entonces el uso de las TIC una herramienta indispensable en esta era tecnológica donde la mayoría de la información puede ser accedida a través de la red de redes también conocida como internet.

Sin embargo, el uso de la plataforma *moodle* en la Facultad de Ciencias de la Educación ha sido muy reducido en el sentido que a pesar de ser relevante para el buen desarrollo y sostenimiento de los programas y actividades a ejecutar por los estudiantes de postgrado, el problema no está en las bondades que se han descrito sino en la utilización al máximo de su potencialidad. Es decir, conocimiento por parte de los usuarios del entorno virtual de aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Educación.

### **Justificación de la investigación**

La investigación se justifica desde el punto de vista del docente como un agente transformador y promotor, el cual tiene un compromiso con la facultad y con sus estudiantes a cargo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, ese docente debe estar actualizado en todos los ámbitos incluyendo el tecnológico, en relación a este último se hace prioritaria la formación y actualización ya que otras investigaciones han arrojado que existen docentes analfabetas tecnológicamente bien porque no han querido incorporar a su aprendizaje el uso

de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o bien porque han tratado de hacerlo pero no han tenido la oportunidad de aprender el uso de las mismas, o no han tenido las posibilidades para hacerlo, cualquiera que sea el caso es motivo de preocupación y de investigación, que docentes tanto en formación como en ejercicio no usen las TIC en su quehacer diario haciéndose necesario que sean incluidos, en el uso de las mismas, a través de programas que lo formen y actualicen el aprendizaje de las TIC.

A nivel práctico la investigación es necesaria debido al reciente auge del uso de nuevas tecnologías en la educación, lo cual ocasiona que las unidades de educación a distancia estén constantes en creación y crecimiento por lo que es importante determinar el tipo de personal que deben captar para promover el desarrollo tecnológico e innovación en esta área. Así mismo, este estudio puede ser aplicado como referencia a otras universidades que deseen implantar o posean unidades de educación a distancia, al identificar las competencias en su personal y como reforzarlas para promover la innovación.

La educación a distancia sobre todo en el ámbito universitario se caracteriza por la flexibilidad de sus horarios, pues el mismo estudiante organiza su tiempo de estudio, lo cual requiere cierto grado de autodisciplina, esta flexibilidad de horarios a veces está limitada en ciertos cursos que exigen participación en línea en horarios o espacios específicos. Otra característica de la educación a distancia es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para formar comunidades o redes de estudio donde los individuos pueden interactuar, para discutir sobre diversos temas y a la vez adquirir conocimientos y modernas herramientas de trabajo.

De igual modo, la propuesta de un plan de acción para la optimización del uso del entorno virtual de aprendizaje a los docentes de las coordinaciones de la Dirección de Post grado de la FaCE UC, espera contribuir con el proceso de actualización del capital intelectual del personal docente que forma parte de esta unidad, así como promover un plan de reforzamiento de las mismas, de esta forma se pueden desarrollar planes más específicos de actualización en la aplicación de cursos en línea.

## **Aprendizaje**

Los grandes referentes como Bandura, A. (1987), advierten que el aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia, dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender. La psicología conductista, por ejemplo, describe el aprendizaje de acuerdo a los cambios que pueden observarse en la conducta de un sujeto.

El proceso fundamental en el aprendizaje es la **imitación** (la repetición de un proceso observado, que implica tiempo, espacio, habilidades y otros recursos). De esta forma, los niños aprenden las tareas básicas necesarias para subsistir y desarrollarse en su día a día.

Aun y cuando las computadoras se han utilizado desde 1970 como herramientas educativas, la integración del diseño y el despliegue de ellas con las teorías de aprendizaje ha sido difícil. Por ejemplo la instrucción basada en tecnología necesita ser integrada a las teorías que apoyan el aprendizaje (Johnson & Johnson, 2004). Lo anterior actualmente está siendo posible gracias a lo rápido de los avances tecnológicos, que permiten trabajar en red con colegas en cualquier parte del mundo o acceder información a servidores Web que muchas veces desconocemos donde se encuentran físicamente.

## **Teorías de aprendizaje**

El autor antes mencionado al referirse sobre el estudio del aprendizaje humano se concentra en la forma en que los individuos adquieren y modifican sus conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y comportamientos. Las teorías brindan marcos de referencia para dar sentido a las observaciones ambientales, servir de puente entre la investigación y las prácticas educativas, y como herramientas para organizar y convertir los hallazgos en recomendaciones para la docencia. Con frecuencia se ve a la teoría del aprendizaje y a la práctica educativa como antagónica, ninguna basta para la buena enseñanza y el aprendizaje.

## **Enfoque cognoscitivista**

Las teorías cognitivas tienen su principal exponente en el constructivismo, en realidad cubre un espectro amplio de teorías acerca de la cognición que se fundamentan en que el conocimiento existe en la mente como representación interna de una realidad externa. Por consiguiente, el aprendizaje tiene una dimensión individual, ya que al residir el conocimiento en la propia mente, el aprendizaje es visto como un proceso de construcción individual interna de dicho conocimiento.

Por otro lado, en apreciaciones formuladas por Edelma, L. (2002), manifestó:

El cognitismo individual, representado por y basado en las ideas de Piaget se contrapone a la nueva escuela del constructivismo social. En esta línea se basan los trabajos más recientes de Bruner, y también de Vigotsky, que desarrollan la idea de una perspectiva social de la cognición que han dado lugar a la aparición de nuevos paradigmas educativos en la enseñanza por computador. (p. 70)

Esto constituye una acción significativa que permite estructurar la importancia del conocimiento fundamentado en las líneas que son reflejadas por el aprendizaje, de manera que, quienes están inmersos en el proceso educativo logran definir criterios propios para promover en si mismo sus capacidades cognoscitivas.

## **Concepto de andragogía**

Los mayores conocimientos acerca de la enseñanza están basados en la enseñanza a los niños bajo circunstancias especiales. Además las teorías tradicionales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje descansan en la concepción de la educación como un proceso de transmisión de conocimientos.

Lo anterior se deriva de la pedagogía, que es el arte y ciencia de la enseñanza de los niños. La aplicación de la pedagogía en la enseñanza de adultos ha traído consecuencias negativas. Knowles, D. (1970), considera que la razón principal del porqué la educación

de adultos no ha logrado el impacto en nuestra civilización, es que la mayoría de los maestros sólo saben enseñar a los adultos como si fueran niños.

Necesitamos cambiar la concepción tradicional de educación y considerarla como un proceso permanente de descubrimiento del conocimiento. Además ya no podemos enseñar a los adultos como si fueran niños porque la mayoría de los adultos aprenden voluntariamente de las experiencias que les satisfacen, y no por currículum impuestos.

### **Estrategias virtuales**

La diversidad de acciones pedagógicas, conduce a la importancia de la innovación y de las tecnologías educativas como aspecto favorable para el uso de los medios de la informática como un recurso para la conformación de característica particular y propicia de la calidad de la enseñanza educativa.

En este sentido, Gvirtz, F. (2005) plantea que *“las estrategias virtuales son un recurso tecnológico, donde los escenarios virtuales se utilizan como recurso para proyectar temas de interés a quien realiza una investigación en el mundo de la informática”* (p.175). Esto indica que quienes se abocan al desarrollo del trabajo enseñanza-aprendizaje, no solamente se deben dedicar a concretar la formación social de manera directa con las personas, sino también asumir que existen elementos de la tecnología que pueden expandir la información de manera eficiente, agilizando y mejorando la acción pedagógica.

Es de hacer notar, que Prendes, L. (2004) enfatizó que:

En el concepto de estrategias virtuales, se debe puntualizar que existe una categorización previa en el ámbito didáctico donde se distingue entre medio didáctico y medio de enseñanza, entendiendo por medio didáctico aquél que está diseñado específicamente para enseñar y medio de enseñanza el que se utiliza para enseñar pero que no ha sido concebido con esa finalidad. (p. 276)

Lo anterior hace referencia, a la capacidad del intelecto relacionado con la innovación de la tecnología, donde las estrategias tecnológicas

y virtuales pueden promover la calidad de la enseñanza como principio que va a contextualizar la excelencia socio educativa. Esto hace evidente, que la función de las estrategias virtuales debe ser un elemento asociado al uso de la telemática, conducente a la orientación de otras personas a través de los enlaces tecnológicos para que estos tengan la información y realicen trabajos destinados a un determinado colectivo.

### **Enfoque de aprendizaje bajo ambiente WEB**

Para poder adentrarse en el tema y su aplicación utilizando las actuales herramientas tecnológicas, es importante aportar teoría que explique ambos términos. La época en que se está tocando vivir demanda que los profesores sean cada vez más competentes en el diseño de tareas de aprendizaje mediadas por tecnología. Los términos la “sociedad en la red”, la “sociedad de la información”, la “sociedad del conocimiento”. Lund & Rasmussen (2010), presentan un aspecto del mundo donde los adelantos del conocimiento distribuido y colaborativo retan las tradicionales prácticas educativas, incluyendo la formación del profesorado. El ambiente tecnológico de la Web 2.0, mencionada por Millard & Essex (2007), como una red enfocada a la creación de contenidos por el usuario, está cambiando la forma en que el mundo interactúa, socializa y aprende.

Según Briceño, M, (2010), señala dos razones principales por la cual la web es un desarrollo importante para los educadores, el primero, representa una fuerza que promueve un aprendizaje activo y elimina las barreras que separan a la institución educativa de cualquier otra cosa. Mientras que la otra, es promover la información e ideas que no están disponibles en ninguna otra forma.

La Web 1.0 fue la web de los datos, Web 2.0 es un paradigma de cambio, una web de personas enfocadas a la interacción social. Esto está dando paso a un nuevo modelo de aprendizaje, c-Learning o comunidad de aprendizaje donde los recursos de la Web 2.0 son aplicados como una nueva filosofía, situando al participante en el centro del proceso de aprendizaje, el cual es construido en colaboración junto con sus pares, el profesor y el contexto entero que los rodea (Casamayor, M. 2008).

La Web 2.0 dará paso a la Web 3.0 en donde individuos, organizaciones y máquinas generarán contenido que pueda ser reutilizado, esta versión, la Web Semántica, será más colaborativa y participativa, donde los buscadores podrán entregar resultados diferenciados Nieto, J. (2009), ¿Estamos preparados para afrontar estos vertiginosos cambios y ofrecer una educación que fomente en el individuo un constante interés por una formación a lo largo de toda la vida?

### **Especificaciones técnicas de Moodle**

Para Castro, J. (2006), En términos de arquitectura, moodle es una aplicación web que se ejecuta sin modificaciones en Unix, GNU/Linux, Open Solaris, Free BSD, Windows, Mac OS X, NetWare y otros sistemas que soportan PHP, incluyendo la mayoría de proveedores de alojamiento web. Los datos se almacenan en una sola base de datos SQL. En moodle 1.6 las únicas opciones eran MySQL y PostgreSQL. Desde la versión 1.7, publicada en noviembre de 2006, los instaladores pueden elegir entre diversos motores de bases de datos (Oracle y Microsoft SQL Server son dos objetivos específicos de sistemas administradores de bases de datos.

### **Entorno virtual de aprendizaje**

Es concebido como un espacio donde los docentes de instituciones de educación universitaria pueden adquirir y ampliar sus conocimientos, experimentar, expresarse y comunicarse, en un entorno confiable, seguro y amigable. Es diseñada tomando en cuenta que será usada por una población de docentes no formados en informática, por lo tanto, su navegación es intuitiva, gráfica y muy sencilla, incorpora numerosas herramientas de comunicación, evitando la pasividad.

Dado que el aprendizaje no es lineal, los participantes pueden hacer uso de dichas herramientas en distinto orden, adaptándose a sus necesidades y disponibilidad de tiempo, está en cambio constante, es un espacio de aprendizaje participativo, donde cada miembro puede utilizar las herramientas para el propio aprendizaje aportando contenidos mediante su participación. Participantes y tutores interactúan en un espacio y el tiempo no son una barrera para aprender.

En relación con la definición de *entorno virtual*, Ibáñez, Delgado y Aylett (2006), en trabajo realizado sobre el estado del arte en el campo de los entornos virtuales (EV), plantean que los términos “*ambientes virtuales, entornos, mundos virtuales*” son usados indistintamente y que son muchas las definiciones que se encuentran en la literatura, algunas son altamente restringidas mientras que otras son muy abiertas. La falta de definición unificada, al decir de los autores se debe a su empleo para referirse a una gran variedad de ambientes tales como video juegos, chats interactivos, entornos colaborativos, entre otros.

Actualmente se asiste que la etapa de educación a distancia a través del **campus virtual**, que basa la educación en redes de conferencia por ordenador y estaciones de trabajo multimedia o, sencillamente, en la conjunción de sistemas de soportes de funcionamiento electrónico y sistemas de entrega apoyados en Internet, de forma sincrónica o asincrónica a través de comunicaciones de audio, vídeo, texto o gráficos.

## **Educación a distancia**

En la formación a distancia con el apoyo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), el aprendizaje se puede describir como la distribución y el acceso a una variedad de materiales de aprendizaje colgados en un medio electrónico, mediante el uso de servidor web que almacena y realizar dicha distribuir los materiales educativos digitales, un navegador web para acceder al contenido y los protocolos donde pueda ocurrir la mediación en el intercambio de información.

En este sentido, la educación a distancia se basa en el uso de la red, facilitando la comunicación entre el docente y el discente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de herramientas. Según Cabero, J. (2006), cita las siguientes ventajas:

- Pone a disposición de los alumnos un amplio volumen de información.
- Facilita la actualización de la información y de los contenidos

- Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante.
- Permite la deslocalización del conocimiento.
- Facilita la autonomía del estudiante.
- Propicia una formación just in time y just for me.
- Ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica asincrónica para los estudiantes y para los profesores.
- Favorece una formación multimedia.
- Facilita una formación grupal y colaborativa.
- Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos.
- Facilita el uso de los materiales, los objetos de aprendizaje, en diferentes cursos.
- Permite que en los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes.
- Ahorra costos y desplazamiento (p. 41).

## **Conclusiones y recomendaciones**

El proceso de investigar en gerencia, es muy satisfactorio, con ello se puede evidenciar que la misma es tan importante en el hecho educativo, ya que se puede comprender que la educación no es solo un sistema en el cual solo se imparte clase, sino que además exige y plantea una organización y una planificación que es fundamental no solo comprenderla sino ponerla en práctica, para que existan las mejoras en el campo educativo. La gerencia entonces tiene la tarea de propiciar la construcción consiente y clara de los espacios académicos propiciando una concatenación de procesos que evidentemente tiene articularse para experimentar un proceso de calidad.

La investigación que se concluye pone de manifiesto que la investigación en gerencia educativa es muy amplia, que puede abarcar muchos saberes y que a demás las propuesta que se plantean son muy concretas y con un alcance inmediato, ya que, la puesta en práctica de las propuesta demuestran en los hechos la evidencia de una inmediata mejora de hecho educativo como tal y en el caso de esta investigación al ver la receptividad y la sinceridad en las respuesta planteadas en el cuestionario, se coincide que los profesores comprender que el uso de los entornos virtuales para los estudiantes de post grado de la Facultad Ciencia de la Educación.

Con respecto al desarrollo de la investigación se concluye que todos los objetivos de la misma se cumplieron, puesto que se realizó un diagnóstico y en él se describió que la problemática los docentes del post grado frente a la ingeniería con la cual se estructuró el mismo, poco utilizan el entorno virtual, y esto se manifestaba que los estudiantes no tuvieran como referencia el uso de la plataforma Moodle, para el desarrollo de las actividades no presenciales.

Tal situación fue el objeto estadístico que se avaló para construir la factibilidad de una propuesta de formación cónsona con la posibilidad de gerenciar una propuesta que estuviera basada en la sensibilización de los profesores y así poder tener un proceso educativo continuo y basado en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (Tic), para mejorar el uso del entorno virtual.

Frente a todo lo expuesto se hacen las siguientes recomendaciones:

- Que los docentes conozcan la propuesta del plan estratégico que permita fortalecer el uso del entorno virtual, de manera que los estudiantes puedan afianzar sus conocimientos académicos y así poder generar el aprendizaje continuo, que es fundamento del conocimiento.
- Que los docentes puedan desarrollar las distintas herramientas que existen en la plataforma Moodle y así brindar estrategias andragógicas acordes a las exigencias de los distintos programas de formación propuesto por la

Dirección de Post grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Carabobo.

- Que la Dirección de post grado sensibilice a los docentes al desarrollo de las cátedras a través de la plataforma Moodle a través de la formación permanente.

## Referencias

Abreu, M. (2004). *Metodología de la Investigación*. Manual teórico práctico de metodología para tesis, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso. Venezuela: Ofimax de Venezuela.

Abreu, M., et al. (2008). *La formación transversal curricular de competencias comunicativas con herramientas TIC*. Argentina: Educar. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/informatica/publicaciones/laformaciontransversal-curri.php>. [Consulta: 2008, diciembre 3]

Adam, F. (1977). *Procedimiento Metodológico. Andragogía*. Colombia: Mesa Redonda.

Alvarado, A. (2007). El uso de las tecnologías. *Revista Docencia Universitaria*. Volumen IV, número 01. Universidad Central de Venezuela. Documento disponible en: <http://especializacion.una.edu.ve/teoriasdelusodelastecnologias/paginas/Lecturas/Unidad%204/Alvarado2003.pdf> [Consulta: 2013, febrero 18]

Bandura, A. (1987). *Pensamiento, acción y aprendizaje: fundamentos sociales*. Barcelona-España: Ed. Martínez Roca.

Briceño, M., (2010). *Prácticas emergentes en la Web y nuevas oportunidades educativas*. Documento disponible en: <http://dim.pangea.org/revista6.htm> [Consulta: agosto 5, 2011]

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learnig. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Disponible en: <http://>

[www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf) [Consulta: 2013, febrero 10]

Casamayor, M. (2008). *Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación. Web 1.0, Web 2.0* Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html> [Consulta: 2011, junio 2].

Castro, J. (2006). *Las nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Colombia: Granada.

Edelma, L. (2002). *El cognoscitivismo*. Caracas: Galac.

Gvartz, F. (2005). *Recursos tecnológicos*. México: McGraw-Hill.

Ibañez, D. (2006). *Estado del arte en el campo de los entornos virtuales*. Trabajo de Grado no publicado presentado a la Universidad de Carabobo.

Johnson & Johnson, (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Knowles, D. (1970). *La Andragogía. Atención en el aula de innovación, a través de apoyo docente y promoción del uso informático a los estudiantes innovando la calidad educativa*. Documento disponible en: [www.ongopd.com/publicaciones/TrabajosdeInvestigación/CARMEN\\_NATALI\\_RIVAS.pdf](http://www.ongopd.com/publicaciones/TrabajosdeInvestigación/CARMEN_NATALI_RIVAS.pdf), [Consulta: 2011, junio 2]

Lund & Rsmussen, (2010). *Red y diseños de entornos virtuales de aprendizaje*. *Revista de Educación*. N° 385, Mayo-Agosto.

Millard & Essex, (2007). *Web 2.0 el uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas*. Caracas: Galac.

Nieto, A. (2009) *Las e-actividades en la enseñanza on-line. Durante un proceso de web 2.0 involucrando la web 3.0. E-actividades un referente básico para la formación en Internet*. España: Editorial MAD, S.L.

Prendes, L. (2004). *Estrategias Virtuales*. Madrid: Santillana.

Rosario, J. (2005) *Uso de las TIC*. [Documento en line]. <http://www.slideshare.net/santiagoortiz/necesidades-educativas-especiales-presentation>. [Consulta: 2011, agosto 5]

**Néstor Avilán:** Lic. Educación Mención Filosofía. Magíster en Investigación. Doctorando en Educación. Docente ordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación adscrito al Departamento de Filosofía.  
navilanx27@gmail.com

**Iris Figueredo:** Lic. Educación Mención Educación para el trabajo, sub área Comercial. Maestreado en Gerencial Avanzada en Educación. Especializando en Tecnología de la Computación en Educación.  
chikylona@gmail.com



## APRENDER-HACER INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UPEL IPB

María Lourdes Piñero M., María Eugenia Rivera Machado

### RESUMEN

El presente trabajo cualitativo se orienta metodológicamente como una investigación fenomenológica hermenéutica. Tuvo como propósito fundamental comprender desde las voces de los estudiantes del curso “Ejecución de Proyectos Educativos” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto, sus experiencias en el aprender hacer de la investigación educativa. Los sujetos elegidos se configuraron en cuatro (4) estudiantes a quienes se les realizó la entrevista en profundidad y siete (7) estudiantes con testimonio focalizado, en ambos casos matriculados en este curso. Para interpretar la información se empleó la sistematización, codificación y categorización. Entre los hallazgos develados resaltan las categorías orientadoras: significado del hacer investigativo como vía para el desplazamiento del saber docente, y la valoración de la investigación como parte del accionar cotidiano del docente. El trabajo se inscribe en la línea de Investigación: “Red de Investigación Cualitativa en Educación” adscrita al Núcleo de Investigación Docencia, Tecnología e Innovación del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB.

**Palabras clave:** aprendizaje de la investigación, investigación educativa, formación docente.

**Recibido:** 31/07/2014

**Aceptado:** 19/01/2015

## **LEARNING-DOING RESEARCH IN TEACHER TRAINING FROM THE UPEL IPB STUDENTS' PERSPECTIVE**

### **Abstract**

The present qualitative research is methodologically oriented as a hermeneutic phenomenological study. The main purpose is to understand in students' voices their own experiences in learning-doing educational research in the course "Implementation of Educational Projects", at Pedagogical University Experimental Libertador-Pedagogical Institute of Barquisimeto. The sample was constituted by four (04) students whom were applied in-depth interviews, and seven (07) students' focused testimonies; both groups enrolled in the same course. Systematization, coding and categorization were used to interpret information. Results highlight categories, such as: significance of the doing research, as a means for displacing the teacher's knowledge; and the research assessment, as part of the teacher's everyday activities. The investigation is registered in the research line "Research Network qualitative Education", ascribed to the Core Research Teaching, Technology and Innovation, Department of Teacher Education at the UPEL-IPB.

**Keywords:** learning research, educational research, teacher training.

### **Miradas intranquilas desde la realidad vivenciada en el contexto de estudio**

Desde la perspectiva clásica se considera que una de las dimensiones distintivas de la universidad es la investigación, la cual hace parte del tríptico que conforma (con la docencia y la extensión), la estructura que soporta los fines consagrados por la tradición a su institucionalidad. Así lo plantea la Ley de Universidades en Venezuela (1970) en su Art. 3:

Las universidades deben realizar una función rectora en educación, cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigen a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar

la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

Tal como se aprecia en el marco legal venezolano, es imposible concebir una institución universitaria sin la realización de actividades de investigación, por cuanto es la labor dedicada al conocimiento de la realidad, a la creación del saber, sea éste natural o social. De allí que sin el desarrollo de la investigación, la docencia sería un actividad simplemente repetitiva de transmisión de conocimientos originados en otras latitudes o espacios institucionales. Y no cabrían tampoco las actividades de extensión, pues ni siquiera se estaría en capacidad de conocer las características de la sociedad y mucho menos sus necesidades, para poder guiar sus acciones.

De tal modo que producir conocimiento se ha convertido en parte de la razón de ser de la existencia de la institución universitaria y la investigación es el medio para realizarlo. La tarea de investigar ya no es función exclusiva de los laboratorios o grupos de investigación y en la actualidad el proceso de investigación está orientado a recuperar la capacidad de cuestionamiento, crítica y construcción de conocimiento en el aula de clase, en la biblioteca, en el seminario, en el trabajo, y en el permanente contacto con la sociedad y sus realidades.

En el contexto actual caracterizado por la sociedad del conocimiento, de la globalización, de la comunicación y de la información, entre otros fenómenos, las universidades deben redimensionar los espacios para la producción, difusión y transferencia del conocimiento, utilizando la investigación como instrumento de cambios significativos, lo cual permitiría según Tedesco (2000) *“Responder a la demanda de sentido que la sociedad contemporánea está requiriendo”* (p.82). Esto implica la concepción de un proceso académico que genere estrategias para potenciar la investigación, diseñe formas para difundirla y plantee alternativas para su asociación con la docencia.

El carácter instrumental de este proceso, es visto por Bravo Acevedo (2003) como una acción creadora de nuevos conocimientos, que se identifica con la misión universitaria de promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación en todos los campos que le competen y, al mismo tiempo, como parte de los servicios que la

universidad ha de prestar a la comunidad, al entregar en sus planes de formación profesional las competencias técnicas adecuadas que permitan a los egresados contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.

Como puede apreciarse, la educación continua siendo una de las preocupaciones de primer orden para que las sociedades progresen en el siglo XXI en correspondencia con las exigencias del mundo globalizado, dentro de los ideales de paz, justicia social, libertad. Pero también, la educación se ha convertido en uno de los grandes problemas hacia los cuales apuntan las preocupaciones de las sociedades contemporáneas. De allí la importancia de la intervención de los investigadores en todos y cada uno de los diversos problemas educativos que han de resolverse tanto en las naciones desarrolladas como en las subdesarrolladas, en donde las deficiencias parecen acentuarse cada vez más. Por cuanto, la investigación educativa, su promoción y divulgación constituyen una de las alternativas de mayor consistencia para la sustentación de las actividades propias de un sistema educativo.

Definitivamente, el rol del docente en la actualidad ha trascendido el papel de trasmisor de conocimiento. Se requiere ahora, un profesional que perciba su rol como facilitador y mediador de aprendizajes y que está en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo él mismo identificando la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan, a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y del tema tratado.

El docente entonces, ha de ser capaz de elaborar, cooperativamente, un proyecto educativo y un proyecto pedagógico para su escuela, que sepa buscar y seleccionar información, que sea capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y convertirlas en currículo para la enseñanza, que sabe organizar el trabajo en grupo entre sus alumnos y participar y cooperar el mismo en el trabajo grupal con sus colegas, que tiene la capacidad para reflexionar crítica y colectivamente sobre su rol y sobre su práctica.

Esta orientación de la tarea docente es la que asume el Ministerio de Educación y Deportes (2004), cuando refiere que el Perfil pedagógico del (la) nuevo (a) docente bolivariano está orientado a:

- a) Conocer al y la adolescente en su desarrollo bio-psico-social, sus potencialidades y su problemática en el momento actual.
- b) Promover la pedagogía desde el hacer, con vocación pluralista e intercultural con unidad en la diversidad.
- c) Desarrollar el aprendizaje con pertinencia sociocultural y centrado en lo humano.
- d) Promover el estudio de lo local con visión regional, nacional, latinoamericana y mundial.
- e) Garantizar la continuidad afectiva, lúdica y el desarrollo de la inteligencia y su articulación pedagógica adecuada al continuo humano, con reconocimiento de las diferencias.
- f) Integrar asignaturas por áreas del conocimiento bajo la concepción interdisciplinaria global e integral a través de contenidos, mediante la planificación por proyectos.
- g) Incorporar en los proyectos, los principios del ideario Bolivariano, el valor trabajo, la convivencia, la interculturalidad, la integración latinoamericana, el idioma castellano, el propio de cada pruebo indígena, la historia y la geografía local, regional y nacional, la educación ambiental, la educación física, la educación y seguridad vial, la educación en valores, la participación ciudadana, la práctica de los derechos y deberes constitucionales.
- h) Desarrollar seminarios de investigación para el desarrollo endógeno que contribuyan a la construcción de propuestas y proyectos que permitan resolver problemas específicos de lo local con visión regional y nacional.
- i) Propiciar la participación de las distintas formas de organización de la comunidad en la planificación, ejecución, control, seguimiento y evaluación de planes, programas y proyectos que se desarrollen.
- j) Promover la conformación de redes intra e intersectoriales e interinstitucionales que garanticen la concurrencia

y articulación de los actores involucrados de manera coordinada.

- k) Fortalecer la relación con la comunidad y propiciar formas organizativas. (p. 24)

Ante tales demandas, el mismo documento (MED, 2004) plantea que la formación del futuro docente debe expresarse en atención a seis componentes entre los que destaca: *“La investigación y el desarrollo endógeno: elaboración de proyectos sustentables. El seminario como estrategia metodológica. Conformación de redes institucionales”* (p. 26). De tal modo que el proceso de formación de docentes lleva a la formación también de investigadores educativos capaces de identificar y vincular problemas concretos, abordarlos críticamente para orientar, organizar, presentar propuestas de solución a los más graves problemas no solo de la institución educativa donde interactúa, sino de la comunidad en general.

Asimismo, la UPEL (2000) en sus políticas de docencia asume que en la sociedad venezolana actual, el docente es el factor esencial para la configuración de una educación de calidad, por ello ha de facilitar un aprendizaje desde una perspectiva de trabajo compartido de carácter interdisciplinario, basado en un ejercicio de poder interpersonal en el aula y de liderazgo transformador dentro y fuera de la institución, que fomente la creatividad y la autonomía del alumno. De allí que:

El docente debe ser un investigador permanente de su acción educativa y de las teorías pedagógicas y conocimientos sobre área de competencia que le permita actuar con pertinencia y eficacia en las soluciones de problemas educativos (UPEL, 2000, p. 25).

Puesto que el rol del docente y su actuación en la dinámica de los problemas socioeducativos se constituye en el epicentro de las propuestas de transformación educativa, y su formación en y para la investigación parece significar el reto de las instituciones formadoras de docente. Ahora bien, ante tales perspectivas nos preguntamos ¿Cómo desde el currículo se pueden formar docentes en y para la investigación?

El currículo representa el instrumento eficaz de orientación del proceso de aprendizaje en la educación superior, donde se deben

articular los elementos claves que le permitan a las universidades ejecutar efectivamente su función investigativa. Por ello, desde hace algún tiempo casi todas las universidades formadoras de docente y de otras especializaciones han venido incorporando el componente investigativo como parte del perfil de sus egresados.

Sin embargo, para nadie es un secreto, que los modelos curriculares universitarios se han caracterizado por ser homogéneos, rígidos, inflexibles, centrados en las asignaturas y transmitidos vertical y autoritariamente, por lo general en forma verbalista a todos los alumnos por igual, debido a que, en gran medida, los profesores no han sido formados ni capacitados para enfrentar la nueva realidad que significan clases heterogéneas y masivas.

Los modelos curriculares universitarios que forman docentes, no escapan a estas distinciones, tal y como lo plantea Leyton Soto (2003) al hacer referencia a las Perspectivas y Tendencias Curriculares para la Formación Docente en el marco del Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas:

Se reconoció en el Seminario, que la formación docente adolece de los mismos defectos del sistema educacional: teórica, enciclopédica, disfuncional e impertinente y metodológicamente reproductora del modelo memorístico, pasivo, autoritario de las escuelas y que no se ajusta a la nueva realidad que afecta a los sistemas educativos. (s/p)

Para revertir esta situación, se han planteado tendencias curriculares que proponen la formación profesional desde diseños más flexibles, circulares y holísticos, que atiendan la complejidad de los fenómenos, orientado hacia el establecimiento de perfiles por competencias generales y específicas. En este sentido, el autor citado nos explica:

Para superar las dicotomías existentes en la formación docente ésta debe, por consiguiente, enfocarse sistémicamente en el contexto de la formación permanente de acuerdo a una organización curricular interdisciplinaria e integral, holística, flexible y abierta para adecuarse a diversas situaciones. (s/p)

Es en este marco de las tendencias y exigencias para la formación docente, que la UPEL, emprende el proceso de transformación y

modernización del currículo para la formación docente de pregrado, con una orientación multidimensional que considera el desarrollo personal, socio afectivo, sociocultural y ético del estudiante, el conocimiento académico, científico, tecnológico y pedagógico-didáctico de los docentes y la integración teórico-práctico de las áreas del conocimiento, como una concepción curricular inter y transdisciplinaria, desde una visión humanista, integradora, crítica y compleja para la formación de su futuro egresado.

Uno de los aspectos que llama la atención en la propuesta del modelo curricular (UPEL, 2006) es el que se espera configurar colectivamente el perfil del egresado por competencias pedagógico-didácticas y productivas, a través de los ejes transversales, entre los cuales destaca la investigación, como eje fundamental en la formación del docente. Pero, conviene preguntarse, ¿Se trata de formar en la investigación o para la investigación?

Ciertamente, desde la perspectiva de la formación del profesorado es necesario incorporar la investigación como componente fundamental en la formación de los docentes. De hecho, esta consideración viene planteándose en diversos escenarios y documentos que reflexionan sobre esta materia. Por ejemplo en el informe de la UNESCO sobre la Educación, coordinado por Delors (1996), se reconoce que: *“Dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación”* (p. 172).

Ello se justifica, desde la consideración de que el docente actúa en un medio complejo, dinámico y cambiante, para lo cual cultivar un pensamiento reflexivo y práctico que le permitan descifrar significados y construir los saberes necesarios para explicar, analizar, comprender, interpretar o transformar los escenarios concretos, simbólicos en imaginarios en los que vive sobre los que ejerce su práctica cotidiana. Tal como refieren Muñoz Giraldo, Quintero Corzo y Munévar Molina (2005):

El educador es investigador por excelencia; es un permanente interprete de significados, tiene a su lado el laboratorio natural (...) El laboratorio natural del educador está en su cotidianidad, en su diario vivir, en cada clase que orienta, en cada estudiante

que ve, en cada palabra, en el libro de texto, en el cuaderno, en la mirada, allí donde ejerce dominio y poder, allí donde tiene la palabra. (p. 29)

Por consiguiente, si el eje investigación propuesto en el modelo curricular (UPEL, 2006) es entendido como:

El elemento vinculador de la práctica y la reflexión docente, mediante la cual se ejercitará en cada una de las unidades curriculares que integran el plan de estudios la capacidad para analizar información, confrontar resultados, e introducir innovaciones en las prácticas educativas, con la finalidad de interpretar y comprender los fenómenos y los actores que participan en él. (UPEL, 2006:40)

Entonces, es necesario asumir que el nuevo docente que exige la sociedad del presente siglo XXI, debe ser ante todo un profesional investigativo, lo cual significa que el desarrollo de su actividad académica transcurre como *investigación formativa*, ligada más allá de la acumulación de conocimientos sistematizados o de organización de cuerpos de conceptos intercienciales.

Igualmente, en el documento base para la transformación curricular de pregrado (UPEL, 2011), se plantea la acción de *Investigar como tarea humanizadora y creadora*, por lo que se constituye en un eje curricular en virtud de:

La necesaria la asunción de un compromiso y responsabilidad curricular en cuanto a una preparación sistemática de docentes en formación en el área investigativa, mediante la creación de escenarios propicios, así como la previsión de planes, programas y proyectos cónsonos con la realidad, necesidades e intereses de la comunidad intra y extrauniversitaria, la cual refleja las necesidades de la sociedad, asumiendo la dimensión de la docencia investigativa a lo largo de la formación tanto inicial como continua. (p. 30)

Es decir, concebir lo que realiza como educador, al igual que al resto de la vida cotidiana de su institución educativa, como parte

de un campo de investigación. Significa entonces retomar sus actos educativos (actos pedagógicos, actos administrativos, actos de bienestar y de trabajo social) como concreción de la totalidad, los cuales se seleccionan y se consideran como campos singulares de acción investigativa para reconstruirlos teórica y vivencialmente. Así lo refiere, Beillerot, (2006):

Hacer investigación es entregarse a aprender y hacer de tal manera que el docente apunte y profundice en esta manera de investigar, una manera de hacer, que se supone podría llevarla a la clase. Hacer investigación conduce también a aprender, a ver u observar. (p. 120)

Por tanto, la investigación además de concebirse como una vía natural para aproximarse al conocimiento, debe asumirse también como un eje transversal sustentado en la reflexión sobre la realidad y la praxis. De allí que los estudiantes deben realizar distintas actividades de investigación en las diferentes áreas académicas del pensum de estudio respectivo. Tarea que pudiese no resultar de su dominio, por la carencia de las competencias investigativas apropiadas y en consecuencia, obstaculizar el logro de las metas que tiene la institución en materia de formación en el área de investigación.

Al focalizar la mirada en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB), se aprecia que la formación de la investigación se encuentra vinculada con el eje heurístico, el cual se inicia con el Curso *Introducción a la Investigación*, luego con el curso de *Estadística aplicada a la Educación e Investigación Educativa*. Esos cursos según el proceso de reconducción curricular de las especialidades de pregrado (UPEL-IPB, 1998). Corresponden en primer lugar, *Introducción a la Investigación*; al bloque homologado del componente de formación general. Al tiempo que *Estadística Aplicada a la Educación e Investigación Educativa* pertenecen al bloque homologado del componente de formación pedagógica. Mientras que ejecución de *Proyectos Educativos* pertenecen a la fase institucional del componente de *Práctica Profesional* para todas las especialidades.

Específicamente el curso de *Investigación Educativa* se dicta en el séptimo semestre de todas las especialidades y persigue “*ofrecer al*

*estudiante un espacio para la adquisición de los conocimientos teóricos, metodológicos y científicos que propicien el estudio de la realidad educativa con una visión totalizadora” (UPEL-IPB, 2012:02). Además se promueve la idea de la docencia como una profesión, en la cual se genera la construcción permanente del conocimiento.*

Igualmente, según el programa instruccional en referencia (UPEL-IPB,2012-2), los contenidos planificados constituyen elementos que permiten un adecuado abordaje de otros cursos y fases; por eso el curso es un eje transversal y nucleador del currículo que tiene como finalidad diseñar un proyecto de investigación educativo viable, requisito indispensable para aprobarlo y dar continuidad a la línea curricular que se inicia con Introducción a la Investigación y culmina con Ejecución de Proyectos Educativos. De esta manera, el participante aplicará las herramientas heurísticas en la praxis pedagógica, como objeto de estudio, para desarrollar las competencias epistémicas en su formación como docente investigador, por lo que las estrategias de aprendizaje están centradas en propiciar un proceso pedagógico que lleve al estudiante a la elaboración de un “Proyecto de Investigación”, vinculado con las líneas y unidades de investigación institucionales.

En el octavo semestre de todas las especialidades, los estudiantes les corresponde cursar *Ejecución de Proyectos Educativos* perteneciente al componente curricular de Práctica Profesional, la cual es un curso institucional de carácter teórico práctico. En conjunto, la fase de Ejecución de Proyectos Educativos conforma el eje de investigación donde están enmarcados curricularmente otros cursos como: Introducción a la Investigación, Investigación Educativa, Estadística aplicada a la educación y la Fase de Observación.

De conformidad con los lineamientos establecidos en el marco de transformación y modernización curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, esta fase debe garantizar en el cursante el dominio de competencias de investigación que generen conocimientos pertinentes con la especialidad donde se está formando para su desempeño pedagógico en un centro de aplicación.

El propósito de la misma es que inserta en el componente de la práctica profesional, la profundización e integración de conocimientos, procedimientos y actitudes de todos los componentes curriculares

ya cursados por el estudiante. Todo ello enmarcado en ejecución de un proyecto de investigación educativo sustentado en la dimensión pedagógica y social, y así contribuir a la solución o mejoramiento de las necesidades de los procesos de enseñanza aprendizaje y definidos como áreas o líneas de investigación reconocidas por la universidad como marco institucional de apoyo (UPEL-IPB, 2012-1).

Como docentes investigadoras de la UPEL IPB del Departamento de Formación Docente, hemos tenido la oportunidad de desempeñarnos en la mediación de los cursos de Investigación Educativa y Ejecución de Proyectos Educativos ( ésta última en los Departamentos de Ciencias Sociales y Educación Integral), al tiempo que hemos participado en variados espacios dialógicos entre los docentes de ambos cursos. En estos espacios se han generado variadas inquietudes vinculadas con el desarrollo efectivo de los cursos y con las competencias que los estudiantes adquieren. Precisamente, una de las situaciones más preocupantes es la no articulación entre estos cursos, motivado a que por lo general algunos los docentes del Curso Ejecución de Proyectos no validan la temática y modalidad investigativa que los estudiantes realizan en sus trabajos en el curso Investigación Educativa. Esta situación puede constatararse en la versión de algunos estudiantes de Ejecución de Proyectos Educativos al ser consultados respecto a sus experiencias en este curso.

La verdad es que la profesora ni nos lo pidió, y nos dijo de una vez que teníamos que hacer un proyecto factible, porque el otro trabajo era una investigación acción. También cambiamos de institución educativa, La profesora nos dijo que teníamos que buscar una diferente a la del semestre pasado así que prácticamente empezamos desde el principio, con el planteamiento y el marco teórico, eso nos hizo que casi todo el tiempo lo utilizamos investigando la información y otras tesis, y no nos dio tiempo de hacer los cuestionarios, sino que de una vez hicimos la propuesta. (EV3-L5-10)

Igualmente, otro estudiante refirió:

Bueno profe, la verdad es que al principio me fue mal, porque el grupo del trabajo que hicimos en el curso de Investigación Educativa no quedamos juntos, entonces yo tuve que ponerme

con otra gente, y empezar otro proyecto de nuevo, porque a la profesora no le gustó el tema que hicimos en Investigación. Tuvimos empezar de nuevo. ¿Cómo empezar de nuevo? (C.O). Bueno que tuvimos que ir a observar y empezar el capítulo 1, 2 y 3, y después ejecutamos unas actividades en la ETI que nos tocó. (EV1-L3-7)

Otra situación que nos inquieta es la concepción de la investigación como una visión de “resolvedora de problemas”, en virtud del apego generalizado a la realización de las modalidades de investigación de proyectos factibles y proyectos especiales. Tal apreciación se desprende de las versiones de los estudiantes en las Jornadas de Investigación Educativa realizadas en el periodo 2012-2, al afirmar que la investigación para ellos es:

La indagación sobre un tema, una problemática, algún planteamiento donde por medio de datos gráfico. Se obtienen conclusiones para abordar, solucionar o ejecutar en el curso de proyecto especial (TF7-L5-6)

Algo innovador, el buscar cambios y buscar soluciones. El profundizar y tener interés en algo que se benefició para la sociedad y el crecimiento de ella. (TF6-L5-6).

Igualmente otra estudiante refiere al ser entrevistada que:

Para mi hacer investigación es buscar solucionar un problema pero de una manera científica. Es decir que yo como docente puedo ver algún problema con mis alumnos, y para poder solucionarlo de una manera valida pues me acerco a ese problema planteándome el problemas, los objetivos y luego haciendo unos instrumentos que me den unos resultados, y con esos resultado se pueden tomar decisiones sobre la solución de ese problema. (EV1-L14-17)

Las versiones manifestadas por los estudiantes reflejan las inquietudes que varios docentes hemos planteado en diferentes escenarios académicos, respecto a la valoración de la investigación en el proceso de formación de los futuros docentes, la cual

parece presentar un desfase entre los declarados en documentos institucionales que sustentan el deber ser formativo y la realidad vivenciada en la cotidianidad de los haceres de aprendizaje de nuestros estudiantes. Desde este punto de vista, emerge la presente investigación con la finalidad de conocer, interpretar y comprender desde sus voces, los valores y creencias respecto a la investigación educativa develada en el aprendizaje de aquellos estudiantes que cursaron “Ejecución de Proyectos Educativos” y que por su puesto ya vivenciaron los aprendizajes en Investigación Educativa.

### **La dirección de nuestras miradas: intencionalidades investigativas**

- a) Conocer desde las voces de los estudiantes del “Curso ejecución de proyectos” de la UPEL IPB, los valores y creencias vinculadas con el aprendizaje en el hacer de la investigación educativa
- b) Interpretar y comprender los valores y creencias que emergen desde el aprender hacer de la investigación educativa en la formación docente de la UPEL\_IPB.

### **El enfoque de la visión: metodología empleada**

La presente investigación es objeto de estudio de las ciencias sociales y por tanto la ubicamos en el paradigma cualitativo, el cual de acuerdo a Martínez (2004), *“Trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”* (p. 66). Este paradigma se presenta holístico e interpretativo, se basa en la credibilidad, y está caracterizado por la carencia de objetividad de la realidad social, la cual es inseparable de los propios sujetos participantes, de sus expectativas, intenciones, sistema de valores, y de cómo cada sujeto percibe la realidad y su propia acción.

Desde esta perspectiva, asumimos la realidad como una creación que parte de la óptica de los actores sociales, resultado de conocimientos individuales y no como algo ajeno a ellos. Fundamentando lo expresado por Posada (2007) cuando afirma: *“Los hechos sociales son, en tanto hechos sociales, ontológicamente subjetivos, dependen de los sujetos”* (p. 9).

De tal modo, la vivencia y consecuentemente los valores y creencias de aprender hacer investigación como fenómeno de estudio es producto de una construcción mental, un acuerdo derivado de una actividad social que se plasma en acciones. Se trata entonces de un hecho investigativo ontológicamente subjetivo pues se desarrolló a través de la interpretación de manifestaciones dialógicas verbales y no verbales entre los estudiantes del curso “Ejecución de Proyectos” del periodo académico 2012-2 en distintas especialidades, tomando en cuenta sus valores y modo de pensar, hacer y sentir, es decir, haciendo interpretaciones de la conducta humana.

Tomando en consideración la postura ontoepistémica asumida, abordamos la modalidad, técnicas e instrumentos, propios del interpretativismo, para el desarrollo de la investigación. En este sentido, de acuerdo a la naturaleza de la investigación y a las intenciones que se persiguen, se utilizó como método la fenomenología (propuesta por Husserl) que según Martínez (ob.cit., p. 229) y Campero (2005, p. 51), plantean “*conocer el significado de la experiencia humana*”. Por su parte, Hurtado y Toro (1999) afirman: “*Este método permite el estudio de las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta*” (p. 105).

Lo anterior nos lleva a afirmar que la interpretación es la vía para la comprobación del conocimiento generado, lo que ha llamado Gutiérrez (1998) *comprobación hermenéutica*. En virtud que la fenomenología se basa en la descripción de las experiencias o vivencias, en la que se le confiere importancia a la interrelación del hombre con el mundo, y le permite al lenguaje describir la experiencia humana a través de la reflexión para dejar aflorar los pensamientos, así como descubrir sus formas más puras y verdaderas.

La hermenéutica-fenomenológica o enfoque interpretativo es una derivación de la fenomenología, en el cual se concibe a la conciencia humana como histórica y socio-cultural, manifestada a través del lenguaje, bien sea en forma oral o escrita. Heidegger, alumno crítico de Husserl, reinterpreta la fenomenología como *fenomenología hermenéutica o interpretativa*, porque es a través de la interpretación de la realidad expresada por los actores sociales intervinientes en la investigación que se logrará develar la realidad investigada.

Con base en lo planteado, para conocer la realidad objeto de estudio de la presente investigación utilizamos el método fenomenológico-hermenéutico y fue a través de la interpretación que comprendimos las ideas que tienen los versionantes inmersos en esta investigación, para concretar las vivencias de los estudiantes en su proceso de aprendizaje como investigadores educativos. Del tal forma de generar una reflexión crítica sobre los conocimientos y prácticas cotidianas en la búsqueda de una reorganización de los individuos y el mundo en el cual les toca desenvolverse.

A los fines del desarrollo de la presente investigación se eligieron cuatro (4) estudiantes que finalizaron el curso de “Ejecución de Proyectos” para la realización de las entrevistas en profundidad, y siete (7) estudiantes del mismo curso, que participaron de la Jornadas de Investigación Estudiantil en el periodo 2012-2 para la realización de testimonio focalizado. El desarrollo y aplicación de las mencionadas técnicas se realizó siguiendo las orientaciones aportadas por Piñero y Rivera (2013).

La información recolectada en forma verbal y escrita fue transcrita en protocolos debidamente identificados, los cuales permitieron por un lado la ubicación de las versiones y por otro la realización de la categorización y codificación abierta. Quedando registrados de la manera como se visualiza en el cuadro 1, y en total se utilizaron once (11) protocolos:

**Cuadro 1.** Codificación de los protocolos de registro de la información cualitativa utilizada

| Técnica                    | Versionante       | Línea            | Ejemplo    |
|----------------------------|-------------------|------------------|------------|
| Entrevista (E)             | (V) 1,2,3,4       | (L) 1,2,3,4..... | EV1-L23-25 |
| Testimonio focalizado (TF) | (V) 1,2,3,4,5,6,7 | (L) 1,2,3,4..... | TF1-L15-17 |

**Fuente:** autoras (2013)

Para la sistematización de la información se siguió la dinámica de análisis sugerida por Strauss y Corbin (2004) al reconocer y re-contextualizar la información mediante la codificación abierta y la codificación axial, para organizar en categoría medular y categorías orientadoras.

## **Lo que vemos: hallazgos**

En todo estudio de investigación es necesario llegar a este momento, incluso nos atreveríamos a afirmar que como investigadoras cualitativas es uno de las etapas que más anhelamos, porque es en este punto donde podemos de algún modo ver la realidad de una forma clara, ya que entramos en el “mundo” de nuestros versionantes elegidos, al punto de comprender su vida social por medio de los significados que le atribuyen a su accionar.

Justamente al acto de la intencionalidad investigativa del “conocer” refiere un ejercicio metodológico fonomenológico configurado por el abordaje dialógico con los versionantes. Luego de un arduo trabajo en el campo, ya con las entrevistas y los testimonios focalizados realizados se inicia el proceder hermenéutico, del que emergieron las categorías que presentamos en el Cuadro 2, las cuales son el resultado de la interpretación y la reflexión profunda sobre el significado de los discursos de los versionantes hasta alcanzar la comprensión de las mismas.

En el proceso de hermenéusis se plantea la categoría medular centrada en el eje temático de esta investigación representada por el autoconocimiento de los estudiantes de la UPEL IPB sobre la investigación educativa mediante su experiencia en el hacer del aprendizaje en los cursos de la Fase Ejecución de proyectos educativos en el octavo semestre, y por ende del prerrequisito de curso Investigación Educativa vivenciada en el semestre anterior. Dicha categoría la denominamos: *Valores y creencias vinculadas con el aprendizaje en el aprender hacer de la investigación educativa*; de igual manera surgieron las correspondientes categorías orientadoras, que permitieron una comprensión más clara de los significados otorgados por los versionantes.

Asimismo, en el cuadro 2, se visualiza la visión integradora del conjunto de categorías orientadoras y subcategorías con sus respectivas dimensiones que emergieron alrededor de la categoría medular como derivación de las intencionalidades de la investigación que involucraron el proceso de emergencia de significados.

**Cuadro 1.** Versión integradora de las categorías

| CATEGORÍA MEDULAR   | CATEGORÍAS ORIENTADORAS   | SUB CATEGORÍAS                                      | DIMENSIONES                                |
|---|---|---|--|
| <b>VALORES Y CREENCIAS DEL APRENDER HACER INVESTIGATIVO EN LA FORMACION DOCENTE</b> | <b>Articulación entre asignaturas</b>                                       | <b>Continuidad</b>                                  | Secuencia didáctica                        |
|   |   |   | Unidad de criterios                        |
|   |   | <b>Coherencia</b>                                   | Patrón orientador                          |
|   |   |   | Gradualidad.                               |
|   | <b>Entendimiento y agrado por lo investigado</b>                            | <b>Empatía con la metodología</b>                   |  |
|   |   | <b>Reconocimiento de utilidad</b>                   |  |
|   | <b>Compromiso ante el desarrollo del trabajo (CADT)</b>                     | <b>Sinergia positiva</b>                            | Alto rendimiento                           |
|   |   |   | Equipos efectivos                          |
|   | <b>Planificación del tiempo en la ejecución de actividades (PTEA)</b>       | <b>Organización de acciones didácticas</b>          | Cronograma de trabajo                      |
|   |   |   | Asesorías                                  |
|   |   | <b>Definición de procesos</b>                       |  |
|   | <b>Significado del hacer investigativo (SHI)</b>                            | <b>Vía para el desplazamiento del saber docente</b> | Emancipación de saber docente              |
|   |   |   | Práctica docente innovadora                |
|   |   |   | Entendimiento de la problemática educativa |
|   | <b>Competencias desarrolladas en el hacer investigativo (CDHI)</b>          | <b>Competencias analíticas</b>                      |  |
|   |   | <b>Competencias escriturales</b>                    | Aplicación de las normas del manual        |
|   |   | Redacción y estilo                                  |  |
| <b>Valoración de la investigación (VDI)</b>   | <b>La investigación como parte del accionar cotidiano del docente para:</b> | Transversa el proceso de aprendizaje                |  |
|   |   | Actualización permanente del docente                |  |
|   |   | Intervención de la realidad educativa               |  |
| <b>Difusión de los hallazgos de las investigaciones (FDHI)</b>                      | <b>Jornadas de investigación</b>  |   |  |
|   | <b>Presentar resultados</b>   |   |  |
| <b>Seguimiento y acompañamiento docente (SAD)</b>                                   | <b>Asistencia académica</b>   | Retroalimentación                                   |  |
|   |   | Evaluación Formativa                                |  |
|   | <b>Apoyo complementario</b>   | Experiencia Docente                                 |  |
|   |   | Motivación  |  |

**Fuente:** Las autoras (2013), con base al análisis hermenéutico de los protocolos de registros de información cualitativa.

A los efectos de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio a continuación procederemos a la interpretación de cada categoría orientadora con las respectivas sub - categorías y dimensiones encontradas, para lo cual emplearemos las voces de sus versionantes y la consecuente interpretación de sus significados, para lo cual se utilizará la saturación de las versiones y la contrastación teórico como estrategia de legitimación científica. Conviene destacar que por razones de espacio, no se incluirán en los cuadros todas las versiones identificadas, por lo que se han elegido aquellas que dan cuenta de manera más significativa al rol legitimatorio de las categorías develadas por las investigadoras.

Seguidamente presentaremos una versión general e integradora de todas las categorías a objeto de argumentar nuestra visión interpretativa respecto a las intencionalidades de esta investigación. Por consiguiente se presenta en el cuadro 2 la sistematización de la categoría orientadora 1 denominada: Articulación entre asignaturas.

### Cuadro 3. Sistematización de la categoría orientadora 1

| <b>CATEGORIA ORIENTADORA: Articulación entre asignaturas</b> |                            |   |
|--|----------------------------|---|
| <b>Sub categoría</b>   | <b>Dimensión</b>           | <b>Descripción de los versionantes</b>  |
| <b>Continuidad</b>   | <b>Secuencia didáctica</b> | <p>“Porque en nuestro caso, la docente no nos aceptó el proyecto que trajimos de investigación educativo, entonces tuvimos que empezar todo de nuevo. Creo que se deberían ponerse de acuerdo para que así los estudiantes no perdamos tanto tiempo, pues tuvimos que empezar desde cero, cuando ya nosotros teníamos un tema con su planteamiento y todo” (TF1 -L14-17)</p> <p>“Mis compañeros de la otra sección les fue bien, porque su profesora continuo con lo que hicieron en Investigación Educativa y entonces en Ejecución lo que hicieron fue mejorar desde el cap. 3, y me dijeron que no estuvieron apurados.”(TF2 L18- 20).</p> |
|  | <b>Unidad de criterios</b> | <p>“A nosotros nos fue bien, porque nos tocó una profesora que nos había dado en Investigación Educativa, entonces continuamos con el mismo proyecto, tuvimos la suerte que del grupo inicial, quedamos todos juntos otra vez” (EV2 L 3-4).</p> <p>“Él nos aceptó el tema que hicimos en Investigación Educativa, y gracias a que el trabajo que hicimos el semestre pasado le gustó mucho, pudimos continuar, igual que otros grupos, pero hubo un grupo que prácticamente les mando hacer todo de nuevo, pero yo creo que fue porque era una investigación acción.” (EV4 L 3-6).</p>  |

|                   |                          |  |
|-------------------|--------------------------|--|
| <b>Coherencia</b> | <b>Patrón orientador</b> | <p>“Pero lo que no entendía era que cada profesor que nos dio primero introducción a la investigación, luego investigación educativa y después ejecución no continuaban el proyecto que hacíamos el semestre anterior, no se ponían de acuerdo. Entonces había que hacerlo desde cero.” (TF8 L 3-5).</p> <p>“También, se debería pedir a los profesores que sean más colaboradores cuando uno les va a pedir ayuda para validar los instrumentos, porque nos costó conseguir que nos ayudaran y pudiéramos llenar la validación” (EV4 L 29-31)</p> |
|                   | <b>Gradualidad</b>       | <p>“Me gustó porque fuimos construyendo la investigación desde el tercer semestre, ya cuando ejecutamos conocíamos de arriba abajo nuestra proyecto, cada profesor le fue aportando y agregando al proyecto de investigación (AEA- TF7 L2-3).</p> <p>“Bueno, muchas de las cosas que aprendí vienen desde el curso de Investigación educativa”. (EV1 L20).</p>   |

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

La categoría orientadora 1, nos refiere al significado de la *Articulación entre asignaturas* que están involucradas e integradas en la formación del hacer investigativo del estudiante y que garantiza la continuidad y la coherencia en el trabajo coordinado por los docentes que imparten estas asignaturas.

En consecuencia asumimos la articulación como un proceso que supone la posibilidad de organizar y reorganizar en tramos, fases o niveles la oferta curricular, comprendida en este caso por las asignaturas Introducción a la Investigación, Investigación Educativa y Ejecución de Proyectos en el entendido que el recorrido del estudiante por estas tres asignaturas debe garantizar la adquisición de las competencias necesarias en el saber y hacer investigativo. Así lo expresa Mañalich Suárez (1999) al manifestar que es importante tener en cuenta la relación intermaterias, puesto que la misma se establece para la formación de sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades, que sirven de base a todas las cualidades esenciales significativas en otras materias. La configuración de este sistema debe coordinarse de tal modo que permita formar en el estudiante un sistema generalizado de conocimientos integrado en su concepción de mundo.

De esta misma forma dentro de la continuidad de asignaturas subyacen como principios básicos la secuencia didáctica y la unicidad de criterios. En torno al primero, lo concebimos como la secuencia de asignaturas que sugiere una jerarquía de aprendizajes por lo tanto son prerrequisito de otras, lo que significa que hay varias asignaturas que el estudiante debe superar previamente para avanzar a las siguientes. Al respecto, podemos decir que para las asignaturas Introducción a la Investigación, Investigación Educativa y Ejecución de Proyectos se deben orientar en razón a su secuencia didáctica para orientar las decisiones en cuanto a la jerarquía de aprendizajes que permita dar respuesta a las acciones de articulación entre los docentes que facilitan dichas asignaturas.

El segundo principio que emerge de la secuencia didáctica es el que interpretamos como unidad de criterios en cuanto a los contenidos, la evaluación y los aprendizajes esperados en cada una de estas asignaturas que deben estar integrados en el grupo de profesores que serán los mediadores de esos procesos, a fin de preparar al estudiante para un aprendizaje continuo basado en la búsqueda autónoma de información que además debe ser capaz de procesar, jerarquizar, interpretar y utilizar para saber hacer.

Desde esta perspectiva la integración de asignaturas es guiada por la coherencia que debe existir entre los cursos de un mismo componente o conjunto de materias para adecuar las respectivas secciones de aprendizaje, para ello interpretamos que es preciso un patrón orientador que delinee el curso y las acciones a desarrollar, así como también, el criterio de gradualidad que distribuye el desarrollo de los procesos pedagógicos para que los estudiantes logren en forma gradual y sistemática los aprendizajes adecuados en cada etapa o fase del proceso de aprendizaje de acuerdo a los grados de dificultad y las secuencias didácticas de cada asignatura.

Luego, presentamos en el cuadro 4 la categoría orientadora 2, cuyo significado nos refiere al *entendimiento y agrado por lo investigado*, vinculado a la empatía con la metodología y el reconocimiento de la utilidad de lo investigado que le confiere el estudiante.

#### Cuadro 4. Sistematización de la Categoría Orientadora 2

| <b>CATEGORÍA ORIENTADORA: Entendimiento y agrado por lo investigado</b> |                  |   |
|---|------------------|---|
| <b>Sub categoría</b>  | <b>Dimensión</b> | <b>Descripción de los versionantes</b>  |
| <b>Empatía con la metodología</b>                                       |                  | <p>“Me sentí muy bien con esa profesora es muy fácil entender porque motiva a los estudiantes y enseña a planificar estrategias para cumplir objetivos” (TF3 L3-4).</p> <p>“Muy gratificante ya que se conoce a fondo de cómo se realiza y se ejecuta un proyecto y se inicia el campo investigativo del estudiante” (TF7 L2-3).</p> <p>“Ha sido satisfactorio, agradable y de mucho aprendizaje, permitiéndonos interactuar y conocer muy de cerca la realidad que se está viviendo en la educación y así aportar soluciones” (TF4 L2-3)</p> |
| <b>Reconocimiento de utilidad</b>                                       |                  | <p>“Gratificante y de gran aprendizaje, el ver cómo enfrentar a lo que se quiere resolver, el no solo ver un proyecto plasmado en un papel, sino que se lleve a cabo” (TF6 L2-3).</p> <p>Realmente fue una experiencia muy significativa (TF8 L2).</p> <p>“...pero el tema que escogimos fue muy bonito porque era con las nuevas tecnologías, así cada vez que investigábamos más, más nos gustaba. Eso hizo que sacáramos muy buena nota”. (EV2 L5-6).</p>  |

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

En razón de lo anterior asumimos que el estudiante en el proceso de aprendizaje debe colocarse en el centro de atención a partir del cual se debe proyectar el proceso pedagógico, es decir, implicar todos los resortes de que dispone en su personalidad (su historia académica, sus intereses cognoscitivos, sus motivos para el estudio, su emocionalidad) con relación a lo que aporta el grupo en clase.

Al respecto López, Pérez y Cáceres (2004) manifiestan que el profesor para incentivar y desarrollar el gusto por la investigación debe extraer de sí mismo, de su preparación científica y pedagógica todos los elementos que permitan el despliegue del proceso, el redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del estudiante, de sus particularidades personales, la relación de comunicación en sus distintos tipos de función (informativa,

afectiva y reguladora) que permita un ambiente de cooperación y colaboración, de actividad conjunta dentro del aula.

**Cuadro 5.** Sistematización de la categoría orientadora 3

| <b>CATEGORIA ORIENTADORA: compromiso ante el desarrollo del trabajo</b> |                           |   |
|---|---------------------------|---|
| <b>Sub categoría</b>  | <b>Dimensión</b>          | <b>Descripción de los versionantes</b>  |
| <b>Sinergia positiva</b>  | <b>Alto rendimiento</b>   | <p>“Pero una vez que se le toma empeño al proyecto se va tomando cierta responsabilidad y amor, ya que me visualizo en mi desarrollo de mis clases aplicando ese tipo de estrategia” (TF1 L2 -4).</p> <p>“La experiencia fue muy satisfactoria y bonita me integre con mis compañeros de equipo y trabajamos con cariño y fuimos muy responsables y respondimos a todas las asignaciones (TF2 L2-3).</p> <p>...nosotros tampoco le quedamos mal e hicimos todo nuestro proyecto. (TF4 L18 -19).</p>           |
|   | <b>Equipos de trabajo</b> | <p>“Esto animo al equipo y trabajamos muy bien y cada uno cumplió con lo que le tocaba.” (TF5 L3 -4).</p> <p>“Pero como nos gustaba el tema, no nos importaba, siempre nos reuníamos y trabajamos muy bien juntos como grupo, porque ya veníamos del otro semestre y cada quien sabía lo que tenía que hacer, porque sino se salía del grupo” (EV2 L7 -9).</p> <p>“Lo bueno fue que en el grupo nos llevamos bien, y como ya nos conocíamos nos pusimos las pilas y todas trabajamos mucho” (EV3 L10 -11)</p> |

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

En el cuadro 5 apreciamos la categoría orientadora 3 vinculada con el *compromiso ante el desarrollo del trabajo*, cuyo significado nos refiere a la *sinergia positiva*, entendida como la valoración de las diferencias mentales, emocionales y psicológicas de los estudiantes puestas al servicio del desarrollo de un alto rendimiento en las tareas asignadas y una favorable y positiva configuración de equipos de trabajo para el logro de los objetivos académicos.

Por consiguiente nos referimos a todo lo que tiene sincronía y trabaja bien, ya que sinergia es el resultado de la interacción de todos los componentes o sub subsistemas, en otras palabras decimos que todos los estudiantes son más que la suma de sus partes, asumiendo el principio máximo de la sinergia, fácilmente observado en el caso

de los equipos de trabajo que conforman los estudiantes. Se aprecia la sinergia positiva en el placer por el desarrollo y cumplimiento de las asignaciones, además de la preocupación por la adquisición de competencias académicas, apreciada a través de la relación que se establecen en la integración entre los miembros que componen los grupos de trabajo, cuyo resultado se expresa en la obtención de altos rendimientos y resultados fructíferos.

Igualmente, Senge (1990) sostiene que el trabajo cooperativo es hoy una necesidad impostergable, requiriéndose el uso de estrategias sistémicas de análisis, pues el resultado del trabajo en equipo es superior a la suma de los trabajos individuales. Interpretamos que la sinergia es una herramienta estratégica para la estructuración de equipos de trabajo de alto rendimiento. Cuando en la formación de las prácticas investigativas la sinergia se administra positivamente, existe un alineamiento total de los miembros de los equipos de trabajo, de esta forma se puede aprovechar al máximo los talentos de los estudiantes, trayendo como consecuencia unos resultados de alta calidad.

La categoría orientadora 4, nos da cuenta del *Significado de la investigación desde el propio hacer investigativo*, y desde este punto de vista se resalta como una vía para lograr el desplazamiento del saber docente. Ello lleva implícito asumir que lo que entendemos por conocimiento pedagógico, no está supeditado a un lugar ni a un espacio en el aula, el conocimiento es multi-espacial y multi-temporal, está en diversos espacios y tiempos de la realidad educativa. Todavía más, podemos decir que el conocimiento pedagógico se construye con las diversas formas en que percibimos dicha realidad, y la misma está en distintos escenarios que trastocan inclusive las paredes del aula, al tiempo que se conjuga con las intersubjetividades de los más diversos actores sociales que se involucran con el acto educativo. Así lo expresa Herrera González (2010) cuando afirma que:

La investigación pedagógica aparece directamente vinculada a la práctica, en la medida en que se constituye en un dispositivo para la explicitación de la propia práctica, para la construcción de un saber pedagógico sistemático por parte del profesor y, por esta vía, para la transformación de su práctica docente. (p. 61)

## Cuadro 6. Sistematización de la categoría orientadora 4

| <b>CATEGORÍA ORIENTADORA :Significado del hacer investigativo</b> |   |   |
|---|---|---|
| <b>Sub categoría</b>  | <b>Dimensión</b>                                  | <b>Descripción de los versionantes</b>  |
| <b>Vía para el desplazamiento del saber docente a través de:</b>  | <b>Emancipación de saber docente</b>              | <p>“Una herramienta que desarrolla el saber y la creatividad, debemos continuar el crecimiento intelectual y profesional” (T31 L6)</p> <p>“Significa la posibilidad de conocer a fondo la realidad de los problemas que vivimos día a día como docentes, y poder aportar nuestro granito de arena para mejorar y hacer cambios”(EV3 L15-16).</p> <p>“No podemos mejorar los muchos problemas que tiene la educación sino sabemos cómo enfrentarlos y solucionarlos, y eso solo lo logramos si sabemos investigar.”(EV2 L13-14).</p> |
|   | <b>Práctica docente innovadora</b>                | <p>“Es enriquecer los conocimientos y promover hechos innovadores”(TF2 L7)</p> <p>“Significa ser innovador, adquirir nuevos conocimientos y reforzar más lo que se tienen” (TF1 L6)</p> <p>“Algo innovador, el buscar cambios y buscar soluciones. El profundizar y tener interés en algo que de beneficio para la sociedad y el crecimiento de ella” (TF6 L5-6)</p> <p>“Hacer investigación es innovar, es buscar mejorar lo que nos rodea como docentes. (EV2 L12).</p>   |
|   | <b>Entendimiento de la problemática educativa</b> | <p>“....Saber investigar porque eso nos permite conocer en profundidad en qué consisten los problemas de nuestro día a día, ya sea en el aula de clase o en la institución educativa. (EV4 L21-22 )</p> <p>“Es fundamental porque a través de ella conocemos la realidad que se encuentra en nuestro ambiente de trabajo y así poder abordarlas (TF4 L13-14)</p>  |

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

De esta manera, el desplazamiento del saber docente puede constituirse en una forma emancipadora del conocimiento lo cual supone la construcción del camino propio, que advierte que nadie nos debe decir cómo son las cosas y qué es lo que habría que hacer; por lo que como docentes-investigadores podemos ser capaces de

pensar y hacer y de esta manera superar la reproducción y hace lugar a lo nuevo. En este sentido Mandolini (2006) refiere que:

Ser docente investigador implica romper con una serie de supuestos existentes y generalmente sostenidos desde los lugares de poder... fundamentalmente aquellos que esgrimen que los docentes no estamos en condiciones de llevar a cabo acciones de investigación. Reconocernos en condiciones de igualdad para la tarea de enseñar-investigar-aprender nos invita a pensar y actuar de modo transformador. Buscarnos y revelarnos/rebelarnos en estas acciones horizontaliza las relaciones de poder y ubica el protagonismo en cada uno de nosotros. Es una manera de establecer relaciones entre docentes en las que todos sin excepción podamos expresar nuestro pensamiento, nuestras experiencias, nuestras reflexiones”. (s/p)

La posibilidad de liberar nuestro saber pedagógico puede conducirnos en la ruta de convertir nuestro accionar pedagógico hacia el cambio, hacia lo novedoso mediante el ensayo, pero también mediante la transformación del estado de cosas que prevalezca en el entorno educativo donde nos desempeñemos como docente. El docente investigador que es innovador, reflexiona y desarrolla una conciencia crítica permanentemente de la realidad en la que no es un observador, sino un observador-actor social activo. Por lo tanto, es su vinculación directa con la realidad educativa y su relativo dominio sobre el estado actual del conocimiento en los temas específicos que maneja, que lo coloca en una situación privilegiada para ejercer esta importante función de convertirse, como intelectual, en elemento de la conciencia crítica para la educación.

En la categoría *competencias desarrolladas en el hacer investigativo* la interpretamos como las competencias analíticas y escriturales que el estudiante desarrolla a través de la dinámica del hacer investigativo. Para ello entendemos las competencias bajo la conceptualización que hacen Tobón, Rial, Carretero, y García (2006), quienes la definen como: “*Procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto*” (p. 100). Es por ello que asumimos las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que convergen y permiten llevar a cabo un desempeño de manera eficaz, es decir, que el estudiante que logre los objetivos contemplados en el hacer

investigativo de manera eficiente y que obtenga el efecto deseado en el tiempo estipulado y utilizando los mejores métodos y recursos para su realización. La educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

### Cuadro 7. Sistematización de la categoría orientadora 5

| <b>CATEGORIA ORIENTADORA: Competencias desarrolladas en el hacer investigativo</b> |  |   |
|--|--|---|
| <b>Sub categoría</b>   | <b>Dimensión</b>                           | <b>Descripción de los versionantes</b>  |
| <b>Competencias analíticas</b>   |  | <p>“Aprendí como hacer un proyecto como se aplican instrumentos, como se analizan los resultados. Aprendí hacer responsable y perseverante. Es muy importante la investigación y podemos trabajar en este campo lo cual se considera muy importante”. <b>(CDH1-TF7 L10-12)</b></p> <p>“Aprendí hacer análisis de gráficas estadísticas. Modelos estratégicos Tipos de investigación Tipos de instrumentos de investigación”. <b>(TF8 L13-17)</b></p>  |
|  | <b>Aplicación de las normas del manual</b> | <p>“Aprendí a seleccionar la información que uno busca en internet, y a utilizar el manual UPEL. También a enfocar bien un tema de investigación, porque la profesora nos decía que un tema puede estar conformado por varios problemas, y entonces hay que focalizarlo bien sobre todo en el escenario en el que uno esté”. <b>(EV1 L 20-23)</b></p> <p>“Aprendimos mucho a manejar las normas del manual UPEL”. <b>(EV4 L15)</b></p>  |
| <b>Competencias escriturales</b>   | <b>Redacción y Estilo</b>                  | <p>“Sobre todo a redactar y escribir lo que investigábamos en internet y los libros. Aprendí que una investigación hay que hacer un trabajo, con un planteamiento, unos objetivos y luego ejecutarlos con unos instrumentos de recolección de información, y después hacer todo el conteo de los cuestionarios. Eso fue un poco difícil, cuando tuvimos que aprender hacer las tablas y sacar los porcentajes”. <b>(EV2 L17-20)</b></p> <p>“Primeramente conocer la realización de un proyecto, cómo está estructurado y como elaborarlo paso a paso. Asimismo mejorar en la redacción y en expresar mis ideas”. <b>(TF4 L9-10)</b></p> |

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

Ciertamente, Tobón, et al, (Ob. cit.) plantean la necesidad de enfatizar el desplazamiento de conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser, es decir, de la enseñanza al aprendizaje.

Más aún, la enseñanza de la investigación estará dirigida entre otros aspectos a la adquisición de competencias que ha de plantearse como punto de partida de las competencias analíticas y escriturales, y que permitirán a los futuros pedagogos su desempeño laboral. En consecuencia, la definición de las competencias que pretendemos constituye el primer paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la adquisición de tales competencias orienta el modo en que se desarrollará el mismo. Por lo tanto, creemos que la investigación en educación no puede ser entendida únicamente como una tarea dirigida a la generación o comprobación de teorías complejas que incrementen el cuerpo de conocimientos científicos sobre los fenómenos educativos.

Desde el punto de vista que aquí adoptamos, la investigación es una actividad que está estrechamente unida al trabajo de quienes desarrollan su tarea profesional como pedagogos. Además, la necesidad de formarse en métodos de investigación surge de la exigencia que se plantea a los profesionales de este campo para que sean capaces de leer, interpretar correctamente y valorar todo tipo de estudios (textos, artículos en revistas, memorias de investigación, informes, etc.) mediante los cuales se difunden las experiencias o los hallazgos derivados de la actividad realizada por otros profesionales o investigadores.

Desde nuestra apreciación las siguientes competencias analíticas están implícitas en el accionar investigativo generado a través de nuestros cursos: 1) conocimiento de los conceptos teóricos y principios técnicos básicos acerca de las técnicas de análisis de datos. 2) realización de análisis estadísticos adecuados para la resolución de problemas prácticos planteados acerca de la realidad educativa. 3) dominio de software específico para llevar a cabo el análisis estadístico de datos. 4) capacidad de análisis crítico sobre el modo en que se han utilizado las técnicas de análisis de datos en el curso de trabajos de investigación educativa.

Por otra parte se aprecia la categoría 6, vinculada con la valoración de la investigación, se identificó como el sentido que los estudiantes le

atribuyen a la *investigación como parte fundamental del accionar cotidiano del docente*. La investigación se constituye en la herramienta para el conocimiento de las realidades que se reflejan en cada uno de los actos que acompañan el desempeño docente, el propio y el de los colegas (pedagógicos, administrativos, gerenciales, entre otros), y por ende se posibilitan los escenarios para los cambios y transformaciones tan necesarias en nuestras aulas, en nuestras instituciones y en nuestras políticas educativa. De allí la importancia que la investigación ha venido posicionando en los foros de discusión respecto a su presencia en la formación de los futuros docente, tal como a finales de los años noventa (90) afirmaba Delors (1996), al reconocer que:

Dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación. (p. 172)

### Cuadro 8. Sistematización de la categoría orientadora 6

| CATEGORIA ORIENTADORA :Valoración de la investigación                |  |   |
|--|--|---|
| Sub categoría  | Dimensión                                    | Descripción de los versionantes   |
| La investigación como parte del accionar cotidiano del docente para: | <b>Transversa el proceso de aprendizaje</b>  | <p>“Mucha importancia porque facilita la realización del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que a la hora de ejercer hay que investigar para innovar nuevos saberes que estén acordes con la realidad”. (TF1 L11-12)</p> <p>“Es el génesis del proceso de enseñanza aprendizaje, además de que forma al docente como un investigador e innovador de todos los procesos que se dan en el ámbito educativo”. (TF8 L20-21)</p> |
|  | <b>Actualización permanente del docente</b>  | <p>“Un docente debe estar en constante conocimiento y actualizando a medida que el tiempo avanza y los paradigmas cambian”. (TF2 L14)</p> <p>“Mucho ya que el docente requiere experiencias como estas para crecer cada día y por ende ser un mejor profesional”. (TF3 L13-14)</p>  |
|  | <b>Intervención de la realidad educativa</b> | <p>“Medio importante para obtener información, buscar solución, o proponer ideas y proyectos a una diversidad de temas”. (TF7 L15)</p> <p>“...que hacer investigación es indagar y acercarnos de una manera sistemática a los problemas que nos rodean en nuestra realidad educativa, y por eso podemos mejorar siempre y mantenernos al día para ser docentes innovadores”. (EV4 L10-12)</p>                                 |

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

Por tanto, la investigación además de concebirse como una vía natural para aproximarse al conocimiento, debe asumirse también como un eje transversal sustentado en la reflexión sobre la realidad y la praxis. De allí que los estudiantes deben realizar distintas actividades de investigación en las diferentes áreas académicas del pensum de estudio respectivo. Por el contrario, a decir de Piñero, Rondón y Piña (2007) esta tarea pudiese no resultar de su dominio, por la carencia de las competencias investigativas apropiadas y en consecuencia, obstaculizar el logro de las metas que tiene la institución en materia de formación en el área de investigación.

Justamente, la idea de la transversalidad curricular es foco de atención en el documento base de la transformación curricular de la UPEL (2011) al considerarla como una estrategia que permite dar respuesta a las necesidades formativas actuales tratadas a lo largo de la formación, capacitación, actualización y profundización, trascendiendo la comprensión de los fenómenos que ocurren en el contexto global y comunitario, para que los docentes puedan actuar de manera coherente en diversos ámbitos de participación social que son de su competencia.

En contraste, en la propuesta del mencionado documento, la investigación se dimensiona desde un nivel más elevado al ser posicionado como un eje curricular, en virtud integra las funciones universitarias y se convierte en una estrategia de vinculación con los problemas sociales, éticos, políticos, ambientales, tecnológicos, económicos, entre otros, al abrir el camino hacia una nueva forma de asociación, alianza, o convenio que dinamice la comprensión del currículo como espacio público cuya dimensión política, cultural e institucional dan paso a la concreción de la docencia contextualizada y apoyada en la investigación y en las tecnologías de la información y la comunicación, en y desde la práctica profesional concreta, situacional y experiencial.

Por consiguiente, la formación inicial y actualización de los docentes deberá ser un esfuerzo orientado al desarrollo de competencias y capacidades para diagnosticar, investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje, decidir y recrear sus métodos y técnicas de acuerdo con la heterogeneidad de los alumnos, evaluar permanentemente sus prácticas de manera individual y colectiva, etc. En consecuencia, según Enríquez (2007):

La formación metodológica adquiere una relevancia inusitada porque la investigación se convierte en una herramienta que posibilita la indagación de la realidad educativa y la reflexión sistemática de la práctica docente, al tiempo que se transforma en la fuente de renovación y el antídoto frente a la enseñanza repetitiva, libresca, pasiva y muerta. (p. 100)

### Cuadro 9. Sistematización de la categoría orientadora 7

| CATEGORIA ORIENTADORA: Difusión de los hallazgos de las investigaciones |                      |  |
|---|----------------------|--|
| Sub categoría   | Dimensión            | Descripción de los versionantes  |
| Jornadas de investigación   |                      | “...se debería ser pública su ejecución y difusión para dar a conocer las potencialidades de los estudiantes de la UPEL-IPB”. (TF5 L19-20)<br>“...divulgar más lo de la Jornada de Investigación, para que todos los estudiantes, y las escuelas donde se hicieron los trabajos vinieran a ver las presentaciones”. (EV2 L31-32) |
|   | Presentar resultados | “...cuando terminemos los trabajos fuéramos a las escuelas a entregar los trabajos, porque si no, la escuela no sabe cuál fue la solución que se le dio al problema después que nos prestó la colaboración para hacer las observaciones”. (EV4 L28-29)   |

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

En la categoría *difusión de los hallazgos de las investigaciones* que aparece en el cuadro 9 la interpretamos como el interés por la difusión, generación y aplicación del conocimiento desarrollado en el hacer investigativo por los estudiantes especialmente, un conocimiento general sobre el estado y los avances que en el mundo se dan en diversos campos de la investigación.

Sostiene Gómez (2001) que el compromiso de las instituciones de educación superior radica en generar una movilización, hacia un cambio de actitud en el estudiante que evidencie su interés hacia la producción científica, razón de su formación. Este cambio no solo beneficiaría a los docentes y a los estudiantes que integran la comunidad académica de las instituciones de Educación Superior, sino que igualmente contribuyen hacia el alcance del gran reto de modernización del Sistema Educativo.

La relación entre investigación educativa e innovación, entonces, no puede dejarse a lo fortuito, a la esperanza de que ésta se dará cuando las lógicas y los ritmos de la investigación y de quienes toman decisiones de acción coincidan. Sostenemos, entonces, que es inherente a la ética del investigador perseguir explícitamente esta relación, por lo que reconocerlo implica según Schmelkes (s/f) aceptar que el trabajo del investigador de la educación se basa en la investigación, pero va mucho más allá de ella. Al investigador le corresponde divulgar, formar, traducir, convencer y, hasta donde se pueda, responsabilizarse por las consecuencias de sus propuestas.

El acompañamiento docente, es la acción de trabajo compartido entre el profesor de aula u otro profesional, quien asume el rol de colaborador puede ser un docente par, directivo, técnico u otro profesional especialista. En equipo, diagnostican prácticas docentes, toman decisiones, realizan clases, evalúan aprendizajes, se autoevalúan, preparan clases juntos, etc., por lo que un plan de acompañamiento docente se diseña a partir de las necesidades que existan en una clase para lograr que los estudiantes aprendan.

Conviene destacar que la visión de la investigación como responsabilidad del docente lleva implícito un cambio en la enseñanza y en el aprendizaje. Además, supone que la mente se adapta con en lugar de adaptarse a las estructuras del conocimiento (Elliot, 1993). Así concebida, la enseñanza se convierte en un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia de los individuos, históricamente condicionada cuando se tratan de dar sentido a sus experiencias vitales.

Por lo demás, a decir de Calvo (2002) los procesos de enseñanza-aprendizaje activan, comprometen y desafían las capacidades de la mente humana y las experiencias del docente están relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje, con el currículo, con la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje; en una palabra, con los que constituyen los temas por excelencia de la investigación pedagógica

**Cuadro 10.** Sistematización de la categoría orientadora 8

| <b>CATEGORIA ORIENTADORA: Seguimiento y Acompañamiento docente</b> |                                |   |
|--|--------------------------------|---|
| <b>Sub categoría</b>   | <b>Dimensión</b>               | <b>Descripción de los versionantes</b>  |
| <b>Asistencia académica</b>  | <b>Retroalimentación</b>       | “...fueron clases muy activas y participativas, además la profesora nos explicaba chévere y nos aclaraba siempre las dudas y buscaba que uno aprendiera. y que adquiriéramos nuevos conocimientos y además”. (TF4 L16-18)   |
|  | <b>Evaluación formativa</b>    | “La profesora nos enseñó bastante, nos corregía mucho, y era muy exigente”. (EV2 L4-5)<br>“...la profesora nos corregía mucho”. (EV2 L17)<br>“Tuvimos que investigar mucho, y nos corrigió mucho la redacción y el Manual UPEL, pues teníamos que venir todas las clases con el manual debajo del brazo”. (EV4 L7-8)                          |
| <b>Apoyo complementario</b>  | <b>Experiencia del docente</b> | “Muy significativa ya que incentiva a uno como estudiante a no quedarse con lo que está establecido, sino a ser innovadores como docentes y así solventar problemáticas”. (TF5 L2-3)<br>“Mejor formación en los docentes y que sean de la especialidad del área de mecánica para que trabajen bien con uno y le expliquen todo”. (TF8 L23-24) |
|  | <b>Motivador</b>               | “...la profesora sabía bien el tema y era de la especialidad, y nos asesoró mucho”. (EV2 L30-31)<br>“Muy bueno porque me sentí muy acompañada y ayudada por la profesora”. (TF3 L2)<br>“La experiencia fue buena, porque el profesor que nos tocó nos animaba mucho”. (EV4 L35-36)  |

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

Incluso, los procesos de enseñanza-aprendizaje activan, comprometen y desafían las capacidades de la mente humana y las experiencias del docente están relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje, con el currículo, con la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje; en una palabra, con los que constituyen los temas por excelencia de la investigación pedagógica.

Para finalizar, lo que se trata de plantear aquí es que, siempre que la intención de la investigación sea la comprensión de la propia práctica como recurso para su transformación, como finalidad primordial de dicha investigación, se debe situar la explicitación del saber pedagógico implícito en el trabajo docente. En síntesis, lo que debe fortalecerse y lo que debe formarse —cuando de formar docentes investigadores se trata— es la actitud crítica (científica) que toma la práctica pedagógica como objeto de estudio. Esto supone comprender la docencia como una actividad profesional que se constituye a partir de unas prácticas y unos discursos que le dan legitimidad. Es decir, según Herrera-González (Ob. cit.) se precisa comprender el tipo de saber que está en juego en el ejercicio de la docencia, para que la investigación que se hace sobre ella tenga validez epistemológica.

### **Luces y brillos para no dejar de ver: reflexiones finales**

El escenario que presenta la investigación educativa en los contextos universitarios de países como Venezuela, se encuentra fundamentalmente afectado por las formas en que las diferentes disciplinas científicas, incluidas las llamadas ciencias de la educación, han logrado un nivel de consolidación teórica y metodológica en la búsqueda de encontrar soluciones a los problemas educativos. Además, la producción del conocimiento educativo, tiene que enfrentar los desafíos de los grandes cambios en la ciencia, la técnica y la sociedad, lo cual requiere entre otros aspectos, reorientar los procesos de formación de investigadores.

Efectivamente, a finales del siglo XX en 1998, en el Informe Mundial sobre Educación, Delors (Ob. cit.) planteaba que la formación docente tendría que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente cualidades humanas e intelectuales adecuadas para proporcionar un nuevo enfoque de la enseñanza en la dirección de mejorar la calidad y la motivación docente. Este planteamiento estimuló en los países iberoamericanos la revisión de los modelos de formación de docentes a nivel universitario, siendo una de las tendencias más significativas, la vinculación del accionar pedagógico de los docentes con la investigación, estableciendo así una reciprocidad entre investigación y práctica que conecte a la universidad con la escuela.

En concordancia con este nuevo horizonte en la formación de los docentes, refirió Vega Gil (1999) que *“Plantearse como debe ser el docente de mañana es plantearse como debe ser la escuela y para ello debemos pensar en cómo es hoy”* (p. 213). Es decir, será necesario que las universidades formadoras de docentes den la cara a las necesidades y demandas de los distintos ámbitos y actos que se generan en y desde la escuela y la sociedad que le rodea. Para ello es menester que el docente en formación desarrolle ciertas competencias que le permitan escudriñar la diversidad de situaciones susceptibles a ser abordadas e intervenidas desde su accionar como docente, como gerente y como investigador.

Es precisamente el currículo el espacio que posibilita el desarrollo personal, social, profesional, científico y ético en la formación de las capacidades del futuro docente. Desde esta perspectiva, la UPEL como institución universitaria “formadora de formadores” viene realizando esfuerzos por la revisión de su modelo curricular vigente, al tiempo que está planteando la aprobación de un nuevo modelo curricular expresado en el documento base del currículo de la UPEL 2011, el cual:

Promueve la construcción individual y social del conocimiento, a través de la investigación como proceso de reflexión sobre el conocimiento y la acción docente además de la vinculación permanente entre teoría y práctica que dialógicamente coloca al ser humano en contacto permanente y continuo con su entorno interno y externo. (UPEL, 2011, p. 16)

De allí, que el presente estudio pretende aportar luces y brillos para no dejar de ver el proceso de reconstrucción curricular upelista como la revisión permanente y flexible, que estimule la reflexión continua de nuestras prácticas, teorías y pensamientos filosóficos sobre el docente que estamos formando, en función del docente que demanda el entorno socio educativo que nos rodea.

De la misma manera, acercarnos a los valores y creencias de los estudiantes en formación inicial sobre su aprendizaje en el hacer de la investigación, nos proporciona la oportunidad de conocerlas, para así identificarlas, explicitarlas y comprenderlas, y de esta manera generar reflexiones que conduzcan hacia

cambios duraderos y significativos en el saber hacer docente en nuestra casa de estudios. Al respecto, Villorrio (1982) lo afirma, al expresar que: “*La intención de cualquier proceso formativo docente tiene estrecha relación con construir “creencias más o menos razonables y fundadas”* (p. 32). Igualmente Reyes (cit. por. en Barón, et al, 2009) refiere que:

Sólo a través del autoconocimiento de la manera cómo conciben el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, se podrán detectar las fortalezas y debilidades formativas, para combatirlas y estar a la altura de las demandas actuales. (s/p)

Para finalizar, asumimos que siendo la formación en investigación educativa el entendimiento de los problemas educativos enmarcados en un contexto social determinado, el laboratorio del educador está en la cotidianidad, en su diario vivir, en cada clase que orienta, en cada estudiante que ve, en cada palabra en el libro de texto, en el cuaderno, en la mirada, allí donde ejerce dominio y poder, allí donde tiene la palabra. Es decir, desde la universidad debemos facilitar la visión y la acción que implica que el docente en formación y el que está en ejercicio asuma la cotidianidad de su institución educativa, como parte de un campo de investigación; lo cual significa entonces retomar sus actos educativos (actos pedagógicos, actos administrativos, actos de bienestar y de trabajo social, entre otros) como concreción de la totalidad, los cuales se seleccionan y se consideran como campos singulares de acción investigativa para reconstruirlos teórica y vivencialmente.

De esta forma, en palabras de Rodríguez Jiménez (2009) se es docente- investigador en todos los ámbitos de la vida y por esta razón se pretende romper el paradigma que la concibe como una práctica de “sabios” y promueve el desarrollo de un docente investigador en donde la investigación sea su método de formación; formación que da sentido a la investigación.

## Referencias

Barón, G., Padilla, J. Guerra, Y. y Martá, J. (2009). Obstáculos epistemológicos en la labor del docente neogranadino. *Revista Educación y Desarrollo Social*, Vol. 3, No. 2. Colombia: Universidad

Militar de Nueva Granada. Documento en línea. Disponible en: <http://www.umng.edu.co/web/revistas/revista-de-educacion-y-desarrollo-social/espanol/publicaciones-antteriores/revista-vol.-3-no.-2>. [Consulta: 2013, febrero 12]

Beillerot, J. (2006). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bravo, G. (2003). La UMCE, la investigación universitaria y la sociedad del conocimiento. *Revista Intramurus* Universidad de Chile. 13 (12) [Revista en línea]. Disponible en: [http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros\\_n12\\_a12.html](http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n12_a12.html). [Consulta: 2006, julio 27].

Calvo, G. (2002). El docente: responsable de la investigación pedagógica. En: Osorno, M. (2002). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar. Investigación e innovación en el aula. V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica IDEP: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación*. Bogotá, 9-11 jul. Documento en línea: Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen5c.htm>. [Consulta: 2006, julio 27]

Campero, B. (2005). Metodología cualitativa. Posiciones teóricas. *Revista Candidus*. Año 2 N° 6. Venezuela.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España. Ediciones Morata.

Gómez, G. (2001). *Competencias, educación y formación profesional*. Ponencia. III Congreso de Educación. Colombia: Barranquilla.

Enríquez, P.G. (2007). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. Argentina: Ediciones Lae. Libro en línea. Disponible en [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos/Libro\\_Docente\\_Investigador.htm](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Docente_Investigador.htm). [Consulta: 2013, enero 12].

- Gutiérrez, G. (1998). *Metodología de las Ciencias Sociales II*. Colección textos universitarios en las Ciencias Sociales. México: Harla.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5).
- Hurtado, I. y Toro, J. (1999). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Tercera Edición. Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Ley de Universidades* (1970). Gaceta Oficial No. 1429. Extraordinario de fecha 8 de Septiembre de 1970.
- Leyton, M. (2003). El Currículum de la Formación Docente en América Latina. *Revista Intramurus* Universidad de Chile. 13 (12)[Revista en línea]. Disponible en: [http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros\\_n12\\_a12.html](http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n12_a12.html). [Consulta: 2006, julio 27].
- López, L., Pérez, C., y Cáceres, M. (2004). Maestro investigador: un reto en la formación. *Revista de Pedagogía Universitaria*. Vol.9. No.3. Disponible en: [http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC0QFjAC&url=http%3A%2F%2Fvi.mes.edu.cu%2Fpeduniv%2Findex.php%2Fpeduniv%2Farticle%2Fdownload%2F294%2F285&ei=EmLaU\\_XBaXesASmN4KADw&usg=AFQjCNELQrxCUMPM\\_U-ECCbMPGqby4s8Yg&sig2=Ncgb\\_mlb0JYFd7jNRrbBzw](http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC0QFjAC&url=http%3A%2F%2Fvi.mes.edu.cu%2Fpeduniv%2Findex.php%2Fpeduniv%2Farticle%2Fdownload%2F294%2F285&ei=EmLaU_XBaXesASmN4KADw&usg=AFQjCNELQrxCUMPM_U-ECCbMPGqby4s8Yg&sig2=Ncgb_mlb0JYFd7jNRrbBzw) [Consulta: 2012, junio 9].
- Mandolini, G. E. (2006). *Trabajando en la construcción de un docente investigador*. II Encuentro sobre experiencias grupales innovadoras en la docencia universitaria. Universidad Complutense Madrid, 26- 27 junio 2006. Documento en línea. Disponible en: <http://www.fediap.com.ar/material/JornadasNacionales2010/Presentaci%C3%B3n%20-%20Lic%20Graciela%20Mandolini.PDF> [Consulta: 2013, febrero 8]

- Mañalich, R. (1999). *Interdisciplinariedad y didáctica: Vías para la transformación del desempeño profesional*. Cuba: Impresión Ligera ISPEJV.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004). *Plan Liceo Bolivariano: adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano*. Caracas: Viceministerio de Asuntos Educativos.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en la educación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Piñero, M., Rondón, L. y de Piña, V. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: Una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Revista LAURUS*, Vol. 13, Núm. 24, mayo-agosto. Caracas: UPEL. Vicerrectorado de Docencia.
- Piñero, M., y Rivera, M. (2008). Transversalidad e integración de competencias específicas en, por y para las TIC y la investigación en la formación de formadores. *Revista LAURUS*. Caracas: UPEL-Vicerrectorado de Docencia.
- Piñero, M., y Rivera, M. (2013.) *La Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Posada, J. (2007). La subjetividad en las ciencias sociales, una cuestión ontológica y no epistemológica. *Cinta de Moebio* N° 25. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. [Revista en línea]. <http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/25/posada.htm> [Consulta: 2007, noviembre 15].
- Quintero, J., Munévar, R. y Yépes, J. (s.f.). *Aula Investigativa: un espacio para construir saber pedagógico*. Documento en línea. Disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no26/Aula/Resumen.htm> [Consulta: 2013, enero 11]

- Rodríguez, Y. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Revista Teoría y praxis investigativa*, Volumen 4 - No. 1, Enero-Junio. Documento en línea. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3726621.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3726621.pdf) [Consulta: 2013, febrero; 2015; febrero]
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona-España: Granica.
- Schmelkes, S. (s/f). *La investigación en la innovación educativa*. S.m.r. Documento en línea. Disponible en: [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc\\_1.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc_1.pdf). [Consulta: 2013, febrero 15]
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Vega, L. (1999). El docente del siglo XXI: formación y retos pedagógicos. *Revista Española de Educación Comparada*. No. 5.
- Villorrio, L. (1982). *Crear, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- UPEL (1989). *Políticas de Investigación*. Caracas.
- UPEL-IPB (1998). *Proceso de reducción curricular de las especialidades de pregrado*. Barquisimeto: Subdirección de Docencia.
- UPEL (2000). *Políticas de Docencia*. Caracas: Vicerrectorado de Docencia.
- UPEL (2006). *Lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL*. Caracas: Vicerrectorado de Docencia.

UPEL (2006). *Lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL*. Caracas: Vicerrectorado de Docencia.

UPEL (2011). *Documento Base del Currículo: Propuesta*. Material no publicado. S.m.r. Disponible al lector interesado.

UPEL (2012-1). *Programa Instruccional del Curso Investigación Educativa*. Departamento de Formación Docente.

UPEL (2012-2). *Programa Instruccional del Curso Ejecución de Proyectos Educativos*. Departamento de Educación Integral. Docente.

**María Lourdes Piñero M.:** Lic. En Educación. Mención Cs. Sociales. Mg. Sc. En Planificación y Gerencia de la CyT. Mg.Sc. en Gerencia Educacional. Doctorado en Ciencias, Mención Investigación. Estudios Posdoctorales en Gerencia. Coordinadora del Programa General de Investigación de la UPEL-IPB. Docente investigadora adscrita al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Coordinadora de la Línea de Investigación “Red de Investigación cualitativa en Educación”, adscrita al NIDIT. Barquisimeto, Venezuela.  
malopima11@gmail.com

**María Eugenia Rivera Machado R.:** Prof. en Educación, mención Estética. Mg.Sc. en Gerencia educacional. Doctorado en Ciencias de la Educación. Estudios Posdoctorales en Gerencia. Jefa de la Unidad de Bienestar Estudiantil de la UPEL-IPB. Docente investigadora adscrita al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Coordinadora del Núcleo de Investigación “Docencia, Innovación y Tecnología” (NIDIT) Barquisimeto, Venezuela.  
maninae@hotmail.com



# Artículos

---





## LA INSURRECCIÓN DE VALENCIA EN EL PROCESO INDEPENDENTISTA DE VENEZUELA 1813 Y LA PARTICIPACIÓN DE SIMÓN BOLIVAR

Alí Campos

### RESUMEN

La presente es una investigación documental cuyo propósito es analizar los acontecimientos históricos que vivió Venezuela durante los primeros años después de la firma de la independencia en 1811 y la participación de Valencia en la insurrección contra los poderes nacientes de la nueva república en la ciudad de Caracas. Este primer estallido después de la firma del acta, agudiza la crisis política y militar en proceso de pacificación en Venezuela. Esta insurrección de Valencia contra la república tiene actores protagónicos: por los republicanos son enviados para enfrentar la insurrección de las élites realistas a Francisco de Miranda y el joven militar Simón Bolívar. Desde esta perspectiva, se analizaron sus primeros pasos como estrategias y el bautismo en su primera batalla. Y por los realistas valencianos, uno de los cabecillas que originaron la insurrección, el diputado Fernando Peñalver y los vascos Jacinto Iztueta, Oyarzábal y Errotavereda, junto a un numeroso grupo de canarios quienes serían otros de los cabecillas ejecutores de ese vasto complot. Estas élites valencianas, representantes del poder colonial, se oponían a la independencia de Venezuela y apoyaban al poder de la corona del Rey Fernando VII, oponiéndose radicalmente a reconocer la autoridad de la ciudad de Caracas.

**Palabras clave:** insurrección, independencia, república, provincias, colonia.

**Recibido:** 13/05/2014

**Aceptado:** 13/04/2015

## THE INSURRECTION OF VALENCIA IN THE INDEPENDENCE PROCESS OF VENEZUELA 1813 AND PARTICIPATION OF SIMON BOLIVAR

### Abstract

This is a documentary research whose purpose is to analyze the historical events which took place in Venezuela during the first years after the signing of independence in 1811 and the participation of Valencia in the insurrection against the beginning powers of the new Republic in Caracas which sharpens the political and military crisis in the peace process in Venezuela. This insurrection which occurred in Valencia against the Republic has some leading actors: Francisco de Miranda and the young military Simon Bolivar who were sent to represent the Republicans to confront the Realistic elites. From this perspective, their first steps as strategists and their strength in their first battle were analyzed. The Deputy Fernando Peñalver, who was one of the leaders that led the insurrection, together with the Basques Iztueta Jacinto, Oyarzabal and Errotavereda, represented the Realistic group in Valencia who next to a large group of canaries were the executor leaders of that vast complot. This Realistic group of elites, representatives of the colonial power, opposed the independence of Venezuela and supported the power of the crown of King Fernando VII, radically opposed to recognize the authority of the city of Caracas.

**Key words:** insurrection, independence, republic, provinces, colony.

### A modo de introducción

#### **Etapas pre independencia**

El 19 de abril de 1810 y el 5 de julio de 1811, fueron fechas que significaron las efemérides magnas en la historia de Venezuela. A partir de entonces y con la más clara concepción, debería iniciarse la reseña histórica para referir a los acontecimientos que sucedieron en procura de consolidar la Independencia, proclamada tan gloriosamente en esa fecha. Sin embargo, en detrimento de la justicia y de la verdad, no ha sido así y se puede observar

como muchos historiadores han dejado lamentables “lagunas” en sus crónicas, que silencian de manera ostensible hechos de trascendental importancia.

Adicionalmente, es importante resaltar que a finales del siglo XVIII explotó el frenesí racista en varios países de América y Venezuela, por supuesto, no fue la excepción. La insurrección de los negros de Coro en 1795 fue acompañada de saqueos, asesinatos y atroces excesos contra los blancos. Esta conspiración, en efecto, fue la primera que proclamó categóricamente la Independencia y que declaró la igualdad natural entre todos los habitantes de las provincias, aboliendo totalmente la esclavitud. En 1797, otro movimiento emancipador se hizo presente y es muy poco lo que se conoce de sus pormenores y del final desafortunado de esa conspiración.

En cuanto al 19 de abril de 1810, es mucho lo que se sabe de esta fecha, sin embargo, se podría asegurar que son muy pocos los que conocen como quedó estructurado el nuevo Gobierno una vez depuesto el Capitán General Vicente de Emparán. De este modo, el 23 de abril queda conformada la Junta Suprema compuesta por veintitrés miembros, de los cuales Don Martín Tovar Ponte junto a Don José de los Llamozas, fueron electos Alcaldes.

También y refiriéndonos a esta trascendental efeméride, se debe acotar algo que ha sido escasamente difundido y es ¿el por qué Simón Bolívar no quiso participar en este movimiento revolucionario? En efecto, el día miércoles 18 de abril se reunieron varios jóvenes caraqueños en la casa de Manuel Díaz Casado y resolvieron intentar un golpe al día siguiente, aprovechando las festividades del Jueves Santo. El mismo Martín Tovar Ponte, uno de los principales cabecillas, fue comisionado para convencer a Bolívar para que participara en el movimiento; pero éste no aceptó ya que exigía la formación de un gobierno autocrático en reemplazo del Español. El futuro Libertador, al ver frustrada esta solicitud, optó por irse fuera de Caracas, manteniéndose al margen del referido movimiento.

Es muy lamentable el tratamiento que comúnmente se da a la Primera República, dado que apareciera que la Historia Independentista de Venezuela se inicia en 1813, cuando Simón

Bolívar emprende su Campaña Admirable. Antes de ello nada parece ser trascendente.

### **Constituyente 1811: nace la República de Venezuela**

A finales de febrero de 1811, la Junta Suprema de Caracas resolvió convocar a elecciones para un Congreso Constituyente que quedaría integrado por 42 Diputados, escogidos entre los hombres más notables de la época, tanto por sus conocimientos, como por su capacidad para contribuir a lo que sería la meta principal de ese cuerpo deliberante: la Independencia. Desde su instalación el 2 de marzo, en la casa del Conde San Javier, el heterogéneo grupo de hombres de casi todas las tendencias, mostró algunas discrepancias en cuanto a la integración y autonomía de las provincias, habida cuenta de que Caracas, con sus 24 representantes, mostraba en todo momento su fuerza y preponderación. Llegado el mes de junio, a pocos días de declararse la Independencia, el cuadro social y político que presentaba el país era poco halagador: Por un lado el contraste que existía entre el ímpetu y ardor de la Sociedad Patriótica y la pasividad y lentitud del Congreso para dar curso a los asuntos públicos.

En tales circunstancias se hallaba la República, dando evidente ejemplo de anarquía moral y política. A modo de ver, la relativa debilidad de ese gobierno fue quizás la causa principal del fracaso de esa Primera República. Los primeros pronunciamientos divisionistas de Valencia ocurren en la Sesión del 25 de junio, cuando el Diputado Peñalver da lectura a un documento donde fija sus principios políticos que están basados en la necesaria división de la Provincia de Caracas. Los Diputados valencianos tenían conocimientos del descontento que ya se acrecentaba en Valencia, donde un grupo de personalidades de gran influencia dentro de la población, comenzaban a presionar para que de manera categórica se fijara la posición de esa importante ciudad carabobeña.

El 1º de julio, el congreso tomó la decisión que anunciaba la proclamación de la Independencia, cediendo así a la presión constante ejercida por la Sociedad Patriótica, aunque muchos congresantes opinaban que no podían admitirse que la opinión de Caracas fuera la opinión general de Venezuela. Miranda insistía, como lo propuso en la Sesión siguiente, en correr los riesgos y gozar las ventajas de ser independientes, solicitando, de hecho,

la Independencia inmediata. Paralelamente a estas sesiones del congreso, la Sociedad Patriótica realizaba sus reuniones y el día 3 de julio, ante una nutrida concurrencia, Simón Bolívar, tomo la palabra y ante una enardecida audiencia, pronunció un discurso que puede ser considerado como modelo de convicción y elocuencia. Por una parte defiende la posición de la Sociedad Patriótica contra quienes la acusan de usurpadora de las atribuciones del Congreso y por la otra, protesta con vehemencia la pasividad de los Diputados, que pierden el tiempo en estériles debates.

Venezuela determinó su independencia el viernes 5 de julio, el abogado Juan Germán Roscio y el Secretario Francisco Iznardi recibieron el encargo de redactar el Acta y los cuarenta y un Diputados la aprobaron definitivamente el domingo 7 y el lunes siguiente una comisión del Congreso entregó al Ejecutivo copia del Acta que fue leída en voz alta por el Secretario de Estado, Licenciado Miguel José Sanz. La nueva entidad Federal sería denominada <<Confederación Americana de Venezuela>>, clara y terminante alusión al sentido continental de la empresa. Todos estos hechos, desde luego, producen euforia y contento por una parte, pero duda y desconfianza por la otra.

Se comenzó a hablar de la liberación de los esclavos, se improvisaron cargos administrativos, se idearon nuevas reformas. Pero a la par de todo ello, se producen estados de desconcierto e indignación, esto dio pie para que muchos españoles y canarios comiencen a conspirar, tanto en Caracas como en Cumaná y Barcelona y por supuesto, en la altiva ciudad valenciana, de tal modo que la Insurrección no se hizo esperar.

El 11 de julio, los primeros en sublevarse fue un grupo de canarios y con las consignas de ¡Viva el Rey y la Virgen del Rosario y mueran los traidores! demostraban que aún siendo pocos, podían traducir fielmente el descontento que ya comenzaba a ser notorio. Este alzamiento fue rápidamente controlado y hechos prisioneros sus principales promotores. Las crónicas de entonces reseñan que 17 de ellos fueron fusilados exhibiendo sus cadáveres en la Plaza de la Trinidad.

La situación era verdaderamente tensa, siendo casi imprevisible hasta qué punto Venezuela estaba en capacidad de mantener la

oferta emancipadora del 5 de julio. Se había recurrido a la barbarie, asunto este que causó gran malestar en Inglaterra, que a través del Gobierno de Trinidad, elevó una protesta. En realidad, fue muy violenta esta ruptura de los lazos que hasta hacía muy pocos días, unían a Venezuela con España. Muchos eran los que aún se creían unidos al trono de Fernando VII. Coro, Cumaná, Guayana, continuaban mostrándole cierta lealtad; pero lo que sacudió los cimientos de esta recién naciente República, fue la posición adoptada por Valencia que abiertamente proclamaba el nombre del monarca, rebelándose contra el Congreso y denunciando cruentamente la perfidia de Caracas y reclamando, de manera clara y definida, la libertad perdida el 19 de abril de 1810.

En Valencia, como en muchos lugares del país, reinaba la mayor confusión de ideas y en medios de grandes aclamaciones a Fernando VII y a la religión católica, los valencianos reconocían la autoridad del soberano legítimo. Todo esto fue producto de las frustradas aspiraciones de Valencia de convertirse en Provincia separada de la de Caracas; por ello, muchos habitantes se unieron a los conspiradores que, además, contaban con un numeroso ejército formado en su mayoría por pardos, incondicionalmente dispuesto a la insurrección contra el centralismo caraqueño.

Confiados, pues, en su propia fuerza, los valencianos se declararon en evidente insurrección contra el gobierno de Caracas. El Congreso tomó entonces severas medidas, dando facultades extraordinarias al Supremo Poder Ejecutivo y éste ordena la urgente concentración y adiestramiento de todos los ciudadanos con edad comprendida entre los quince y cincuenta años, que debería presentarse de inmediato con cualquier arma que tuvieran a disposición. Era necesario fortalecer el ejército patriota de Caracas para lanzarse de inmediato a combatir la rebelión. Así se da inicio a esta cruenta contienda civil que fue, sin dudas, el primer enfrentamiento armado de nuestra guerra de independencia.

Mientras en Caracas se organizaba la expedición punitiva, Bolívar, que había recibido el comando de las Milicias Blancas de los Valles de Aragua, sentía llegado el momento de la acción. Era entonces el momento en el cual el destino unió a dos grandes patriotas Francisco de Miranda y Simón Bolívar, quienes junto al Márquez del Toro y Carlos Soublette, fueron los protagonistas de este primer

enfrentamiento armado, donde el suelo de Mariara fue manchado por la primera sangre patriota de nuestra Guerra de Independencia.

### **La guerra civil y la participación estratégicas de nuestros patriotas**

El Márquez del Toro, con un reducido contingente de apenas doscientos hombres, muchos de ellos con armamento rudimentarios, pernoctó en Maracay el 18 de julio y a la mañana siguiente, casi al despuntar el alba, inició la marcha con destino a Valencia para poner orden al alzamiento. Sin embargo, en el momento del enfrentamiento militar todo fue desorden y confusión, los patriotas se replegaron para repeler el sorpresivo de los insurgentes, duró poco la contienda y ante la superioridad de los insurgentes, El Márquez del Toro tuvo que ponerse en retirada. Los patriotas se refugian en Guacara y la ciudad de Valencia quedaba en manos de los pardos y de los realistas, con la complicidad de los esclavos y salteadores. Era su segunda derrota en casi idénticas situaciones y la primera luego de declararse la Independencia.

Inmediatamente, el grueso del ejército estacionado en Guacara y el pelotón que combatió en Valencia, se trasladaron a El Morro, donde Miranda estableció su cuartel General. Ya en ese sitio, desde donde se divisaba casi toda Valencia, el ataque final y definitivo era inminente.

### **Parte oficial de nuestros patriotas**

Luego de la entrada triunfal a Valencia, donde ya se ha restablecido el orden y se ha reducido a los sediciosos, es enarbolado ¡al fin! El Pabellón Venezolano, como símbolo de paz después de tantos días de horror, de estragos y de desolación. El Generalísimo Miranda envía el último Parte Oficial al Congreso donde anuncia la capitulación de Valencia. Señor Secretario del Despacho de la Guerra. Bando, El General en Jefe ordena a todas las tropas que entren en la Ciudad de Valencia, que guarden la mayor regularidad y orden; que se abstengan de insultar a sus habitantes de cualquiera clase que sean, que respeten las propiedades y casas de todos y paguen el respeto debido a los ministros de la religión; no permitiendo entrar en los templos sino a los que van con objeto de tributar el culto de verdaderos cristianos. Todos los Jefes y Comandantes de las tropas

serán responsables del cumplimiento de esta orden. Despacho, que produjo los mejores efectos, induciendo a los habitantes a volver a la ciudad.

### **Proclama del General en Jefe del Ejército de Venezuela, a los habitantes de Valencia**

Los horrores de la guerra han cesado a la confusión y tumulto en que se hallaba esta infeliz ciudad, ha sucedido la tranquilidad, el orden y la justicia. Esta insurrección de Valencia, ha sido una lastimosa guerra civil que aún concluyendo en su acontecer bélico, no pudo hacer desaparecer el rencor ciudadano.

La semilla del odio y el descontento ha germinado hondamente quedando la ciudad entregada al desorden y a la depredación de una engañada soldadesca. Esta primera contienda, en todo caso y si se toma en cuenta sólo por su duración, marcaría un hito en nuestra historia. Si se le acepta como una batalla, ésta fue la más extensa en toda la gesta independentista; pero si el análisis se presenta como una guerra civil, también prevalecerán sus aspectos estratégicos para ubicarlas como la primera asonada fratricida ocurrida en el país. He allí, de una forma u otra, su importancia y trascendencia. Igualmente, viene a demostrar que el centralismo ha sido siempre lo que ha estado en la mira del ámbito político y económico de Venezuela.

### **Referencias**

- Acosta, M. (1967). *Vida de los esclavos negros en Venezuela*, prólogo de Roget Bastide, Caracas, Venezuela: Hespéride.
- Austria, J. (1960). *Bosquejo de la historia militar de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia: 29 y 30.
- Bastardo, J. (1983). *La esperanza del universo. Notas y cronología*. París, Francia.
- Brito, F. (1961). *Ensayos de historia social venezolana. Las insurrecciones de los esclavos negros en la sociedad colonial venezolana*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores

- Bruni, C. (1965). *Los secuestros en la Guerra de Independencia*. Caracas, Venezuela: Academia Nacional de la Historia: 10 y 11.
- Busaniche, J. (1960). *Bolívar visto por sus contemporáneos*. México - Buenos Aires Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos, R. (1982). *Epistolarios. Bolívar - Urdaneta, Rafael Urdaneta - Bolívar*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República. Escritos Fundamentales. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Carrera, G. (1964). *Cuestiones de historiografía venezolana*. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Biblioteca, colección Avance, Universidad Central de Venezuela.
- Cisneros, J. (1950). *Descripción exacta de la provincia de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Editorial Ávila Gráfica.
- Encina, F. (1957). *Bolívar y la independencia de la América Española*. Santiago de Chile: Nascimento.
- Fraga, M. (1972). La evolución de las ideas de Bolívar sobre los poderes del estado, y sus relaciones; en *El pensamiento constitucional de Latinoamericana*. Madrid. España.
- Grases, P. (1983) *Ideario y pensamiento político. Itinerario documental de Simón Bolívar. Escritos selectos*. Lima: Industrial Gráfica.
- Lecuna, V. (1947). *Bolívar, Simón. Obras completas*. Compilación y notas de II vols. La Habana. Cuba: Editorial Lex.
- Mendoza, C. (1992). *Escritos del Libertador*. Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela.
- Mendoza, C. (1972) *La carta de Jamaica*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Mijares, A. (1976). *Doctrina del Libertador*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Parra, C. (1957). *Mariño y la independencia de Venezuela*. V vols. Madrid. España: Ed.de Cultura Hispánica.

Poudenx, H. y Mayen, F. (1963). *La Venezuela de la independencia*. Colección Cuatricentenario de Caracas: Banco Central de Venezuela.

Uslar, J. (1962). *Historia de la rebelión popular de 1814*. Caracas, Venezuela - Madrid, España.

**Alí Campos:** Licenciado en Educación mención Ciencias Sociales (U.C.) Magíster en Educación, Mención Enseñanza de las Ciencias Sociales. (U.C.). Técnico Superior Universitario en Administración (IUTEPAL). Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación (U.C.). camposjoaquin@hotmail.com



## ESTIMULANDO LA CREATIVIDAD

Arturo José Coronel

### Resumen

El artículo plantea desde un enfoque teórico-práctico, la diversidad que constituyen las artes plásticas como una herramienta valiosa para el desarrollo de la creatividad. Recordemos que el arte es comprensión, diversificación y enriquecimiento, valores que elevan la calidad humana y la afirmación del individuo. El arte ofrece una visión global e integradora del hombre y de la sociedad en los distintos momentos de su desarrollo histórico, reflejando en gran medida conceptos, ideas, hechos. Por eso es que le propician al estudiante, conocimiento y habilidades para el desarrollo de su creatividad. Las actividades creativas en el contexto educativo son fundamentales para generar así un mejor aprendizaje. En este artículo se suministran algunas estrategias que pueden emplearse.

**Palabras clave:** arte, creatividad, estrategia, estudiante, conocimiento, aprendizaje.

**Recibido:** 26/07/2014

**Aceptado:** 20/02/2015

## ENCOURAGING CREATIVITY

### Abstract

This article proposes, from a theoretical and practical approach, the diversity that constitutes the arts as a valuable tool for developing creativity. We should recall that art is understanding, diversification and enrichment, values that enhance the human quality and affirmation of the individual. Art offers a comprehensive and inclusive vision of man and society in different times of its historical development; largely reflecting concepts, ideas, facts. That is why they facilitate the student with knowledge and skills to develop their creativity. Creative activities in the educational context are consequently essential to generate an effective learning. This article provides some strategies that can be employed in this context.

**Key words:** art, creativity, strategies, student, knowledge, learning.

### Estimulando la creatividad

#### Tendencias actuales en el arte

Desde que el hombre existe ha buscado satisfacer sus necesidades. Para ello emplea su poder creativo. Es por esto que surge el arte como una necesidad de llenar una inquietud que se asocia con la expresión de crear o producir imágenes reales e imaginarias, utilizando diferentes manifestaciones artísticas.

Las nuevas tendencias han permitido que la educación tenga un valor humanístico, ya que en ella se involucra a las artes y esto permite que el ser humano se sensibilice, sea reflexivo y flexible. Dentro de las tendencias podemos citar, a la animación por ordenador, el cual consiste en una maqueta tridimensional en apariencia, creadas en el ordenador por las que el espectador puede avanzar y que puede observar desde diferentes perspectivas, figuras virtuales que se mueven en la pantalla. (Bonilla, 1993:45)

Por otro lado, está el arte conceptual que surge en los años 60 y concede el papel predominante a la idea que los objetos ilustran o

traducen. Con frecuencia, esta idea fundamental se presenta con textos o anotaciones.

El body Art: (arte minimalista que utiliza el cuerpo como material de la obra) y el land art (arte terrestre que consiste en gigantescas obras en amplios espacios naturales) fueron dos corriente muy importantes del arte conceptual).

El body art: es un estilo enmarcado en el arte conceptual, de gran relevancia en los años 1960 en Europa y, en especial, en Estados Unidos.

Land art: es una tendencia del arte contemporáneo, que utiliza el marco y los materiales de la naturaleza (madera, tierra, piedras, arena, rocas, etc.). Esta expresión inglesa se ha traducido también como «arte de la construcción del paisaje» o «arte terrestre». (Gottfried, 1979:75)

Asimismo, existe el arte interactivo, que está basado en las obras de arte que cuentan con la influencia inmediata del observador (espectador). Esto permite despertar en el individuo un interés por la crítica, el análisis y la interpretación, no tanto de las obras observadas sino de su devenir cotidiano, y por ende lo lleva a la solución de problemas simples y complejos. El arte nos muestra al hombre en sí y al hombre en su realidad espaciotemporal e histórico-cultural, es por ello que se debe enseñar al estudiantado las técnicas artísticas actuales para que así aprenda no sólo saber teórico, sino también desarrolle su potencial creativo. (Hernández 1997:35)

La creatividad debe estar fusionada con la educación, pues, educar en la creatividad es dar un paso al cambio y a la transformación de los individuos, la creatividad permite obtener educandos con ideas originales, con visión futurista, innovadores y con decisión para resolver los problemas que se le presentan diariamente en el convivir escolar. Se desarrolla por medio de un proceso de formación educativa, el cual influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, viene dada por el potencial humano, que está integrado por los componentes cognoscitivo, afectivos e intelectuales que a través de una atmósfera creativa genera productos novedosos y de gran valor social. La creatividad, también denominada inventiva, pensamiento original, imaginación constructiva, pensamiento

divergente, pensamiento creativo. Es más que una generación de nuevas ideas o conceptos o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos que originalmente producen soluciones originales. (Feldman, 1982: 35)

El individuo creativo tiende a ser introvertido, intuitivo y se interesa por el significado abstracto del mundo exterior, por su percepción sensitiva. Por tal razón, es necesario educar en la creatividad, ya que esto implica un cambio en el sujeto y evoca una atmósfera de libertad psicológica y humanística, el cual le permite aprender a pensar, basándose en la estimulación, el interés por el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje psicomotor. (Quintana, 2005:12)

Sarquís (1990) indica que los *“estudiantes poseen un determinado potencial creativo, y estará determinado por la institución, la cual debe motivar y estimular. Es fundamental un docente afectivo y respetuoso de todo aquello que exprese el estudiante.”* ( p. 52). Para desarrollar la creatividad en los estudiantes, es necesario tomar en cuenta ciertos indicadores, que son: la originalidad, que es la capacidad que tiene el sujeto para generar ideas únicas. En un segundo lugar, con un grado de importancia, se encuentra la autoestima, que no es más que la valoración y confianza del propio individuo, el cual le permite dilucidar las fortalezas espirituales y reforzar sus convicciones. De este mismo modo, se puede tener en cuenta a la motivación como una fusión entre lo cognitivo y lo afectivo en pro de buscar soluciones a los problemas. Otros indicadores, como la independencia, pensar técnico, innovación, inversión, nacionalización, iniciativa, fluidez, divergencia y flexibilidad. (De Bono, 1992:25/27)

### **Docente creativo**

El Docente creativo es un ente importante en la formación de estímulo creativo del estudiante. Es quien condiciona el desarrollo del potencial creador, ya que los educandos expresan de manera espontánea sus habilidades creativas, pues, por tanto el docente no debe restringir al niño o niña a sólo ejercicios y actividades monótonas que hace que no explote su potencial creativo. (Quintana, 2005:20)

El docente debe considerar que el niño es un ser creador y original por naturaleza, por tal motivo, es necesario educar en un ambiente que le estimule su iniciativa y creatividad y le incentive a evocar y a defender sus ideas, es decir a pensar y razonar. El maestro creativo, imparte confianza, hace críticas constructivas y evalúa la actuación del niño y niña antes, durante y después de una actividad creativa, esto le permite canalizar y diversificar las metodologías de enseñanza a emplear en un aula de clases. (Davis, 1975:20)

A continuación se presentan estrategias creativas que se pueden emplear en el proceso de enseñanza:

### **Técnica creativa con crema de arroz**

#### Materiales

Crema de arroz (sin ningún aditivo)

Wiki- Wiki (varios colores)

Pinceles, cucharillas, tenedores y espátulas de plástico

Vasos desechables

Cartulina

Esencia de clavo dulce o formol

#### Procedimiento

Se disuelve la crema de arroz en el agua y se pone a calentar a fuego moderado hasta que se cocine, removiendo progresivamente hasta que se obtenga la consistencia deseada. Posteriormente, se pone a enfriar se agrega la esencia o formol (protege el papel de insectos) y se vierte cierta cantidad en los vasos plásticos para proceder a colocar los distintos colores que se han seleccionado previamente. Con las cucharillas o espátulas se procede a esparcir el preparado en la cartulina de manera uniforme, seguidamente se realiza el diseño que se desee obtener.

#### Objetivo

Explorar las habilidades creativa e inventiva del niño o niña, con respecto al empleo de la crema de arroz.

## **Técnica creativa del collage**

### Materiales

- Revistas, periódicos, elementos de uso cotidiano
- Pega blanca o en barra
- Pinceles y pintura al frío (sólo si se va a integrar la pintura)
- Cartulina

### Procedimiento

El collage es una técnica artística que consiste en ensamblar elementos diversos en un todo unificado. Esta técnica radica en ejecutar una composición con recortes de revistas, fotografías, periódicos, telas, u objetos de uso cotidianos. Los recortes se superponen de forma equilibrada y buscando que a la vista del espectador sea armonioso.

### Objetivos

- Estudiar las destrezas del estudiante.
- Despertar el interés y la motivación del individuo por el mundo de las artes.
- Desarrollar la motricidad fina o gruesa.

## **Técnica creativa con la gamuza**

### Materiales

- Formato de gamuza del tamaño deseado
- Tizas pasteles
- Pinceles
- Pintura al frío
- Vasos desechables
- Colores

## Procedimiento

En el formato seleccionado se colocará la gamuza. Luego se traza el dibujo o diseño de nuestra preferencia con una tiza o color. Posteriormente, se procede a pintar de forma ordenada el diseño previamente dibujado. Es necesario tomar en cuenta que se debe dejar secar y luego colocar otra capa de pintura y nuevamente dejar secar. Por último, se debe proceder a ejecutar los detalles.

## Objetivos

Despertar el interés y la motivación del individuo por el mundo de las artes, especialmente en la pintura.

Desarrollar la capacidad creadora el individuo.

## **Técnica creativa con el chimó**

### Materiales

Chimó

Pinceles

Vasos desechables

Cartulina

Huevera

### Procedimiento

La técnica del chimó consiste en trazar un diseño a lápiz en una cartulina. Luego se debe de colocar agua en una tapita o huevera, se moja el pincel y se frota directamente en el chimó y se lleva la cantidad tomada en el pincel a la huevera y se le aplica más agua para aclararlo.

Es necesario recordar que se comienza hacer los trazos más claros y después los más oscuros, estos nos permite trabajar de forma uniforme y se dejan ver los planos que se quieren enfocar. La intensidad de la oscuridad del trazo va a depender de la cantidad de chimó que se use.

## Objetivo

Experimentar con el estudiante su interés y habilidad expresiva, creativa e inventiva en las nuevas tendencias de las artes.

## **Técnica creativa con la acuarela**

### Materiales

Acuarela en pasta y en tubo

Pinceles

Vasos desechables

Cartulina

Hueveras

### Procedimiento

La acuarela es una técnica que se aplica con colores diluidos en agua, siendo éste el medio por el cual se transmite al papel el color.

La técnica de la acuarela está en su transparencia, única entre las técnicas pictóricas, su aplicación se puede hacer mediante dos técnicas la de acuarela húmeda y la de acuarela seca. La primera, consiste en trabajar sobre la cartulina mojada, se carga el pincel con el color deseado y se aplica pinceladas suaves en sentido horizontal o vertical para que el color se extienda y forme un degradado y se deja secar, luego se pueden perfeccionar los detalles. En cuanto a la acuarela seca, se aplica directamente en la cartulina en forma de capas comenzando de lo más simple a lo más complejo.

## Objetivo

Desarrollar las habilidades creativas e inventiva de los estudiantes

## **Técnica creativa con la vela**

### Materiales

Vela

Cartulina

Papel crepé

Recipiente con agua

### Procedimiento

Se realiza un diseño abstracto con la esferma de la vela o con una vela en su estado natural. Luego se introduce en el agua un pedazo de papel crepé y se frota sobre la cartulina que tiene el diseño, luego se deja secar.

### Objetivo

Experimentar con los niños o niñas su expresión y habilidad creativa e inventiva en las nuevas tendencias de las artes.

Estimular la creatividad de los estudiantes.

## **Técnica creativa del esgrafiado**

### Materiales

Vela

Cartulina

Papel crepé

### Procedimiento

El esgrafiado es una técnica de dibujo que consiste en tomar creyones de cera y distribuirlos en una cartulina de manera que exista una serie de combinaciones de colores, esto debe ser distribuido de manera uniforme. Luego, se aplica con un pincel grueso una capa de pintura al frío que quede de manera parejo. Se deja secar, y se procede a realizar el diseño que se desee.

### Objetivo

Permitir a los niños y niñas tener experiencias que le motiven al desarrollo creativo y al aprendizaje.

## Referencias

- Bonilla, R. (1993). El arte y la educación. *Revista del Consejo Nacional* No. 43.
- Cerda, H. (2000). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Colombia: Cooperativa Edit. Magisterio.
- Davis, G. (1975). *Estrategias para la creatividad*. Argentina: Editorial Paidós.
- De Bono, E. (1992). *El Pensamiento creativo, el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona, España: Paidós.
- Feldman, D. (1982). *Enfoques del desarrollo y la creatividad*. San Francisco: Ed. Jossey-Bass.
- Gottfried, H. (1979). *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Hernández, C. (1997). *Educación, creatividad y cerebro*. Valencia: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Quintana, L. (2005). *Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil*. México: Editorial Trillas.
- Sarquís, N. (1990). *Educación y creatividad*. Valencia, Venezuela: Encuentro Internacional.

**Arturo José Coronel:** Licenciado en Educación -  
Mención Artes Plásticas. Magíster en Investigación  
Educativa (U.C). Profesor Asistente de la Facultad de  
Ciencias de la Educación-U.C. Profesor en las asignaturas  
Gerencia Cultural, Educación y Creatividad; y, Módulo de  
Cultura I, adscrito al Departamento de Arte y Tecnología.  
arcouc@hotmail.com



## LA COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL. INTERACCIÓN COMUNICACIONAL QUE OPTIMIZA LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Belkis Dommar Pérez

### RESUMEN

La interacción comunicacional es un factor decisivo en la buena marcha de las instituciones. En la medida que la transmisión de información sea ejecutada de manera acertada será mayor el bienestar humano y por ende el bienestar de la organización. Una de las agrupaciones sociales más importantes son las organizaciones, las cuales no se forman accidentalmente ni espontáneamente, son creadas porque uno o más individuos perciben que la acción coordinada de un número de personas puede lograr algo que la acción individual no lo permite. Toda organización social tiene su propia cultura que la identifica, la caracteriza, la diferencia y le da imagen. Es importante conocer, expandir y consolidar la cultura de estas ya que ésta integra los comportamientos hacia metas comunes, constituye una guía en la realización de actividades, elaboración de normas y políticas para establecer directrices, en fin, la cultura encauza el funcionamiento global de la estructura señalando las prioridades y preferencias globales que orientan los actos de la organización. En tal sentido, es de suma importancia abordar el estudio de un medio imprescindible para dar a conocer, expandir y consolidar esa cultura propia, ese medio es la comunicación organizacional, la cual reviste de mayor importancia cuando se maneja dentro de un contexto de cambio organizacional

**Recibido:** 16/01/2014

**Aceptado:** 13/10/2014

producto de una adquisición, en donde entra en juego una serie de elementos, además del choque cultural que se pudiera presentar.

**Palabras clave:** comunicación, organización, desarrollo organizacional, gerencia.

## COMMUNICATION AND ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT COMMUNICATIVE INTERACTION THAT OPTIMIZES THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

### Abstract

The communicative interaction is a decisive factor in the smooth running of the institutions. The better the transmission of information is executed the greater the human well-being, and therefore the welfare of the organization. One of the most important social groups is organizations, which are not accidentally or spontaneously created, but because one or more individuals perceive that the coordinated action of a number of people can achieve something that the individual action does not. Every social organization has its own culture that identifies, characterizes, distinguishes and gives image it self. It is important to know, expand and consolidate their culture since it integrates behaviors towards common goals, and provides principles on the accomplishment of activities, and the development of laws and policies to establish guidelines. In short, culture leads the structure whole running, indicating the global priorities and preferences that guide the actions of the organization. In this regard, it is important to address the study of an essential means to advertise, expand and consolidate that own culture. This means is the organizational communication, which is of major importance when operated within a context of organizational change as a result of an acquisition, in which a number of elements play a role, as well as the cultural clash that could be presented.

**Keywords:** communication, organization, organizational development, management.

## **La comunicación, un imperativo social**

Las crecientes necesidades de capacitación y los nuevos retos de la competencia, requieren de las universidades transformación en su estructura y desarrollo organizacional. Si se considera que es de las universidades de donde egresan los futuros dirigentes del país, se hace impostergable un proceso de cambio en sus estructuras y modos de operación.

Para Albarrán (2002) es fundamental tener en cuenta que la aceleración de los cambios de hoy, exige respuestas con modelos universitarios dinámicos. Si antes la estabilidad del mundo y el conocimiento permitían establecer instituciones fijas ahora es necesaria que sean suficientemente abiertas para adaptarse ágilmente a las novedades. Esa apertura significa cambio constante en la organización, de acuerdo a la dinámica que las envuelve. La apertura que requiere la institución de Educación Superior depende de la Administración Organizacional, que es la que conduce las organizaciones, diagnostica los problemas y ofrece alternativas para solucionarlos.

Melinkoff (1990), expone que las organizaciones son consideradas como un sistema social, con partes interdependientes que se relacionan entre sí. Tal sistema es cambiante y dinámico, es decir, que la organización debe estar continuamente en proceso de reestructuración para poder subsistir y dar respuestas oportunas.

Al respecto Parada (2000), reseña que en la Conferencia Regional de Ministros de Educación realizada en Montevideo en el año 1999, se llegó a la conclusión que existe una crisis a nivel mundial en las Instituciones Universitarias por la deficiente organización que en ellas impera en cuanto a los niveles de mando, los canales de comunicación en los diferentes dependencias entre sí, con las autoridades de máximo nivel y con los cooperadores, lo que trae como consecuencia el mal funcionamiento de las instituciones educativas, especialmente las de nivel superior.

Pasguali (citado por León, 2004), expone que el tipo y nivel de cultura que exhiben los grupos sociales está en función de la comunicación, en tal sentido expone que las buenas o malas relaciones entre los

grupos, en su mayor parte dependen de los tipos de comunicación que se empleen.

### **La interacción comunicacional**

La definición de comunicación varía según diferentes autores intentan abordarla. Para O'Connor y Seymour (citado por Galeano 2003), *“Es una palabra comodín, que cubre casi cualquier tipo de relación con otros: una conversación corriente, la persuasión, la enseñanza o la negociación”* (p. 44).

En este sentido, la comunicación utilizada como herramienta gerencial, pertenecería a este tipo de comunicación direccional, ya que el director busca potenciar el equipo de trabajo a través de una adecuada comunicación, lo que al mismo tiempo, sirve de sustento a su gestión.

Por otra parte, según Candicio (1992):

En general, todos concuerdan en afirmar que comunicar consiste en comprender y transmitir diferentes signos. Los trabajos de los pensadores de la escuela de Palo Alto han hecho admitir progresivamente, que no podemos no comunicar y que todo comportamiento se puede comprender como un acto de comunicación, a condición de considerar a la persona como un elemento perteneciente e interactuante sobre su entorno. (p. 101)

Tomando en cuenta lo supra señalado, el estudio de la comunicación llega a coincidir con el del comportamiento humano, y el esclarecimiento de las formas y estilos de comunicación de las personas ofrece importantes elementos para su comprensión. Con ello, se corrobora la idea anteriormente esbozada, de la comunicación como acto y proceso indispensable para el bienestar humano en sus relaciones con los demás y consigo mismo.

La comunicación puede definirse como un proceso desde diferentes enfoques, los cuales son: semántico, neurobiológico, psicológico, cultural y social:

1. Proceso semántico, ya que depende de símbolos y reglas (letras, palabras, entre otros).

2. Proceso neurobiológico, porque los significados de los símbolos quedan registrados en la memoria.
3. Proceso psicológico: puesto que los significados de las palabras a de otros símbolos son adquiridos mediante un aprendizaje.
4. Proceso cultural: porque el lenguaje surge como un conjunto de convenciones culturales.
5. Proceso social: al ser el medio principal de interacción en formas significativas de los seres humanos.

Como puede apreciarse, visto de este modo, el proceso de la comunicación es de una gran complejidad y requiere pericia en el manejo de técnicas adecuadas para obtener los resultados que se persiguen.

Satir (1995), simplifica el asunto describiendo tres (03) elementos: el yo, los otros y el contexto, están presentes y condicionan todo el proceso de comunicación, actuando como un microsistema, de manera que cualquier modificación o alteración en alguno de ellos afecta a los demás.

Según refiere Robbins (1988), dependiendo del control que la persona tiene sobre la interacción entre estos tres elementos, la comunicación es la capacidad para entrar en el mundo del otro, hacerle sentir que es comprendido, que hay un fuerte lazo de unión. Es la facultad para saltar por completo del “...*mapa del mundo de usted, al mapa del mundo del otro, esa es la esencia de la comunicación afortunada*” (p. 225). Es así, como la comunicación se inscribe dentro de lo que se podría considerar como el instrumento definitivo para producir resultados con otras personas.

Por otra parte, Fernández (2001), considera que la comunicación administrativa es un proceso que ocurre dentro de la organización como sistema, o entre ésta y otros sistemas de su ambiente, con el propósito de influir positivamente sobre el rendimiento de la organización o de sus miembros, mediante el intercambio de información para el mejor aprovechamiento de los recursos. Así pues, acota este autor que una de las principales causas del fracaso organizacional es la administración mal enfocada en atención a una comunicación ineficaz.

Al respecto, Albarrán (2001), presenta un modelo para el diagnóstico de la comunicación organizacional fundamentado en tres dimensiones relacionadas con los medios utilizados en la organización para comunicarse: (a) la frecuencia de uso; (b) la importancia para el emisor y el receptor; (c) la satisfacción en relación con la claridad, de presentación, entre otros.

### **Comunicación organizacional**

La comunicación cuando se aplica en las organizaciones es denominada comunicación organizacional. Esta comunicación se da naturalmente en toda organización, cualquiera que sea su tipo o su tamaño y en consecuencia no es posible imaginar una organización sin comunicación. Bajo esta perspectiva, la comunicación organizacional es el conjunto total de mensajes que se intercambian entre los integrantes de una organización, y entre ésta y su medio, (Fernández, 2001).

Según Gary Kreps (1995), la comunicación organizacional *“es el proceso por medio del cual los miembros recolectan información pertinente acerca de su organización y los cambios que ocurren dentro de ella”*. Para autores como Carlos Ramón Padilla la comunicación organizacional es *“La esencia, el corazón mismo, el alma y la fuerza dominante dentro de una organización”*.

Para Fernández (2001), la comunicación organizacional se entiende también como un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización, o entre la organización y su medio; o bien, a influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que esta última cumpla mejor y más rápidamente con sus objetivos.

La importancia de la comunicación organizacional radica en que ésta se encuentra presente en toda actividad empresarial y por ser además el proceso que involucra permanentemente a todos. Para los dirigentes es fundamental una comunicación eficaz porque las funciones de planificación, organización y control sólo cobran cuerpo mediante la comunicación organizacional.

### **Tipos de comunicación organizacional**

La comunicación organizacional según Fernández (2001), puede dividirse en:

**Comunicación interna:** cuando los programas están dirigidos al personal de la organización (directivos, gerencia media, empleados y obreros). Se define como el conjunto de actividades efectuadas por cualquier organización para la creación y mantenimiento de buenas relaciones con y entre sus miembros, a través del uso de diferentes medios de comunicación que los mantenga informados, integrados y motivados para contribuir con su trabajo al logro de los objetivos organizacionales.

**Comunicación externa:** cuando se dirigen a los diferentes públicos externos de la organización (accionistas, proveedores, clientes, distribuidores, autoridades gubernamentales, medios de comunicación, entre otros). Se define como el conjunto de mensajes emitidos por cualquier organización hacia sus diferentes públicos externos, encaminados a mantener o mejorar sus relaciones con ellos, a proyectar una imagen favorable o a promover sus productos y servicios.

### **El rumor como canal informal de comunicación**

El rumor es una idea no comprobada que circula en una organización o en el entorno de la misma. Es un poderoso medio de comunicación que utiliza todos los canales establecidos y lo podemos clasificar en cuatro (04). Galeano (2003) los clasifica de la siguiente manera:

- **Ilusiones o deseos:** son los más positivos y sirven para estimular la creatividad de otras personas. Aunque su tono es positivo, expresan lo que preocupa a los empleados.
- **El rumor mete miedos:** obedece a los temores y ansiedades de los empleados, provocando una incomodidad general entre los trabajadores. En este caso los empleados expresan oralmente sus temores a otros empleados, siendo a veces perjudiciales (como cuando anuncian posibles despidos).
- **Rumor cicatero:** es el más agresivo y perjudicial, ya que divide a los grupos y acaban con cualquier sentimiento de lealtad. Suelen obedecer al odio o a la intención de atacar a otra persona, creando enfrentamientos. Tienden también a desprestigiar a una empresa o a una persona afectando negativamente su reputación.

- **Rumor estimulante:** son los que tratan adelantarse a los hechos y suelen darse cuando los empleados llevan mucho tiempo esperando alguna noticia.

Es recomendable que la directiva de toda empresa le otorgue la importancia que se merece a los rumores que circulan dentro de la misma; ya que estos están firmemente arraigados en la vida de toda organización social.

## **Papel de la comunicación en la gerencia**

La organización de un sistema operativo es realizada por el elemento humano y es también por medio de personas que se mantienen en marcha. Todas las operaciones se llevan a cabo por individuos, estén o no envueltos en el elemento organizacional. A los primeros se llega por medio de las actividades directivas; a los últimos, mediante las actividades directivas; a los últimos, mediante las actividades coordinativas. Prescindiendo de la posición de este personal el encauzamiento de las acciones gerenciales depende de transmitir ideas y asegurar su aceptación, ambos requisitos previos y necesarios para conducir un sistema operativo (De Armas, 1996).

Las Instituciones de Educación Superior como unas organizaciones productivas requieren de una gerencia efectiva que le posibilite el logro eficiente de las metas institucionales. En consecuencia, es imprescindible contar con un proceso de comunicación gerencial óptimo que contribuya a obtener las metas previstas.

Toda organización debe adoptar aquellos patrones de comunicación gerencial que faciliten la fluidez informativa y donde los demás miembros puedan expresar libremente sus opiniones y brindar sus aportes para la solución de los problemas. En tal sentido, el gerente como máxima autoridad tiene la obligación de aplicar un sistema gerencial utilitario y acorde con la realidad de la organización, dado que así la cooperación es más eficiente para el logro de los objetivos.

## **Planificación de la comunicación**

La comunicación es un proceso inmanente, porque es inherente a todos los demás procesos. La comunicación se da dentro de toda actividad administrativa. Sin ella no es posible la acción gerencial.

Esta representa un instrumento básico y esencial para el natural desenvolvimiento de la organización.

Para Melinkoff (1990):

La dirección tiene que tomar como una tarea de primer orden la de crear y sostener un adecuado sistema de comunicación. La comunicación es el vehículo que facilita la coordinación y la cooperación del cuerpo social. Son la base de una buena administración, no sólo una buena dosis de conocimiento y experiencia, sino también la posibilidad y suficiente habilidad para poder comunicarlo. (p. 70)

Para desarrollar un buen sistema de dirección y organización en la Institución Educativa, es necesario contar con un proceso de comunicación eficiente y ajustada a los requerimientos de la administración moderna. De allí que el personal directivo debe tener un plan de trabajo sostenido en la comunicación como elemento de enlace en la acción y los objetivos que se pretenden alcanzar.

### **El desempeño gerencial y la comunicación**

En toda organización el gerente debe ser un comunicador, la comunicación representa un elemento inherente al proceso de la gerencia, por ello esta tarea del gerente implica precisar un aspecto fundamental para la efectividad del proceso gerencial, como es la transmisión del mensaje comunicacional, ya que éste ha estado presente y continúa presente en todas las organizaciones de cualquier índole.

Chiavenato (2001), señala que toda “Comunicación debe incluir a dos (02) personas o más, una que envía un mensaje y la otra que recibe” (p. 148). Por otra parte, la comunicación entre las personas es muy compleja, no basta que existan las personas y el mensaje, pues ésta no es sólo hacer simples comentarios y escucharlos.

Así mismo Duran (2004), indica las bases de la comunicación:

1. Las diferencias entre individuos, que incluyen la interpretación del significado de las palabras.

2. Las creadas por el clima psicológico que abarca la personalidad de los gerentes y los efectos del grupo.
3. Las generadas por la carencia de facilidades adecuadas o medios de comunicación. (p. 58)

Aplicando lo antes expuesto a las instituciones educativas, donde son vitales las relaciones humanas, es necesario que entre todos los miembros se establezca un efectivo proceso de comunicación, ya que a través del mismo se logra intercambiar información de gran interés para la buena organización de la institución.

Para Villegas (2000), la buena comunicación debe ser la mayor responsabilidad del gerente, es su deber facilitar una comunicación conveniente para el buen desarrollo de la institución. En relación con eso, los gerentes universitarios, deben tener muy presentes esta definición, ya que la comunicación les permitirá llevar el control efectivo de la organización y así unir los esfuerzos para que se logren los objetivos a plenitud. En tal sentido, Ruiz (2001), expresa que *“La comunicación constituye la base fundamental de la gerencia en las organizaciones, siempre y cuando sea utilizada de tal forma que sus resultados beneficien tanto al emisor como al receptor”* (p. 75).

La importancia de la comunicación es vital dentro de las organizaciones educativas, ya que a través de ella se efectúan cambios significativos para lograr los objetivos propuestos.

### **El desarrollo organizacional. Concepto**

El desarrollo organizacional, según French y Bell (1995), es una estrategia singular para mejorar la organización, que surgió a finales de los años cincuenta y principios de los setenta. Originalmente basado en los descubrimientos de la dinámica de grupo y en la teoría y la práctica relacionadas con el cambio planificado, el campo ha evolucionado hasta convertirse en una estructura integrada de teorías y prácticas capaces de resolver o ayudar a resolver la mayor parte de los problemas importantes a los que se enfrenta el lado humano de las organizaciones.

El desarrollo organizacional trata de las personas y las organizaciones, y de las personas en las organizaciones y de cómo funcionan. El DO

también trata del cambio planificado, es decir, de lograr que los individuos, los equipos y las organizaciones funcionen mejor.

En conclusión, el desarrollo organizacional es un esfuerzo a largo plazo, guiado y apoyado por la alta gerencia, para mejorar la visión, la delegación de autoridad, el aprendizaje y los procesos de resolución de problemas de una organización, mediante una administración constante y de colaboración de la cultura de la organización –con un énfasis especial en la cultura de los equipos de trabajo naturales y en otras configuraciones de equipos– utilizando el papel del consultor-facilitador y la teoría y la tecnología de las ciencias de la conducta aplicada, incluyendo la investigación-acción.

### **Características del desarrollo organizacional**

Las principales características que distinguen el Desarrollo Organizacional (DO), se pueden resumir de la siguiente manera, según Espinoza y Medina (2000):

1. El DO se enfoca en la cultura y los procesos.
2. Específicamente, el DO fomenta la colaboración entre los líderes de la organización y los miembros en la administración de la cultura y de los procesos.
3. Los equipos de todas clases son de una importancia particular para el desempeño de las tareas y son los objetivos de las actividades del DO.
4. El DO se concentra primordialmente en el aspecto humano y social de organización y, al hacerlo, interviene también en los aspectos tecnológicos y estructurales.
5. La participación y el compromiso de todos los niveles de la organización en la resolución de problemas y en la toma de decisiones son los sellos del DO.
6. El DO se concentra en el cambio del sistema total y consideran las organizaciones como sistemas sociales complejos.

7. Los practicantes del DO son facilitadores, colaboradores y coaprendices con el sistema cliente.
8. Una de las metas de primer orden es lograr que el sistema cliente sea capaz de resolver por sí mismo sus problemas, mediante la enseñanza de las habilidades y el conocimiento del aprendizaje continuo por medio de métodos autoanalíticos. El DO considera al mejoramiento de la organización como un proceso permanente en el contexto de un entorno en constante cambio.
9. El DO se basa en un modelo de investigación-acción con una extensa participación de los miembros del sistema cliente.
10. El DO adopta una perspectiva del desarrollo que busca el mejoramiento tanto de los individuos como de la organización. Tratar de crear soluciones en las que todos ganan es una práctica común en los programas de DO.

### **Equipos de trabajo y trabajo en equipo**

Según, Picón, Fernández e Inciarte (1994), una creencia fundamental en el desarrollo organizacional es que los equipos de trabajo son los bloques de construcción de las organizaciones. Una segunda creencia fundamental es que los equipos deben administrar su cultura, procesos, sistemas y relaciones, si se quiere que sean efectivos. La teoría, la investigación y sistemas y relaciones, si se quiere que sean efectivos. La teoría, la investigación y la práctica dan testimonio del papel tan decisivo que representan los equipos en el éxito de la organización. Los equipos y el trabajo en equipo son parte de los fundamentos del desarrollo organizacional.

Los equipos son importantes por un buen número de razones. Primera, gran parte de la conducta individual tiene sus orígenes en las normas y los valores socioculturales del equipo de trabajo. Si el equipo, como tal, cambia esas normas y los valores, los efectos sobre la conducta individual son inmediatos y perdurables. Segunda, muchas tareas son tan complejas que no es posible que las desempeñen los individuos; las personas deben trabajar juntas para llevarlas a cabo. Tercera, los equipos crean una sinergia. Es decir, la suma de los esfuerzos de los miembros de un equipo es mucho

mayor que la suma de los esfuerzos individuales de las personas que trabajan solas. La sinergia es una de las razones principales por las cuales los equipos son tan importantes. Cuarta, los equipos satisfacen las necesidades de las personas de una interacción social, de nivel social, reconocimiento y respeto –los equipos nutren a la naturaleza humana. En esta sección examinaremos el potencial de los equipos y del trabajo en equipo, y exploraremos las formas de aprovechar ese potencial.

### **Investigación acción**

Un modelo básico fundamental en la mayor parte de las actividades del desarrollo organizacional es el modelo de investigación acción, un método de resolución de problemas basado en datos, que duplica los pasos involucrados en el método de indagación científica. Hay tres procesos que están involucrados en la investigación-acción: recopilación de datos, retroalimentación a los miembros del sistema cliente, y planificación de la acción, basándose en los datos Kurt Lewin, citado por French y Bell (1995), quien desarrolló el concepto de la investigación-acción, hace el comentario siguiente:

La investigación necesaria para la práctica social se puede caracterizar mejor como una investigación para la dirección social o la ingeniería social. Es un tipo de investigación-acción, una búsqueda comparativa de las condiciones y los efectos de varias formas de acción social, y una investigación conducente a la acción social...

Esto de ninguna manera implica que la investigación necesaria sea en cualquier aspecto menos científica o “inferior” a la que se requeriría para la ciencia pura en el campo de los acontecimientos sociales. Me siento inclinado a afirmar que es todo lo contrario. (p. 110)

La investigación-acción es un método para aprender y hacer aprender acerca de la dinámica del cambio organizacional y hacer o poner en práctica los esfuerzos para el cambio.

### **La comunicación**

El proceso de comunicación en las organizaciones es complejo-complejo por el hecho de que nosotros, como individuos, tenemos

idiosincrasias, prejuicios y habilidades y complejo por las características organizacionales como jerarquía o especialización. No obstante, las comunicaciones dentro de las organizaciones son elementos centrales para los demás procesos de poder, liderazgo y toma de decisiones. Las comunicaciones se modelan por la estructura organizacional y continúan remodelando la estructura.

Todavía está por diseñarse el sistema perfecto de comunicación, y probablemente nunca se logre. Los cambios tecnológicos en diversas formas han contribuido al procesamiento de la información, pero no se borran los asuntos y problemas considerados por los avances tecnológicos; de hecho, en algunos casos de verán exacerbados. Los sistemas de comunicación bastante imperfectos y la búsqueda de mejoras contribuyen tanto a los cambios como a las innovaciones en las organizaciones.

## **Reflexiones**

Los Gerentes de Máximo Nivel en todas las esferas al planificar actividades tendentes a compartir opiniones y discutir el tipo de comunicación empleada generaran un círculo virtuoso que impactará positivamente la organización. El analizar las ventajas de una interacción comunicacional adecuada y asirla como parte fundamental de la organización se traduce en beneficio del logro de los objetivos de la organización.

Al emprender acciones con la gerencia media que generen opiniones acerca de la importancia de la interacción comunicacional en beneficio del desarrollo organizacional en la organización.

## **Referencias**

- Albarrán, L. (2001). *Organización, Información y Comunicación*. México: Editorial Trillas.
- Albarrán, E. (2002). *La Universidad Tradicional Evolucionada o Muere*. Caracas: Fondo Editorial CIDECA.
- Canticio, C. (1992). *Programación Neurolingüística y Comunicación*. Barcelona España: Ediciones Granica.

- Chiavenato, L. (2001). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- De Armas, B. (1996). *Gerencia Educativa*. Caracas: Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Duran, M. (2004). *Efectos de la Gerencia Educativa en la Unidad Educativa Pablo Acosta Ortiz*. Trabajo de Maestría. Caracas: Instituto Pedagógico Siso Martínez.
- Espinoza M. y Medina C. (2000). El Aprendizaje Organizacional. *En Gestión y Estrategia*. Revista Empresarial: Barcelona España.
- Fernández, C. (2001). *La Comunicación en las Organizaciones*. México: Editorial Trillas.
- Fernández, C. (1999). *La Comunicación en las Organizaciones*. México: Editorial Trillas.
- French y Bell (1996). *Desarrollo Organizacional*. Quinta Edición. México: Prentice Hall Hispano Americana.
- Galeano, T. (2003). *Modelos de Comunicación*. Buenos Aires: Editorial MAECHI.
- Kreps, G. (1995). *La comunicación en las organizaciones*. Delaware, USA: Edit. Addison-Wesley iberoamericana.
- León, E. (2004). *La Comunicación Docente Alumno y el Aprendizaje*. Tesis de Maestría no Publicada. Caracas: Universidad Santa María.
- Melinkoff, R. (1990). *Los Procesos Administrativos*. Caracas: Panapo.
- Melinkoff, R. (1990). *Los Procesos Administrativos*. México: Editorial PAX.
- Parada, Z. (2000). *Modelo de Innovación Pedagógica como Alternativa de Transformación de la Acción Docente*. Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Santa María.

- Picón, G. Fernández, M. e Inciarte, A. (1994). *Acción Individual y Aprendizaje Organizacional*. Taller Dictado en El Encuentro Nacional sobre Motivación. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Ribeiro, L. (1996). *La Comunicación Eficaz*. Barcelona. España: Editorial Urano, S.A.
- Robbins, A. (1988). *Poder sin Límites*. México: Editorial Grijalbo.
- Ruiz, J. (2001). *La Comunicación Clínica Gerencial*. Barquisimeto: Editorial Boscán.
- Satir, V. (1995). *Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. Barcelona: Editorial Ciencias y Comportamiento.
- Villegas, D. (2000). La Comunicación Oral en la Relación Didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*. N° 173. Caracas: Autor.

**Belkis Dommar Pérez:** Profesor Asociado, Coordinadora de Asignatura: Introducción a la Práctica Odontológica en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. Profesor de Postgrado en la Especialidad de Ortodoncia y Ortopedia Dentofacial. PhD en Epistemología de la Ciencia, UPEL. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Santa María. Doctorando en Ciencias Gerenciales, UNEFA. Magíster en Ciencias Políticas, Mención Gerencia Pública, Universidad de Carabobo. Programa Avanzado en Gerencia, IESA. Especialista en Gerencia en Gestión de Salud, Universidad Santa María. Especialista en Ortodoncia, Universidad de Carabobo. Odontóloga, U.C. belkis.dommar@gmail.com



## EL LENGUAJE EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

Omaira Chacón de Dos Santos, Alehem Fernández

### RESUMEN

El propósito de esta disertación es presentar análisis interpretativos de corte lingüístico, social y educativo de la oralidad académica del profesor de los estudios de IV nivel. Los análisis conllevan a revisar las nociones del perfil del profesor universitario (Segura Bazán, 2004) y el discurso académico (Arcay Hands, 2007), así como también el análisis del término texto y sus implicaciones en el discurso oral y la función social del currículo como ambiente de reflexión del conocimiento (Páez, 2004). La revisión lingüística de las construcciones hendidas (Sedano, 2003) sugiere la intencionalidad del discurso oral (Llamas Saíz, 2005). Este artículo intenta ofrecer aportes teóricos sobre la posible intencionalidad del discurso del profesor donde se conjugan la autoridad y las creencias de los estudiantes que pone en manifiesto el surgimiento de la multisificatividad de la oralidad académica enmarcada en el currículo universitario. Está enmarcado en la línea de investigación Estructuras y Uso del Lenguaje adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo.

**Palabras clave:** profesor universitario, oralidad, discurso, currículo.

**Recibido:** 03/09/2013

**Aceptado:** 14/04/2015

## LANGUAGE IN THE UNIVERSITY CURRICULUM

### Abstract

The purpose of this dissertation is to present interpretative analysis regards to linguistic, social and educational aspects of the university IV level professor' academic orality. These analysis lead to review the notions of the university professor profile (Segura Bazán, 2004) and the academic discourse (Arcay Hands, 2007), as well as the analysis of the term text and its implications into the oral discourse and the social function of the curriculum as reflection environment of knowledge (Páez, 2004) The linguistic study of the clefting construction (Sedano, 2003) suggests the intentionality of the oral discourse (Llamas Saíz, 2005). This article tries to offer theoretical assumptions about the feasible intentionality of the professor discourse where authority and beliefs of the students are mingled to show the merge of the multimeaningness of the academic orality in the university curriculum. This article is framed in the research line Structure and Use of the Language adscript to the Modern Languages Department of the Faculty of Education at the University of Carabobo.

**Key words:** university professor, orality, discourse, curriculum.

### Introducción

Los estudios centrados en el lenguaje permiten establecer marcos de comparación entre la oralidad y la escrituralidad. Asimismo, se ha intentado dar explicaciones en los planos sintácticos, pragmáticos y semánticos en la utilización de la lengua oral y escrita y sus ámbitos de realización, tales como la cotidianidad, el lenguaje especializado y el ámbito académico-científico. Es decir, al analizar los diferentes tipos de ambientes de uso del lenguaje, ya sea cotidiano o de corte académico, se pone en manifiesto una caracterización propia de cada ámbito. La sintaxis puede variar entre la oralidad y el texto escrito al intercambiar indiferentemente los elementos de una oración. El estudio pragmático del discurso se dificulta porque la sonoridad incide directamente en la intencionalidad del hablante, y obviamente, la

escrituralidad no posee sonoridad. Estos rasgos van a determinar el marco de comparación entre las dos modalidades.

Con el orden de establecer una diferencia textual, se observa que el lenguaje como medio de comunicación, sin lugar a dudas, ha estado circunscrito solo a lo palpable, a las palabras dichas o escritas. Sin embargo, el lenguaje se evidencia en cualquier pieza de información, es decir, el lenguaje se manifiesta en textos, en gestos, en símbolos, hasta en ademanes corporales. En consecuencia, la noción de texto se ha transformado para darle una mayor perspectiva semántica al término.

En ese orden de ideas, el texto académico oral presupone gran importancia para conocer la pragmática que implica más allá de las meras palabras emitidas por un profesor universitario. Es por esto que surge la necesidad, como académicos, de hacer análisis interpretativos de corte lingüístico, social y educativo a nivel de estudios de IV nivel con la finalidad de conocer la función comunicativa del lenguaje.

En este sentido, esta disertación intenta revisar la noción del discurso académico y su lenguaje contextual en el currículo universitario, entendiéndose este ámbito como el contexto universitario de estudiantes graduados. Para presentar una imagen del profesor universitario en su quehacer cotidiano, es importante explorar el discurso de la oralidad académica. Con este propósito, hay evidencias en estudios nacionales e internacionales donde muestran que entre la diversidad de la funcionalidad estructural de la lengua, existen construcciones oracionales que han sido objeto de estudio por su multisignificatividad en el discurso.

La multisignificatividad dependerá de la intención pragmática-semántica del nivel del lenguaje empleado para manifestar sus creencias. Es por ello, que muchos lingüistas, entre ellos, la investigadora venezolana, profesora de la Universidad Central de Venezuela, Prof. Mercedes Sedano, han indagado unas estructuras lingüísticas no raras, sino peculiares porque su uso se ha visto en la oralidad más que en la escritura. No obstante, sus estudios se han enfocado en el lenguaje oral cotidiano que emplea la gente sencilla, de diferentes niveles sociales, sin un alto nivel de instrucción. La utilización de estas oraciones conlleva a determinar que la sintaxis

va a incidir en la intencionalidad de lo que se quiere expresar. En algunos casos, la intención es enfatizar, en otros, reafirmar lo que se dice, en otros casos, simplemente convencer al interlocutor. Estas estructuras en particular han sido denominadas por varios autores como Hendidas (Sedano, 2003) escindidas (Martínez Leborans, 2001), y por su parte, Pineur (2007) las llamó estructuras ecuanacionales.

La oralidad académica brinda un ambiente de diversidad estructural desde la perspectiva lingüística. El profesor universitario hace uso de la recursividad del discurso académico para manifestar sus creencias y conocer las creencias de sus estudiantes con la intención de transformar la nueva realidad puesta ante los ojos de su audiencia. En este proceso, se conjugan diversos factores de orden lingüístico, como ya se ha planteado. Desde el punto de vista educativo, surge la idea si el proceso de aprendizaje se lleva a cabo, indiferentemente del discurso empleado. Desde el punto de vista social, se observa que el estudiante de postgrado es un estudiante crítico, analítico, con metas establecidas y con propósitos firmes. En este sentido, la cuestión del lenguaje en el currículo se involucra en la intencionalidad del acto educativo.

### **La concepción del profesor universitario dentro de la funcionalidad del currículo**

En un primer plano, al discernir acerca del rol del profesor universitario vemos que el profesor universitario se ha erigido a través de los tiempos, como un ser magnífico, como un erudito y como un conocedor de las realidades. Sin embargo, en el contexto actual educativo a nivel mundial y en particular, nuestro contexto nacional, los procesos educativos han evolucionado por las diferentes transformaciones de índole social, educativa, económica y hasta espiritual.

En este sentido, Segura Bazán (2004) afirma que el profesor universitario se encuentra en un ambiente que en muchas ocasiones le es adverso, por la variedad de herramientas para llevar a cabo su labor y por las demandas en cuanto a su preparación profesional. Por su parte, Palazón (2005) explica que el perfil del profesor universitario está ligado al modelo universitario imperante del momento, como en sus tiempos fue vinculado al modelo medieval o al modelo napoleónico.

En este mismo orden de ideas, Bozu y Canto Herrera (2009) afirman que: *“El perfil del profesorado universitario viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente”* (p. 4). Lo que justifica no solo el efecto de los modelos imperantes, sino los efectos de los diseños curriculares que recaen sobre el quehacer profesional y académico de los profesores en general.

De acuerdo con un documento emanado de la Universidad de Carabobo referido al Reglamento General de Desarrollo Curricular (2006) de esa casa de estudios, en su artículo dos, estipula que *“el currículo es un instrumento operativo para la formación de recursos humanos”* (p. 1) [Documento en línea], se entiende por esta afirmación que el currículo se convierte en un medio de capacitación profesional y personal. Pero en una visión más reflexiva y analítica, se puede considerar al currículo como un proceso dinámico que conlleva a la transformación de una sociedad. En este aspecto, Páez (2004) sostiene que el currículo *“Constituye una pauta para ordenar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con una teoría pedagógica o andragógica sustentada en la valoración del hombre dentro de su realidad y en su dimensión histórica y cultural”* (p. 225) [Documento en línea]. Entonces, derivado de esto, se infiere que el currículo se convierte en un medio fundamental para la conversión del hombre y su entorno, donde se espera que la visión de mundo conduzca a la verdadera metamorfosis de la sociedad.

En el análisis del currículo universitario y del perfil del docente de este nivel, se desprenden cuestionamientos sobre su cotidianidad y vinculado a esa cotidianidad está su forma de conducir el discurso académico. Si el currículo y sus lineamientos van a condicionar las exigencias del profesionalismo del profesor universitario, es de suponer que también van afectar la forma cómo conduce su clase, por una parte, en términos de contenidos, de recursos didácticos y de estrategias metodológicas, toda esta conducción basada en un discurso específico y, por otra parte, en términos del manejo de las nuevas tecnologías y los nuevos ambientes de aprendizaje. En otras palabras, el discurso oral del profesor universitario conviene elementos que se originan en un esquema curricular.

En la actualidad, la educación universitaria de Venezuela atraviesa un proceso reflexivo sobre el currículo universitario por competencias,

sin embargo, el currículo disciplinar es el que dicta las formalidades de la enseñanza hasta el momento presente. En este sentido, Páez (2004) expresa que esa transformación en el currículo universitario pasa por los cambios en la plataforma de enseñanza, donde la tecnología cumple un rol preponderante en ese proceso activo actual, donde la docencia e investigación son aspectos preponderantes.

Ahora bien, el análisis del discurso del profesor universitario se plantea desde la perspectiva de la lingüística, proyectando sus efectos a circunstancias sociales y educativas. Expuesto de otra manera, el análisis lingüístico guiará el proceso para establecer los factores sociales y educativos afectados precisamente por ese discurso. Se infiera que el currículo moldeará sus creencias por el discurso que emplea en su comunicación en el acto educativo. Como resultado de la intencionalidad múltiple del discurso académico del profesor universitario, desde la formalidad hasta las innumerables implicaciones pragmáticas, se observa que surge la multisignificatividad del lenguaje oral en el contexto académico.

Dentro del ámbito académico oral, desde el enfoque lingüístico, se plantea la revisión del empleo de las construcciones hendidas, como estructuras particulares de multisignificatividad en la intención de las emisiones del discurso. En este sentido, las investigaciones sobre las construcciones hendidas han sido de interés para estudiar el discurso literario de las obras de Paton (Martínez Lirola y Smith, 2009) pero muy especialmente, la pragmática de estas estructuras en el discurso literario. Pinedo (2000) las estudió en un análisis comparativo entre el inglés y el español.

Por otra parte, el estudio de las construcciones hendidas en el discurso (escrito y oral) se ha dirigido a las investigaciones contrastivas en literatura (Gundel, 2000; Martínez Lirola y Smith, 2009); entre lenguas (Frías Conde, 2001; Calude, 2005; Pinedo, 2000) y en estudios sintácticos del español así como en otros idiomas como el inglés, el noruego, el hebreo (Sedano, 2003; Becker, 2002; Calude, 2005; Fernández, 2009). Los estudios lingüísticos, en ambas modalidades tanto escritos como orales, describen el poder de intercambiar significado y el énfasis que estas estructuras dan a ciertos elementos de la oración por lo que distinguen una intención de otra, y se evidencia al momento de exponer las ideas a los receptores, lectores u oyentes en el proceso comunicativo.

En el discurso escrito académico, las implicaciones pragmáticas de las construcciones hendidas se derivan de la intención del hablante o del escritor (Pinedo, 2000; Martínez Lirola 2009) y en consecuencia, su poder comunicativo varía de acuerdo a su contexto por lo que pudieran transmitir, ya sean sentimientos (Martínez Lirola, 2009), focalizar un elemento con la intención de aislarlo y darle preponderancia (Sedano, 2003) o analizar temas predicativos (Halliday y Mathiessen, 2001). En virtud a la pragmática de estas estructuras en el discurso escrito académico, sin hesitación alguna, se concibe que el poder comunicativo de la oralidad académica brindará aportes a la teoría del lenguaje que explica la funcionalidad de estas construcciones lingüísticas y los efectos que inciden directamente en la interrelacionalidad de los seres humanos en sociedad.

En virtud de la variedad de implicaciones, desde la pragmática de la oralidad, el análisis que se ha propuesto llevar a cabo desde esta perspectiva abarca el discurso y sus características lingüísticas, para luego concatenar estas ideas y conclusiones, con el efecto que este tipo de discurso oral brinda a las concepciones, tanto de los profesores universitarios como de los estudiantes de los estudios de graduados.

En la construcción del saber al nivel IV de la educación universitaria, el currículo es clave en este proceso, ya que como se ha dicho, el diseño curricular universitario plantea disciplinas o áreas de conocimiento que contienen saberes específicos. Por ejemplo, el discurso oral académico de un profesor de matemáticas difiere sustancialmente del discurso del profesor de lenguas y al ir más allá, es totalmente diferente al del profesor de inglés. Las construcciones hendidas han sido objeto de estudio entre lenguas y se ha evidenciado la distinción en el uso o en la ausencia de estas oraciones entre los hablantes del inglés como segunda lengua y los hablantes monolingües del español de Venezuela. Entre las diferencias más significativas está el hecho de que el conocimiento y manejo del inglés hace que los bilingües se inclinen a usar el mismo tipo de oración hendida preferida por los nativo-hablantes del inglés en una clara transferencia inversa donde se observan los efectos de la bilingüidad (Arcay Hands, 2007) en el manejo de la lengua materna, a diferencia del monolingüe que prefiere utilizar la construcción pseudohendida donde enfatiza otro elemento y le da menor formalidad al discurso (Fernández, 2009).

En un escenario probable de un currículo por competencias, tal como está planteado, las necesidades y prioridades sean otras y la oralidad se caracterice por otro tipo de intención, quizás por el rol de facilitador que por el de autoridad, como se ha visto hasta ahora; siendo así, tal vez, los recursos lingüísticos sean otros y no se empleen estructuras que tengan implicaciones mayores en el discurso y por ende en la sociedad.

La lingüística ha sido quizás una de las áreas de mayor influencia en el desarrollo de un currículo por competencias. Chomsky (1970) quien ha sido el primero en introducir el término “*competence*” o competencia. El término “*competence*” fue introducido a principios de la teoría de la *Gramática Generativa Transformacional* en los años 1950 y 1960 para explicar cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y la forma cómo lo usan para comunicarse (Rodríguez, 2007). Sin embargo, existe una visión más amplia de “competencia” ya que de acuerdo con los trabajos de Hymes (1964), la competencia comunicativa se basa en diferentes aspectos del entorno del ser humano y le da preponderancia a los valores y actitudes que generan acciones que realizan los seres humanos cuando nos comunicamos, tales como: aseverar, pedir, ordenar, cuestionar, advertir, entre otras, que permiten la creación de estrategias positivas en el uso de la lengua.

Por lo tanto, bajo la visión lingüística de un diseño curricular por competencias, el uso del lenguaje no se desliga de la competencia del hablante para expresar sus pensamientos y sus creencias. En consecuencia, el análisis del discurso de la oralidad del profesor requiere someterse primero al análisis lingüístico para luego direccionar el proceso de análisis a lo social y a lo educativo.

En un breve análisis del discurso y sus diferencias entre la oralidad y la escritura, entra en escena los factores pragmáticos, los cuales determinan las propiedades lingüísticas y textuales de cada tipo de discurso. Estos factores pragmáticos, tal como son citados por Llamas Saiz (2005) se refieren a las condiciones que se establecen para que la transmisión del mensaje se lleve a cabo, entre ellas se tiene, el conocimiento mutuo de los interlocutores entre el significado y el saber que comparten en el discurso, la relación de igualdad o disparidad entre ellos, la participación emocional y la finalidad transaccional de la interlocución en el discurso. Estos

factores pragmáticos se conjugan en la oralidad y en la escritura, por ende quedan expuestos al ser analizados en contenidos intra y extra lingüístico del discurso.

La relación entre las modalidades discursivas parte de una serie de factores comunes y no comunes. Ambos tipos de discursos poseen el mismo canal. De acuerdo con Ong (1987) la oralidad como modalidad discursiva es de mayor uso que el escrito, es de corta duración, como por ejemplo se observa en el discurso espontáneo. En este sentido, la oralidad se hace más dinámica e innovadora, lo que permite la utilización de neologismos. Puesto que en la mayor dimensión del discurso oral, se pueden concebir como parámetros comunicativos a la espontaneidad, la copresencia de los interlocutores o emisor/receptor y al carácter de la dialoguicidad, cuya característica proporciona un espacio para mayor interacción. El discurso oral, en general, puede contener rasgos de formalidad y de informalidad en un mismo mensaje. Puede combinar los factores de espacios (informal y formal) y los factores de contextualización (se mezclan características del discurso escrito y del discurso oral) y se convierte en un continuo de comunicación (Llamas Saiz, 2005) (Ver fig. 1)

coloquial oral      coloquial escrito      formal oral      formal escrito



**Figura 1**

**Fuente:** Llamas (2005)

En esta representación, se observa que el continuo de comunicación dispersa los elementos de formalidad, entrelazándose y sosteniéndose en un mismo nivel. Las diferencias más significativas se evidencian en los polos. Es entonces que se puede afirmar que la cotidianidad del discurso oral contiene elementos opuestos al discurso formal escrito sustancialmente y establece parámetros lingüísticos que se contraponen con los del discurso oral informal. La oralidad formal, en este caso, el discurso oral académico tiene propiedades que lo distinguen del discurso cotidiano o informal. Cros (2003) afirma que el discurso académico, el del *docente*, particularmente, es aquel que debe ser conducido por un experto y llevado a cabo de manera oral. Su finalidad como género discursivo es estrictamente didáctica

y los ambientes de aplicación van desde la clase en sí, seminarios, ponencias hasta tutorías. Este tipo de discurso se caracteriza por ser eminentemente formal y con el propósito ineludible de transmitir conocimientos.

## **Conclusiones**

La pertinencia del currículo universitario es de vital importancia para la producción del discurso académico. Los recursos lingüísticos del discurso podrán aportar datos de los efectos de la aplicación del currículo actual por disciplinas en la sociedad académica, ya que a pesar de que la finalidad es común para todas las áreas del saber, es un hecho conocido que el manejo del lenguaje es diferente por parte de los profesores universitarios. El discurso académico muestra una alta competencia y rasgos de formalidad que lo distan del discurso cotidiano. Su lenguaje es más especializado y tal como lo afirma Wittgenstein (1958) el lenguaje es el medio que determina la realidad de los seres humanos porque observamos a través de él y que la diversidad en el uso de las formas lingüísticas revela la estructura más profunda del lenguaje.

Finalmente, el diseño curricular en toda su extensión y sus alcances no puede desligarse del discurso del profesor. Es decir, tal como se ha planteado, el contenido disciplinar y las nuevas tecnologías están guiando la oralidad del profesor universitario. Páez (2004), al referirse al papel del currículo como expresión del discurso educativo, afirma que el currículo debe ser el medio que prepare al individuo para ser crítico y sagaz al momento de discernir, lo que le permitirá la toma de decisiones en cuanto al manejo de información en esta era tecnológica.

## **Referencias**

- Arcaay, E. (2007). La transferencia de la lengua extranjera a la lengua materna en el discurso académico escrito. En *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* Adriana Bolívar (Compiladora). Caracas: El Nacional. Colección Minerva. Manuales universitarios.
- Bazán, M. (2004). Hacia un perfil del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*. Año 4. Vol.1 Nro. 23. Valencia. Universidad de Carabobo.

- Becker, A. (2002). Análisis de la estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida. *Estudios de la lingüística española*. Vol. 17. Mérida: Universidad de los Andes.
- Bolívar, A. (2007). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: El Nacional.
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, N° 2, 87-97.
- Calude, A. (2005). *Subordination in spoken New Zealand English*. [Documento en línea] disponible: [www.calude.net/andreea/expandedRP.pdf](http://www.calude.net/andreea/expandedRP.pdf) [consulta: 2006, diciembre 7]
- Chomsky, N. (1970). Observaciones sobre la nominalización. Sánchez de Zavala, V. (comp.), *Semántica y sintaxis en lingüística transformatoria*. Madrid: Alianza, 1974, 133-187.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona-España: Ariel Colección.
- Fernández, A. (2009). *La Transferencia en la producción de las construcciones hendidas en textos académicos escritos por profesionales bilingües (español-inglés)*. Trabajo de Maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay.
- Frías, X. (2001). Introducción a la semántica de la oración del español. *Ianua. Revista Philologica Románica*. Suplemento 3.
- Gundel, J. (2000). *Information structure and the use of cleft sentences in English and Norwegian*. Ponencia presentada en symposium Information structure in a cross-linguistic perspective. Noruega.
- Halliday, M.A.K y Matthiessen, Ch (2001). *An Introduction to functional grammar*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Ed. Arnold.
- Hymes, D. (1964). *Introduction: Toward Ethnographies of Communication*. U.S.A: Ed. University of Berkeley.

- Martínez, M. and Smith, B.A (2009) "The predicated Theme in Alan Paton's *Cry, the Beloved Country* (1948): A resource for written text". *Text and Talk* 29.
- Llamas, C. (2005). *Discurso oral y discurso escrito: Una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*. Vol. XV, Nro 001. Bogotá-Colombia: Universidad Militar de Nueva Granada.
- Reglamento General del Desarrollo Curricular de la Universidad de Carabobo* (2006). Universidad de Carabobo/Número Extraordinario/Tercer Trimestre 2006/CU ordinario 05/06/2006/Gaceta Extraordinaria 25/07/2006 [Documento en línea. Disponible en: [http://www.uc.edu.ve/archivos/Reglamento\\_desarrollo\\_curricular.pdf](http://www.uc.edu.ve/archivos/Reglamento_desarrollo_curricular.pdf)] [Consulta: 2010, enero 20]
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México.
- Sedano, M. (2003). *Más sobre las pseudo hendidas y construcciones con verbo ser focalizador en el habla de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Páez, H. (2004). El Curricular como expresión del discurso educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*. Año 4. Vol. 1. N° 23. Valencia, Enero-Junio 2004. PP. 223-237. [Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-13.pdf>] [Consulta: 2011, diciembre 14]
- Palazón, A. (2005). *Hacia Un Nuevo Perfil del Docente Universitario*. [Consulta en línea, disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/nuevo-perfil-docente-universitario-1506.html>] [Consulta: 2011, marzo 15]
- Pinedo, A. (2000). *English clefts as discourse-pragmatic equivalents of Spanish postverbal subjects*. Lancaster: University of Lancaster.

Pinuer, R.C (2007). Análisis sintáctico funcional: principios, perspectivas y casos. En *Estudios Filológicos* No. 42, Valdivia: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile pp. 175-190.

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Londres: Basil Blackwell.

**Omaira Chacón de Dos Santos:** Licenciada en Educación, Mención Idiomas Modernos, U.C. Doctora en Educación, Magíster en Lectura y Escritura, U.C. Profesora ordinaria, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE. Coordinadora de la comisión de Extensión y Servicio Comunitario del Departamento de Idiomas Modernos de la FaCE. Acreditada al Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación, PEII 2013. omairachacon69@hotmail.com

**Alehem Fernández:** Licenciada en Educación Mención Inglés, U.C. Magíster en Lingüística, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Candidata a Doctora UC. Profesora Ordinaria de la FaCE-U.C. Jefe (E) de la cátedra de Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Educación de la UC. Coordinadora del Programa de Idiomas Postgrado de la FaCE de la UC. Acreditada al Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación, PEII 2013. alehemfernandez@gmail.com





## ADIÓS GENTE DEL SUR Y DESPUÉS CARACAS: LO NUEVO Y LO TRADICIONAL EN LA NOVELA VENEZOLANA

Christian Farías

### RESUMEN

El presente trabajo es un ejercicio narrativo en torno a las novelas *Adiós gente del sur* de Orlando Chirinos y *Después Caracas* de José Balza, en el cual se intenta una aproximación interpretativa de las formas, los lenguajes y las temáticas que ofrecen ambos textos en el marco de la tradición de la novelística venezolana del siglo XX, en sus dos grandes vertientes socio-geo-históricas como lo son la criollista-ruralista-campesina y la universalista-urbana-citadina. En tal sentido, los elementos estructurales que se analizan son los personajes principales o héroes de las historias, los espacios o ambientes donde ellos se presentan, las cadenas de acciones fundamentales que realizan y los tiempos que le son inherentes. A partir de estas categorías de la narratología, se procede a relacionar comparativamente los contenidos de ambas novelas y su relación con la realidad social, política e histórica de la Venezuela del siglo XX, que está en el telón de ambas obras. Se procede así a una interpretación apoyada en ciertas valoraciones desde la perspectiva postmoderna, tomadas de Julio Ortega, y desde una perspectiva socio-política e histórica-cultural, con base en la relación dialéctica texto-contexto a partir de una identificación de tópicos fundamentales como, por ejemplo, las tensiones narrativas; la reafirmación de lo rural y lo urbano como espacios de la totalidad nacional; el desarraigo y la crisis como signos de los tiempos modernos; la soledad y los dilemas existenciales; y, finalmente, lo que es la función y crítica de la novela

**Recibido:** 08/05/2014

**Aceptado:** 04/11/2014

frente a su correlato o referente insoslayable que no es otro sino la realidad política y cultural de la sociedad a la que pertenece, en este caso, Venezuela: su espacio, su gente, su devenir, sus conflictos, sus contradicciones.

**Palabras clave:** novela, ruralista, urbana, desarraigo, soledad.

## ADIÓS GENTE DEL SUR AND DESPUÉS CARACAS: THE TRADITIONAL AND NEW IN THE VENEZUELAN NOVEL

### Abstract

This paper is a narrative exercise about novels *Adiós gente del sur* by Orlando Chirinos, and *Después de Caracas* by Joseph Balza, in which an interpretative approach is intended in terms of forms, languages and themes offered in both texts within the tradition of Venezuelan novels of the twentieth century, in its two major socio-geo-historical aspects: the creole-rural-peasant aspect and the universalist-urban-city aspect. In this regard, the structural elements analyzed are the main characters or heroes of the stories, the contexts or environment where they take place, the sequence of key actions they perform, and times that are inherent. From these categories of narratology, a comparative analysis is made to relate the contents of both novels with the social, political and historical reality of the twentieth century Venezuela, which underlies the background of both works. So an interpretation is made based on certain rating from both the postmodern perspective taken from Julio Ortega interpretation, and from a socio-political and historical-cultural perspective, based on the text-context dialectical relationship from a key topics identification such as the narrative tensions, the reaffirmation of the rural and urban as whole nation areas, rootlessness and crisis as modern times signs, loneliness and existential dilemmas; and finally, what is the function and review of the novel versus its counterpart or unavoidable reference which is nothing but political and cultural reality of Venezuelan society: its place, people, evolution, conflicts, contradictions.

**Keywords:** novel, rural, urban, uprooting, loneliness.

## **Introducción**

José Balza y Orlando Chirinos son dos de los escritores representativos de la narrativa contemporánea venezolana. El primero inicia su labor durante la década del sesenta manteniéndose hasta la fecha como uno de los creadores más importantes del país, cuya obra, caracterizada por él mismo como “ejercicios narrativos” compuesta de cuentos, novelas y ensayos, fue merecedora del Premio Nacional de Literatura 1991. El segundo, con su primer libro de cuentos *Última luna en la piel* (1979), pertenece a la generación de escritores surgida durante los años setenta y ha mantenido una producción narrativa reconocida y premiada de manera significativa. En un intento de aproximación a nuestra narrativa actual para identificar y valorar algunos de sus rasgos novedosos y tradicionales, hemos seleccionado dos novelas: *Adiós gente del sur* (1990) de Chirinos; y *Después Caracas* (1995) de Balza. A partir de su lectura nos atrevemos a comentar aspectos tanto del lenguaje como de sus temas y contenidos que, vistos a contrapunto, permiten trazar algunos rasgos de lo nuevo y lo tradicional en la novelística venezolana de este tiempo.

## **Las tensiones narrativas**

Balza y Chirinos se distinguen por sus particulares manejos del lenguaje, pues, mientras en uno prevalece el tono urbano; en el otro es ostensible la impronta de lo rural. Pero, ambos nos colocan ante una atmósfera de universalidad en donde lo narrativo aparece dotado de un gran esplendor poético y un equilibrio expresivo lleno de plenitud narrativa y extraordinaria fuerza descriptiva. Es indudable que para ambos escritores, desde sus particulares y bien diferenciados estilos, el lenguaje constituye un centro fundamental en relación estrecha con la trama, la historia y la forma del texto, entendido éste como imaginario particular y como representación de la realidad, simultáneamente. En tal sentido, se puede afirmar que en cada uno de ellos hay una valoración cuidada, un trabajo muy bien cincelado del significante como estructura de relieve, bajo el cual se despliega toda la red semántica del texto en conexión con sus referentes, dando como resultado un discurso en el que la línea del lenguaje, con su marcado vuelo poético, y la línea de la historia, con sus secuencias cronológicas y sus saltos, se mantienen en equilibrio para producir así el efecto

estético e ideológico trazado por cada autor. Chirinos desde la oralidad, desde la poetización de los espacios rurales de su región nativa —a ratos a la manera de Juan Rulfo o de los venezolanos Antonio Márquez Salas o Armas Alfonzo— desde la inventiva y la recreación de las palabras, desde el desafío y el atrevimiento, a veces subversivo como en su novela *Parte de guerra*. Y Balza desde el entramado lúdico de lo doble, desde la tensión de los contrarios en la alternancia de lo real y lo ficticio, desde el dominio sostenido de una sola voz narradora, desde la particular elegancia y exquisitez de una conciencia intelectual lúcida y comprometida con el ejercicio mismo del acto creador.

La lectura de *Adiós gente del sur* nos atrapa en su manera de describir, llena de un goce casi inacabable, obsesivo. El autor luce poseído por una fuerza encantatoria del lenguaje para dibujar y reproducir los entornos, por una capacidad extraordinaria para desplegar, derivar, enlazar, tejer y destejer cualidades, matices, sesgos, colores, aromas, tesituras, sonidos y sabores. El entorno, los múltiples elementos del ambiente de la sierra, la variedad de caracteres del pueblo, de su gente, lucen por momentos con mayor jerarquía que los mismos personajes dentro de todo el universo narrativo de la novela. Una buena parte de su comienzo es casi absolutamente descriptivo hasta el agotamiento y la desesperación para quienes reclamamos a los personajes en acción desde las primeras líneas de cualquier novela. En las primeras treinta o cuarenta páginas pareciera ser una novela de la sierra, un extenso y abigarrado óleo de esa región hecho a punta de imágenes, símiles, metáforas, adjetivaciones, metonimias, encadenadas en una sucesión infinita cuyo efecto es una especie de epifanía sostenida del paisaje por efecto de una tensión semántica entre la realidad y la palabra que la describe.

La oralidad en sus variadas expresiones es otro recurso manejado de manera hábil y creadora por Chirinos en el modelado de los personajes. A este respecto, la escritora española Ángela Romero Pérez (2000) señala que:

...la opción léxica del reflejo de la oralidad nunca gratuita sino, por el contrario, comprometida y arriesgada, pone de manifiesto que el propósito no estriba en radiografiar esa

realidad, sino en abordarla subjetivamente, y desde una honda implicación emocional. (p. 3)

De manera que no se trata de una oralidad monocorde perteneciente a un tradicionalismo mecanicista y empobrecido o de una simple reproducción de hablas estereotipadas de la región campesina del estado Falcón; sino de un habla múltiple que el autor hace concurrir en la escena del texto a la manera de una confrontación polifónica popular-poética, una mimesis dialectal llena de vida, de movimiento, de dinamismo y entusiasmo, como sustratos emocionales evidenciados en los diálogos amistosos, en las confrontaciones de personajes en conflicto o en las introspecciones, los recuerdos y reflexiones que de manera sostenida lleva a cabo el protagonista principal, Gregorio Trinchado.

En ese sentido, se puede decir que a diferencia de las novelas de la tradición criollista, *Adiós gente del sur* reivindica el valor de un habla donde concurren simultáneamente la marca de una ruralidad de arraigado sabor serrano y el sentido universal de unos seres que se saben conectados con el resto del mundo, que padecen y razonan sus penas, sus angustias, sus soledades y búsquedas, pues, forman parte de una cultura, cuya manera de sentir y pensar constituye en sí misma una tradición que, aunque de carácter local y ubicada en los márgenes de los centros urbanos, pertenece igualmente a la tradición de la civilización occidental, se interconecta con ella, tal como se refleja en la relación de la vida de la Sierra con los nuevos centros industriales petroleros de Punto Fijo y la zona del lago de Maracaibo en donde la presencia gringa y la circulación “abundante” del dinero abren nuevos rumbos a la actividad económica, social, política y cultural de esa región y del país.

En tercer término, la forma de la narración está marcada por la alternancia de las voces de los personajes con la del narrador omnisciente, lo cual obliga eventualmente a una lectura detenida, pues, protagonista y narrador se interfieren en un juego de recuerdos y proyecciones que van dando un ritmo narrativo que asalta permanentemente al lector por la recurrencia dialógica que caracteriza la discursividad del texto. Narrador y protagonista se confunden así en la linealidad del discurso narrativo que, visto desde la perspectiva de la Pragmática del texto literario, invita al

llamado lector implícito a participar en los posibles desenlaces de la trama experimentada por el personaje.

Otro recurso empleado en la novela es la fotografía, como pretexto para evocar las historias desde el recuerdo o la activación de la memoria de un narrador que es voz de la familia, de un pueblo, de una región y de un país. Desde la contemplación de la foto se van trazando las líneas diferenciadoras del tiempo, se evidencian ante el lector los cambios ocurridos en la familia, en el pueblo, en el personaje. La fotografía es fijación y expansión de un instante, imagen que congela y suscita sugerencias, síntesis de un momento histórico familiar en el que subyace también parte de la historia de un pueblo o de una sociedad. En ese sentido, la novela responde también al anecdótico, al acervo histórico de una familia y de una comunidad.

Pero ese hilo narrativo, que bordea el espacio y el tiempo del personaje, contiene igualmente su dosis de suspenso. Por supuesto, no se trata aquí del suspenso policial o de la novela de misterio, sino de otro tipo de suspenso que es inherente a la naturaleza lineal de la narración misma, tal como nos lo ofrece Alba Lía Barrios en su texto *Aproximación al suspenso* (Fundarte 1994) en donde afirma lo siguiente: “Respondiendo a su carácter de rasgo esencial del relato, concebimos el suspenso como la expectación creada en el lector por la dosificación de la información” (p. 8). La autora se apoya en consideraciones lingüísticas y gramaticales, así como en lo específico del texto narrativo y la pragmática del texto, para ir demostrando la validez de su enfoque. En *Adiós gente del sur*, esa dosificación, que retarda el desenlace y genera expectativa creciente y ansiedad en el lector, es decir, suspenso, está administrada por la recurrencia a los recuerdos, las introspecciones, las descripciones y la naturaleza misma de las acciones.

Pero, siguiendo el planteamiento de Alba Lía Barrios, es particularmente en el lenguaje, en donde se cumple cabalmente uno de los principios sustentadores del suspenso, de acuerdo con el siguiente criterio: “La comunicación lingüística no es unívoca, ni exhaustiva... el lenguaje es un código sensible al contexto y de intrínseca ambigüedad polisémica” (Idem). Por la mente de Gregorio Trinchado y por la voz del narrador discurre esa cadena biunívoca, sensible y llena de resonancias y expectativas acerca de la compleja

condición de lo humano, la tensión psíquica y emocional de la vida y el misterio y la fatalidad de la muerte. Dentro de ese juego narrativo, estos tres elementos se rotan sucesivamente generando la expectativa, el deseo de la resolución y el placer de esa vivencia íntima que experimenta el lector con el texto durante ese estado de suspensión de la vida real para celebrar esa fiesta del lenguaje que es el extrañamiento de la ficción.

En definitiva, el lenguaje de *Adiós gente del sur* es, sin duda, el mayor logro que se le puede atribuir como novela contemporánea, narrativa poética de marcado acento ruralista y de reivindicación de la tradición vernácula dentro de un estilo nuevo que el autor cultiva con dignidad propia.

En *Después Caracas*, desde el comienzo hasta el final de sus doscientas ochenta y nueve páginas, el narrador mantiene el poder absoluto del discurso, excepto el capítulo del reencuentro del protagonista, Juan Estable, con Flora, su eterna amante. En este capítulo, especie de tributo a la fuerza y el poder de la comunicación humana basada en el diálogo entre iguales, los personajes actúan con absoluta independencia, pues, es todo un solo diálogo sin una sola interferencia del narrador. Diálogo tejido en las voces sensoriales, inteligentes y tensas de los amantes distanciados que inevitablemente se aproximan, se redescubren en el deseo mutuo y se dejan seducir por la pasión uniendo sus cuerpos desnudos en delicado y excitante erotismo.

Julio Ortega, en su libro *El principio radical de lo nuevo* (1997), señala que los “ejercicios narrativos” de José Balza denotan “el carácter exploratorio de su escritura, notable por su riqueza sensorial, versatilidad y brillo formal” (p. 191). De allí que resulte indudable que el escritor es quien ejerce la supremacía de la narración, de donde se deriva que el personaje no se desprende totalmente del diseño del creador sino que van juntos encauzándose uno con el otro para lograr el efecto único, visible y apreciable en el lenguaje. Balza induce a sus personajes y estos adquieren sus caracteres de acuerdo al plan que va emanando de la voz que narra.

Para Balza, la narración es un juego y un privilegio inherente a la construcción misma del personaje. Su técnica para novelar y modelar el personaje se emparenta mucho con la del cuento, en el

sentido de que no se extravía en cambios bruscos o innecesarios, no se bifurca en el proceso de evolución o de interacción con el entorno, sino que como una flecha al blanco, el personaje se mantiene dentro de sus caracteres y de su función; y desde allí emprende la acción y la aventura. En el caso de Juan Estable su dualidad es clara y precisa, sigue coherentemente las funciones asignadas a cada uno de sus lados psíquicos y morales; no hay grises ni claroscuros sino un lado bueno, moralmente recto, bondadoso, solidario, afectuoso; y un lado pervertido, moralmente reprochable, atrapado en una patología concupiscente expresada como cómplice o agente ejecutor de deseos y placeres terrenales, negocios sucios, engaños y crímenes contra la naturaleza, manteniendo así, en esa dualidad o desdoblamiento, la tensión narrativa desde el comienzo hasta el final de la historia.

En la estructura de *Después Caracas* los capítulos muestran facetas distintas, poseen cierta independencia en sus contenidos y personajes, a la manera de historias intercaladas, sin serlo, pues, están hilvanadas por la travesía misma del protagonista. Hay varias historias de amor, por ejemplo: la de Juan con Flora, la de Juan con Aixa, la de Aixa con Torrealba, la de Alejandro con Nabaida; hay una historia de la televisión protagonizada por Juan Estable y Julio Ernesto Torrealba; una historia de aventuras llevada a cabo por Juan en mundos exóticos; una historia personal de la vida sedentaria de Juan; y finalmente una historia de Caracas, de sus vecinos, sus parroquias, sus calles, su gente, sus élites intelectuales y políticas, su crisis, su estallido en el golpe de estado militar. Al Lado de estas historias aparecen otras menores, insinuadas o sugeridas, como la de los padres de Juan; la de Simone Marie, la amiga de Flora; la del suicidio de Fernando, vecino de Juan; y otras. Con esta especie de concatenación de relatos, la novela adquiere una fuerza expansiva y abarcadora de los rasgos característicos de la sociedad actual, desde las formas locales, parroquiales, paseándose por las más citadinas, las aventureras, hasta las cosmopolitas y universales.

En la tradición de la narrativa moderna, la ciudad es el centro de la alineación y el desencanto del ser. La ciudad, como escenario de lo moderno, somete al hombre a sus propias leyes de la velocidad, la producción y el consumo llevándolo así a la progresiva aniquilación psíquica y espiritual. Frente a ello el relato político expresa la

crítica, la disidencia y el cuestionamiento directo y abierto; mientras que el texto literario expresa y propugna la alteridad, lo otro, la identidad alterna. En ese sentido, Julio Ortega (1997) refiere que en la historia cultural de Venezuela del siglo XX se pueden apreciar tres momentos: el de Gallegos y Teresa de la Parra para quienes “el sujeto adquiere su identidad lejos de la ciudad” (p. 200); otro, de Juan Sánchez Peláez y Rafael Cadenas, quienes conciben un sujeto disociado y “desencantado de la modernidad farisaica” (p. 201). Pero, en el marco de nuestra contemporaneidad, vista desde la perspectiva postmoderna, el contenido de los relatos cambia, particularmente en la novela. Así, se habla, entonces de un tercer momento que Ortega lo vincula con la narrativa de José Balza y otros contemporáneos de esta manera:

Luego, Balza y otros narradores reinvierten los términos: lo postmoderno no es ya alineación o enajenamiento, es un desencanto lúdico y un encantamiento crítico. La ciudad promedia como espacio de conversiones donde el diálogo sostiene la humanidad cambiante del sujeto. (p. 201)

Estas apreciaciones de Julio Ortega surgen a partir de su análisis de la novela *Percusión*, escrita por Balza en 1982. Ahora bien, es indudable que los juicios de Ortega esbozados en las trece páginas dedicadas a esta obra son absolutamente aplicables a *Después Caracas*. Pero, observamos igualmente que en el trabajo de este investigador ese mismo sentido de lo nuevo postmoderno visto en la obra de Balza, presenta aspectos válidos también para la novela de Orlando Chirinos lo cual nos lleva a precisar una coincidencia de rasgos novedosos entre estas dos narrativas, al menos en relación a los usos retóricos, la combinación de las formas expresivas y la vinculación de los géneros, tal como lo expresa Ortega en esta extensa cita que, por su importancia, ofrecemos a continuación:

Pero en la escritura postmoderna estos escenarios, más o menos retóricos, de los géneros y las formas, empiezan a contaminarse, a invadirse; y por eso podemos tener el caso de este texto que utiliza la descripción como parte interna de la narración. Ocurre que el medio, el ambiente, no es meramente decorativo, o simple escenario de la acción, sino que está internalizado al punto de definir el carácter de la

fábula; es por eso que se puede decir que hay una metafórica correlación entre el medio como signo, como lenguaje latente, y la aventura misma de los personajes. Estas correspondencias del paisaje y la fábula, de la ciudad y sus personajes, viene de la novela lírica pero tiene en la novela de aventuras una de sus claves: cambiar de medio es cambiar de vida; y tiene, además, en la tradición barroca la fuente de su inmanentismo deleitoso y pasajero. (p. 193)

### **La reafirmación de lo rural y lo urbano como espacios de la totalidad nacional**

Después de haber visto cómo estas dos novelas contienen elementos representativos de lo nuevo, tanto en sus lenguajes como en los temas y las formas narrativas; igualmente, no escapan de ser representaciones actualizadas de las dos corrientes tradicionales de la novela venezolana del siglo XX: la que se asienta en la ruralidad, lo regional, las costumbres y la tradición de lo vernáculo, fundada bajo el rótulo de criollismo; y la que se sustenta en lo urbano, lo universal, lo psicológico y la apertura hacia lo exótico, identificada desde sus inicios con el llamado modernismo literario hispanoamericano.

Efectivamente, *Adiós gente del sur* cuenta la historia de un personaje, Gregorio Trinchado, de unas familias y de una gente, pertenecientes a la sierra del estado Falcón, pueblo de Curimagua, asiento de terratenientes empobrecidos y campesinos víctimas y protagonistas, por un lado, de la violencia heredada de una idiosincrasia aristocrática, feudal, serrana, económicamente en proceso de ruina y desaparición; y por el otro, del proceso de modernización económica y política experimentado en el país durante la primera mitad del siglo XX que los fue convirtiendo en parte del proletariado y de los marginales de las zonas petroleras de Punto Fijo y el estado Zulia. Juan Trinchado es hijo de Virgilio Trinchado, productor y comerciante campesino próspero de la sierra que deviene pobre. Juan vive en un sueño de amor idealizado con Clelia, hija de Román Zenón Umbrila, aristócrata de la sierra instalado en Caracas y rodeado de poder político. Estas dos familias viven en la rivalidad y sus relaciones se hacen cada vez más conflictivas y violentas. Dentro de ese ambiente, Gregorio

Trinchado, logra consumir su matrimonio con Clelia; pero rápidamente la relación amorosa entra en un proceso indetenible de deterioro y disolución. Los conflictos y vicisitudes generan los desplazamientos del personaje entre la sierra y las zonas petroleras donde se desempeña como obrero, como asalariado que mitiga su nueva condición de explotado y esposo fracasado entre el licor, los amigos, las mujeres, el acercamiento a la actividad política revolucionaria de los primeros núcleos comunistas de la zona y el abandono progresivo del amor propio. La configuración de ese cuadro de decadencia termina en la soledad, la desesperación y la muerte del personaje, cuyo telón de fondo es una especie de diáspora de los serranos, de los habitantes del sur del estado Falcón.

Desde una ubicación espacial contraria, *Después Caracas* se refiere a un personaje de la ciudad Capital, Juan estable, víctima de una patología de desdoblamiento psíquico que sirve como sustento de una trama donde se articulan las dualidades amorosas, afectivas, morales, éticas y políticas de una sociedad regida por las élites políticas y culturales hipócritas y corrompidas, en donde los medios de información y entretenimiento, particularmente la televisión, se revelan en su esencia perversa. El desdoblamiento o la dualidad del personaje justifica, igualmente, los capítulos de la aventura hacia otros lugares en guerra y hacia la selva amazónica y el tráfico de oro, para luego regresar a Caracas reconvertido en el Juan bueno y decente ubicado en un modesto apartamento en la zona de Catia, desde donde el narrador comienza a mostrar las distintas facetas de la ciudad en un tiempo de crisis política que desemboca finalmente en el golpe de estado y una nueva metamorfosis del personaje perdido ahora en la soledad y la incertidumbre.

En *Adiós gente del sur* la historia es completa; se abre y se cierra en un espacio geográfico y familiar único desde la perspectiva del realismo social. Vida, pasión y muerte serían las tres coordenadas sobre las cuales descansa la trama de un pequeño héroe fracasado en el marco de una realidad pueblerina que forma parte sustantiva del conjunto de las tradiciones regionales de nuestra nacionalidad. En ese sentido su forma se inscribe en la epicidad regional que trasciende y se proyecta hacia lo universal por la vía de las pasiones existenciales encarnadas en el héroe: el deseo amoroso y la esperanza de una vida mejor, la adversidad, el odio, la venganza,

las búsquedas y las angustias, la soledad, la frustración, el hastío, el desarraigo, el pesimismo, la evasión existencial y la derrota moral como designios de una vida en permanente trance, característica inequívoca de la modernidad.

En *Después Caracas* la historia es parte de un proceso, a la manera clásica en la cual el héroe aparece y desaparece en medio de las cosas —el clásico in media res de la narración homérica—. No se conoce origen ni fin. El personaje aparece en medio de la tensión y el trance. La historia se despliega desde Caracas y hace su recorrido hacia Ciudad blanca (en su referente real, Mérida) para luego dar un salto hacia latitudes lejanas y misteriosas: “Como el nervio de un diente punzante, la travesía nos lleva de Beirut a Damasco. Y luego a una ciudad casi en ruinas: Amman” (p. 103). Atraviesa el desierto, los rumbos de Egipto, El-Akah, viaja con turistas, vuelve a Amman, se regresa a la selva amazónica, incursiona en las explotaciones de oro junto a los garimpeiros y finalmente aterriza de nuevo en Caracas, en su apartamento de Catia. La ciudad y el viaje conforman así los polos de una historia transitada desde lo sedentario y la aventura por un ser que eventualmente y de manera extraña es poseído por su doble.

De manera que lo rural y lo urbano siguen siendo en la novelística actual, representada por estos dos autores, los espacios temáticos, los dos ámbitos del espacio nacional y, por tanto, asiento de la novela de siempre, la del pasado y la presente. En tal sentido, el diálogo de los escritores con la realidad espacial de su país se mantiene y se nutre de nuevos contenidos y formas expresivas.

### **El desarraigo y la crisis: dos signos de los tiempos modernos**

De acuerdo con las primeras teorías de Goerg Lukács expresadas en su famoso libro *Teoría de la novela* (1966), el tiempo y la forma de la novela contienen los signos fundamentales del devenir humano. Los cambios económicos, sociales, culturales, como sustrato de la realidad histórica, determinan la forma básica de la novela, su realidad discursiva como expresión de una conciencia y una actitud, crítica o no, que el escritor asume desde su particular manera de concebir la ficción, el hecho artístico-literario del relato. Desde ese punto de vista, las dos obras que analizamos corresponden a dos momentos del tiempo histórico de la Venezuela del siglo XX.

A pesar de que en *Adiós gente del sur* aparece siempre un 19... para denotar la indeterminación temporal de los hechos como recurso intencional del autor para dejar en la ambigüedad el tiempo de la fábula, es indudable que toda la trama se ubica entre la primera mitad y a mediados del siglo XX, época en que se inicia un nuevo modelo socio-cultural sustentado en la explotación petrolera y el proceso de modernización de la sociedad venezolana, generador a su vez de una nueva relación campo-ciudad en la cual la violencia y el desarraigo aparecen como los signos sobresalientes.

Si en la novela emblemática de Gallegos, *Doña Bárbara*, la contradicción barbarie-civilización sintetiza el tiempo de su trama como representación literaria de un tiempo del país y cuya proyección ideológica descansa en el triunfo de la civilización con lo cual adhiere a la conquista del mundo rural por parte del positivismo desarrollista, el progreso y el imperio de la ley; en la novela de Chirinos ese esquema aparece superado y muestra el lado negativo del triunfo de la civilización: la violencia y el desarraigo, dentro de los cuales habitan la soledad y la desazón existencial. De tal manera que entre el criollismo de Gallegos y el ruralismo de Chirinos la relación del tiempo se expresa en la naturaleza misma del héroe que en uno es unidimensionalmente optimista, civilizatorio, conquistador del llano; mientras que en el otro es alegre y nostálgico, soñador y pesimista, amoroso y vengativo, víctima y victimario de la violencia, encarnación de la soledad y el desarraigo. Elementos todos imbricados en el tiempo de la narración que, en la visión postmoderna de la identidad ofrecida por Julio Ortega (1997) imponen lo que él denomina una lectura procesal.

El triunfo de la civilización es la derrota de la vida rural. Y en Venezuela, ello ha sido, además, una realidad dramática y trágica para toda la vida nacional. De un lado, la desolación del campo, la emigración del campesinado hacia la ciudad para convertirse en ejércitos de proletarios y de marginales bajo una condición común de excluidos; luego, la reconcentración de la propiedad de la tierra en manos de la oligarquía y la burguesía agraria como consecuencia de un modelo de Reforma Agraria precario que dejó en el desamparo total a los campesinos medianos y pobres que por ello se vieron obligados a vender sus tierras y abandonar el campo. Y finalmente, la dependencia alimentaria de la nación

como resultado de un esquema económico monoexportador y dependiente de los circuitos industriales, tecnológicos y financieros del capital internacional.

Cumplido así el período de implantación de la primera modernización capitalista bajo los mecanismos de la dependencia petrolera, política y tecnológica, la sociedad venezolana entra, a partir de la década del sesenta, en un nuevo esquema de dominación que no solo refuerza las relaciones anteriores sino que crea nuevos tejidos en el ámbito del mercado, las finanzas, lo militar, lo tecnológico y, sobre todo, lo cultural, una vez que en la confrontación armada de los primeros años de los sesenta entre las fuerzas del Pacto de Punto Fijo y la izquierda insurreccional, los factores políticos dominantes de la democracia representativa lograron derrotar a los representantes de la revolución armada, razón por la cual durante las dos décadas siguientes (70-80) las clases dominantes disfrutaron de un poder relativamente estable y consolidado, literalmente libre de amenazas socialistas o comunistas.

Tal situación le permitió a los nuevos detentadores del poder, el fácil aprovechamiento de las riquezas nacionales mientras el pueblo soportaba el incremento de su pobreza. En tales condiciones de desigualdad surge un nuevo monstruo que carcome la vida económica, política y cultural del país: la corrupción con toda su secuela de desquiciamiento psíquico, moral y espiritual. Aparece así el fenómeno de la crisis en medio del cual se gesta, como el agua bajo las hojas, una nueva conciencia de redención y de rescate de la nación venezolana. Caracas, epicentro de la vida nacional, se convierte en una ciudad explosiva que estalla un 27 de febrero de 1989 para sembrar una honda huella, inaugurar una ruptura creadora que se despliega inexorablemente y toma cuerpo en los alzamientos militares del 4 de febrero y el 27 de noviembre de 1992, sintetizándose todo ello en el surgimiento de un nuevo tiempo histórico.

Ese contexto, que muy apretadamente hemos señalado, constituye el tiempo histórico referencial o trasfondo de la novela *Después Caracas* de José Balza. Su signo fundamental es la crisis, término que rápidamente adquiere un uso genérico para designar las anomalías de cualquier tipo; pero, en todo caso, denota el agotamiento de lo

existente y la emergencia de algo nuevo. Frente a ese tiempo de crisis, dos líneas de respuesta sustentan la forma de esta novela: la contemplación y la crítica, llevadas a cabo por el narrador a través de las incursiones del personaje Juan Estable. La contemplación toma su forma a través de la relación que el personaje establece con la ciudad, con sus vecinos inmediatos y con el círculo de amigos intelectuales desde una sensibilidad poética que se expresa en el lenguaje, en las imágenes de ese contacto cotidiano con los espacios y la gente, una vez que ha retornado de la aventura tormentosa en el extranjero.

La crítica se expresa en la representación del mundo perverso de la televisión. Como dice Douglas Bohórquez (1997): “Balza revela la trama de complicidades que se teje al interior de la planta televisora alrededor de las relaciones entre dinero, sexo y poder” (p. 217); la televisión aparece así como “una suerte de metáfora de la ciudad, del país” (idem) que ha sido llevado a la enajenación colectiva, a una especie de sodomía mortal por la concurrencia perversa de esos tres elementos señalados por Bohórquez.

El personaje Juan Estable encarna el tiempo de la crisis. Y, como ya lo hemos señalado, dos comportamientos morales, éticos, políticos, se alternan en la naturaleza dual de su ser: uno corresponde a una identidad moralmente sana, éticamente edificante, consustanciada con los valores del trabajo honrado, la sensibilidad, el afecto, el amor, la solidaridad vecinal, la estabilidad y la vida sedentaria; el otro, es una identidad fundada en el deseo, el erotismo carnal, la posesión, el dinero, los privilegios, la aventura. El estallido de esa crisis es inexorable; y su desarrollo ulterior, impredecible. Así, el tiempo se cierra con la rebelión militar que sorprende a Juan Estable en una nueva transformación de su ser, lanzado ahora a la calle sin la protección del amigo de siempre, Alejandro Giro.

### **La soledad y los dilemas existenciales**

Tanto Gregorio Trinchado como Juan Estable representan personajes marcados por la soledad y los dilemas existenciales, dos signos de la sociedad moderna generadores de conflicto, de la escisión del ser, de la angustia y la locura que solo encuentra su alivio en el amor. La soledad, como lo demuestra Erich Fromm (1982) en su libro *El arte de amar*, es la fuente de las tensiones y la angustia; y

los dilemas frente a la vida nos sumergen en la duda, la indecisión, la incertidumbre. Esta problemática del ser es la que caracteriza a ambos personajes, pero la dimensión de sus realizaciones y sus resoluciones son distintas. En Gregorio Trinchado, esa problemática está marcada por la realidad adversa, por los límites de la pobreza, por los condicionamientos morales que dificultan la comunicación y el entendimiento con la persona amada, por la fuerza telúrica de la sierra falconiana, por una violencia ceñida a la textura misma de la tierra y del hombre que la habita. Es la realidad externa la que opera como factor condicionador de la existencia, aunado, por supuesto, a una psicología popular campesina, mezcla de inocencia y malicia, orgullo y bondad, ajena al racionalismo intelectual de las clases medias de los centros urbanos. De allí que su resolución sea una especie de martirio voluntario, una autoflagelación moral que lo conduce fatalmente a la muerte.

En cambio, en Juan Estable es la dimensión de lo psíquico donde tiene lugar la conflictividad del ser bajo la modalidad ficcional de lo doble. Balza emplea este recurso de la ficción siguiendo parcialmente, por un lado, al Quijote, reproduciendo tres elementos del esquema cervantino como lo son: la transformación en otro que emprende el viaje de la aventura; la presencia de un amigo fiel, especie de escudero y guardián protector del héroe en sus momentos de debilidad (Alejandro Giro hace las veces del Sancho Panza del Quijote); y la presencia de la mujer amada, la Dulcinea, que en este caso estaría representada por Flora, la amante eterna de Juan Estable.

Por otro lado, Balza sigue un poco, también, el esquema del dualismo moral del cuento *El difunto yo* de Julio Garmendia (1990). Recordemos que en ese cuento el personaje real es moralmente recto; mientras su alter ego, su doble, es todo lo contrario, al extremo de acostarse y hacer el amor con la esposa, provocando con ello el suicidio de Andrés Erre. El doble de Juan Estable, al parecer, comete una serie de delitos en diferentes lugares del mundo por donde anduvo, lo que provoca que la policía internacional emprenda su persecución llegando casi a detectar los vínculos de Alejandro Giro con ese otro misterioso y extraño ser oculto en la personalidad de su amigo Juan Estable. Ante la documentación absurda e inconsistente entregada por la policía a Alejandro Giro para que colabore con la identificación del solicitado, éste decide mantener su lealtad hacia el amigo.

Juan Estable vive solo en un apartamento. Abandona a su amante Flora en dos momentos de su transformación en otro. El intento de reencuentro con su antigua amante Aixa es infructuoso. Sus relaciones de trabajo con Julio Ernesto Torrealba en la televisión, son distantes. Sus aventuras en el exterior y en el tráfico de oro las realiza solo o en medio de la más absoluta desconfianza hacia quienes eventualmente lo acompañan. Con su amigo Alejandro Giro solo establece relación en los momentos críticos de sus metamorfosis, escapadas y regresos fatigosos. Con los vecinos y los amigos del círculo intelectual la relación es distante y contemplativa. Con la ciudad experimenta una identificación mayor y en ella busca y hacia ella sale corriendo finalmente, en el momento de la insurrección militar. ¿Hacia dónde? Es la pregunta empleada por Balza para cerrar estos episodios que dejan abierta la continuidad de la aventura.

### **Función y crítica de la novela**

Cuando Miguel de Cervantes emprende la escritura de *El Quijote*, lo hace con la idea de criticar las novelas de caballerías; y haciéndolo crea una nueva forma del relato. Sustitución de una visión del mundo novelesco por otro como extensión o reflejo ficcional de lo que acontecía en la sociedad española de la época: confrontación entre la muerte del mundo medieval y el nacimiento del mundo moderno. Así, la novela inaugurada por Cervantes deja su legado perenne: ser espejo de lo que acontece, pero espejo que trasmuta, altera, juega, desacraliza, destruye y reconstruye el mundo. Por ello todo es posible en la novela. Ella es función del devenir del mundo y crítica de ese devenir, al mismo tiempo.

*Adiós gente del sur* y *Después Caracas* son novelas que funcionan como representaciones literarias del devenir de la sociedad venezolana en dos momentos contiguos del siglo XX. Y en cada uno de los cuales subyace la decadencia y el florecimiento, la muerte y desaparición de un tiempo y el renacer de otro. Desde esa perspectiva, la diáspora de la sierra falconiana como telón de fondo de la vida y muerte accidentadas tanto de Gregorio Trinchado como de los Umbrila, que así se podría resumir la temática de la novela de Chirinos, se insertan en lo primero; mientras que lo expresado al final de la novela donde se habla del nuevo amanecer, del acortamiento del tiempo y la distancia por la nueva carretera

hacia Coro, de las calles limpiecitas del pueblo y las nuevas caras de los niños descendientes que visitan en diciembre la Sierra, corresponderían a una representación simbólica de lo segundo. Asimismo, en la novela de Balza esa representación simbólica del desplazamiento de un tiempo por otro está presente en el diálogo político de los integrantes del círculo de amigos de Juan Estable, y por el acontecimiento militar que aparece al final.

Cerramos estas anotaciones diciendo que el ejercicio de la crítica hacia la cultura, en ambas novelas, no aparece como discurso explícitamente estructurado o como una voluntad política claramente incorporada en el texto novelesco, a la manera de la novela tradicional venezolana. Más bien nos atrevemos a decir que ella está implícita y diseminada en algunos momentos de los relatos, bien como parte de la realidad incorporada a la ficción —es el caso de Chirinos que muestra el uso despótico del poder económico y político de los Umbrila, por ejemplo— o como ficción conectada con la realidad, en el caso de Balza, que muestra las relaciones perversas de cierta intelectualidad al interior del mundo de la televisión y el mundo académico universitario.

## Referencias

- Balza, J. (1995). *Después Caracas*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- De Cervantes Saavedra, M. (1982). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Espasa - Calpe S.A.
- Barrios, A. (1994). *Aproximación al suspenso*. Caracas: Fundarte.
- Bohórquez, D. (1997). Después Caracas. En torno a José Balza. *Cifra Nueva. Revista de Cultura*. N° 5 y 6. Universidad de los Andes Núcleo Universitario “Rafael Rangel”. Trujillo.
- Chirinos, O. (1990). *Adiós gente del sur*. Caracas: Alfadil Ediciones.
- Fromm, E. (1982). *El arte de amar*. (Trad. Nohemí Rosenblat). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Garmendia, J. (1990). *La tienda de muñecos*. Caracas: Monte Ávila Editores.

- Ortega, J. (1997). *El principio radical de lo nuevo. Postmodernidad, Identidad y novela en América Latina*. Perú: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, Á. (2000). *Un eco creativo que traspasa fronteras (Algunas notas sobre tres novelas de Orlando Chirinos)*. España: Ed. Salamanca.

**Christian Farías:** Licenciado en Educación  
Mención Lengua y Literatura. Magíster en  
Literatura Venezolana U.C. Tesista del Doctorado  
en Ciencias Sociales. Mención Estudios Culturales  
de la U.C. Profesor del Departamento de Lengua y  
Literatura de la FaCE-U.C. Coordinador Pedagógico  
del Liceo “Enrique Bernardo Núñez”.  
chfariasa@hotmail.com





## NEUROCIENCIA Y ORIENTACIÓN EN LA POSTMODERNIDAD. FORMACIÓN Y RECIPROCIDAD

Cleidy La Rosa

### RESUMEN

Reflexionar sobre la visión que sostiene a la orientación en la postmodernidad para la formación, promoción y el desarrollo integral de la persona y su trascendencia hacia una sociedad más humana, es una gestión de reciprocidad que debe emprender el Orientador a través de prácticas innovadoras y enfoques interdisciplinarios, fundamentado en su bienestar bio-psico-social, como elementos claves para promover habilidades socio-emocionales que favorezcan el fortalecimiento de una conciencia de tolerancia, alteridad en las relaciones familiares y grupos sociales a fin de garantizar la convivencia en una sociedad más justa y humana. Esto requiere de Orientadores formado con una visión multidisciplinaria apoyados en la neurociencias, capaz de abordar procesos que estimulen y beneficie respuestas emocionales asertivas donde el estudiante busque los significados y soluciones a sus propias demandas, favoreciendo al desarrollo de sus emociones y diseñar una vida con calidad integral.

**Palabras clave:** formación, emociones, alteridad, desarrollo humano, reciprocidad.

**Recibido:** 21/04/2014

**Aceptado:** 13/10/2014

## NEUROSCIENCE AND GUIDANCE IN POSTMODERNITY TRAINING AND RECIPROCITY

### Abstract

Reflecting on the vision that supports guidance in postmodernity for training, promotion and development of the person as a whole and his/her transcendence towards a more human society, is a reciprocity management that the guiding professional should undertake by innovative practices and interdisciplinary approaches, based on the bio-psycho-social well-being, as key elements to promote socio-emotional skills that promote the strengthening awareness of tolerance, otherness in family relationships and social groups to ensure coexistence in a more human and fair society. This requires guiding professionals formed under a multidisciplinary approach supported in neurosciences, able to address processes that stimulate emotional responses and assertive in which the student finds the meanings and solutions to his/her own demands, in favor of his/her emotional development, and designing a whole quality life.

**Keywords:** vocational, emotions, otherness, human development, reciprocity.

### Introducción

Las sociedades del mundo transitan por múltiples transformaciones originadas por los avatares del tiempo. Estos cambios han traído consigo nuevas necesidades en el ser humano que lo han motivado en ocasiones a modificar hábitos, estilos de vida, pautas de comportamiento, costumbres sociales para tomar decisiones que lo conduzca hacia el buen vivir y alcanzar la felicidad; pero también lo han conminado a realizar cambios, que en ocasiones inclusive le ha sido difícil asimilar sumergiéndolo en crisis y conflictos con su mundo social.

Meditando sobre estas transformaciones se puede observar, como a lo largo de la historia de la humanidad, la educación, como un hecho social siempre ha dirigido sus aristas hacia los grandes ideales que

toda persona debe alcanzar a fin de irse perfeccionando, y para ello se inscribe en procesos formativos orientados para su eficacia como una manera de poder comprender su presencia en la sociedad, sus ideales de vivir en un mundo pleno, con valores que aporten para su existir calidad y excelencia humana. Las sociedades posmodernas consideran a la escuela el eje de inserción de los jóvenes bajo una cultura de valores auténticos desde la alteridad, basado en el respeto, la honestidad y la reciprocidad.

### **El hombre en la postmodernidad**

En la actualidad, el problema de la formación del ser humano adquiere extraordinaria significación, y se comprende porque los cambios vertiginosos que se producen en las relaciones sociales afectan su dinámica bio-psico-social. En este sentido, se hace preeminente garantizar a las generaciones futuras una formación, desde el aprender, desaprender para transformar y cambiar. Una formación basada en la esencia de los valores humanos para la consolidación de seres humanos más justos, tolerantes y con igualdad de oportunidades.

Sin embargo, también es oportuno considerar los cambios y transformaciones que la postmodernidad ha traído a la sociedad y que han hecho girar la historia fundamentalmente en cada ser humano. Baudrillard (1989), considera que con la llegada de la postmodernidad se generó un sujeto desvinculado, que vive sumergido en una constante hiperrealidad, dejándose deslumbrar por objetos, cosas; permitiendo que los medios de comunicación lo seduzcan, entrapen y lo suman en un pensamiento estancado, débil y sin proyección haciendo girar la historia de cada individuo.

Esta percepción del autor, podría animar a todo los responsables y corresponsables de la educación a pensar y recapacitar sobre lo qué ha hecho la educación para reivindicar su papel social y cómo se concibe en la actualidad esa calidad educativa que imparten los institutos formadores de formadores y los que ejerce la función docente. Para la educación esto es un constante reto y para la orientación lo es más, tomando en cuenta su función dentro del complejo acto educativo.

No obstante, en este transitar de la sociedad, la postmodernidad aspira que la orientación coadyuve a redimensionar estos cambios,

unir esfuerzos para buscar y crear nuevos escenarios dentro de los patrones del proceso de transformación social, que aporten soluciones viables y satisfagan las necesidades del individuo, y contemple además, oportunidades siempre en perspectiva interdisciplinar innovando y rediseñando estrategias para su abordaje, desde una acción sabia pedagógica, académica, de enseñanza, de prevención, porque su misión está integrada en el proceso educativo para facilitar al estudiante, el fortalecimiento de su desarrollo personal humano y calidad de vida e interviniendo en aquellos elementos que condicionan su proceso de aprendizaje.

De tal modo, al hablar de transformación social y desarrollo humano es apropiado reconocer los desafíos que ha traído la post modernidad a la orientación, desde el ámbito social donde el ser humano va construyendo su vida en la medida que va compartiendo con la familia, la escuela, amigos y compañeros. Es importante destacar la función esencial que tiene la familia por ser unos de los ámbitos más emblemáticos donde se desarrolla y fortalece la dimensión del ser; pero también es uno de los menos fortalecidos por los cambios drásticos y violentos que sumergen a la persona en una especie de situación de dejadez, pasividad y desamparo social.

Así mismo, también es preciso dirigirse hacia el núcleo familiar porque aporta grandes elementos para el desarrollo de la autoestima en cada uno de sus integrantes y de manera muy especial en la de los hijos. Para muchos investigadores, en este espacio se observan situaciones que afectan el desarrollo armónico psicosocial del individuo. No solo se hace referencia a la violencia, porque no siempre es la única causante de desequilibrio emocional sino que también influye la manera en que los padres educan a sus hijos.

En este contexto se realiza la praxis del orientador, como principal colaborador en el desarrollo personal-social del sujeto. Su misión ha sido reconocida en múltiples escenarios nacionales e internacionales por su compromiso social y liderazgo al promover el bienestar, la paridad y la justicia social, consolidando la inclusión y la equidad del hombre en la sociedad. A este respecto con el aporte que realiza en el plano emocional, ofrece diversas oportunidades para un mundo transformable, sostenible y más humano. Lo anterior queda demostrado en los distintos congresos, seminarios y foros que se realizan a nivel mundial, dando cuenta de la importancia que tiene

la orientación en los diversos escenarios donde el ser humano está presente.

### **La orientación en los nuevos tiempos**

En su quehacer cotidiano, el hombre va en búsqueda de aquello que dé sentido y motivo a su existir. En estos nuevos tiempos la humanidad va tras la huella para erigir una sociedad más humana que coadyuve a emancipar a un ciudadano justo, tolerante y recuperar la armonía, el equilibrio social y emocional que perdió tras la eufórica necesidad de tener poder y ser más productivo, olvidando su condición de persona sensible, tolerante, afectiva, de ciudadano.

Ante estos esquemas, emerge la praxis de la orientación, como fuente de inspiración al sentir y la acción de la persona, porque busca su armonía y perfección dentro de lo humanamente posible; su razón de ser se sustenta en los principios científicos y filosóficos para el desarrollo integral, holístico, armónico del ser humano. Es por ello que dentro de su proceso emprende estrategias preventivas y promueve habilidades para la vida, de esta manera interviene es los aspecto bio-psico-social que favorezca y garantice a lo largo de su existir el bienestar y la felicidad deseada, como ideal en la realización humana. Al mediar con la complejidad del ser humano, buscar nuevos conceptos y estrategias para poder coadyuvar a las personas en distintos momentos y circunstanciatanto personales, sociales y culturales. En este transitar humano se asume su condición compleja, por lo que su abordaje y acceso siempre va en perspectiva interdisciplinar a través de aportes significativos que permita la atención a la diversidad desde los programas de mediación educativa que atiendan y logren garantizar su bienestar y calidad de vida.

Para Gómez y otro, (2008), la orientación constituye un proceso de formación para el logro de una personalidad saludable y madura, que esté en condiciones de hacer sus elecciones personales, partiendo del desarrollo de un conjunto de potencialidades que le permitan desenvolverse plenamente en la sociedad. Es por ello que debe ser analizada como un proceso continuo y gradual donde un sujeto de manera guiada puede ir asimilando y consolidando todas aquellas herramientas que en un momento dado de su desarrollo, le permitan actuar en correspondencia con las agencias de la situación a enfrentar.

Desde esta perspectiva, la orientación transita por un proceso multidisciplinar porque desarrolla y promueve el bienestar social a través de prácticas preventivas centradas el desarrollo integral de la persona y el contexto social donde se desenvuelve, y en la actualidad, esta ayuda se hace necesaria porque la educación ha venido recorriendotiemplos difíciles porque el entorno escolar se ha vuelto más complejo y complicado. Su dinámica se ha tornado ardua, el perfil del estudiante también ha cambiado y no siempre responde a las expectativas del aprendizaje. Con este panorama, el orientador escolar se ha convertido en una figura imprescindible. Su función dentro de la escuela supone una relación de gran ayuda para toda la comunidad escolar, a través de una función orientadora de excelencia y calidad que pueda ser asumida a lo largo de la vida como continuo humano que garantice el bienestar, la igual social de todos los miembros de una comunidad.(Planas 2009),

En relación a la praxis de la orientación en tiempos postmodernos, y los cambios que emergen en la sociedad actual, se revela la urgencia de repensar su función social a partir de la formación del profesional de la carrera porque se requiere de un orientador capaz de reinventar su praxis, renovando y creando nuevos escenarios y esquemas para su consolidación en materia de prevención, admitiendo nuevos valores, procesos colectivos y globales; un profesional capaz de revisar los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del quehacer de la orientación, que sustente el ejercicio de nuevos roles y la creación de nuevos espacios para su praxis profesional, tal como lo propone Durant, (2008).

De igual manera, la misma autora advierte sobre la necesidad de integrar, dentro de la misma praxis de la orientación, diversos marcos en búsqueda de modelos de pensamiento más amplios, que permitan la interpretación de las realidades que comporta el hecho social en el contexto de las complejas interacciones de una sociedad global, caracterizada por constantes y vertiginosas mutaciones. Se trata entonces de generar un nuevo proceso en el cual los profesionales de la orientación desarrollen nuevos roles, que contribuyan de manera eficaz y eficiente a la formación integral de un nuevo hombre dotado de competencias transversales, que le permitan con una nueva sensibilidad desenvolverse en un contexto de globalización cada vez mayor.

Lo anterior conduce a visualizar a un profesional formado para transformar desde su contexto, con nuevas estrategias ambiciosas, sostenibles y sustentables que le permita abordar y dar respuestas a las situaciones que emergen en la sociedad actual, donde los seres humanos se encuentran indefensos de su propia realidad; tal como la describe Tarjat (2010:31-32) cuando manifiesta que el ser humano vive en una sociedad llevando consigo un vacío espiritual, un sin sentido, la vulgaridad, la miseria humana, el cambio de una vida del bien-ser por la de bien-estar. Todo eso lo está proporcionando el vivir moderno actual. Un mundo en el que nadie sabe a dónde va, se ha confundido la libertad con la insolidaridad con los demás. Precisamente, se busca desde la orientación dar respuesta a estas incongruencias humanas que está dejando olvidada la propia humanidad.

Bajo esa misma concepción, Guardini (1952:145), plantea que “*el hombre moderno está alejado del centro del ser*”. Las ciencias intentan continuamente introducirle en categorías mecánicas, biológicas, psicológicas y sociológicas que no le pertenecen. El mismo autor expresa que el hombre es un ser de encuentro donde cada etapa de la vida es tan distinta e independiente a la otra, tiene sentido en sí misma pero debe servir de preparación para la siguiente porque en definitiva se trata de un mismo ser humano que va camino a su progreso; no obstante, se habla del hombre, pero no se le ve; se va hacia él, pero no llega; se le encierra en estadísticas, se le enmarca en organizaciones, se le manipula para ciertos fines pero siempre se asiste a un extraño y grotesco espectáculo cuyo protagonista es un fantasma. Sus reflexiones hacen suponer que el ser humano se ha ido alejando de su propia esencia humana y convertida en una especie de otredad desdibujada, un ausente en la afectividad con el otro, su semejante, tornándose un ser desconocido dentro de su propio contexto y su realidad intersubjetiva.

Las nuevas sociedades, sostenidas en esa apariencia inexorable de alejamiento y ausencia de calidez y sentimiento entre sus semejantes, el distanciamiento e insolidaridad ante los problemas existentes, requiere, dentro de lo científico, nuevos paradigmas que promuevan distintos escenarios para el quehacer del orientador. Desde este modo es pertinente considerar la necesidad de emprender la praxis orientadora desde la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad, permitiendo reconocer la importancia del desarrollo de habilidades

socio-emocionales dentro del proceso educativo y comunitario. Haciendo énfasis en aspectos relacionados con el desarrollo emocional por cuanto todo el sentir, percibir y actuar humano está basado en la condición neurofisiológica del sistema nervioso central sede del cerebro.

Es pertinente destacar, la existencia compleja que cada persona invierte y en la medida que se conecta e interrelaciona con todo lo que le rodea va incorporando más experiencia a su vida, tornando más diversa y compleja. Esto significa que una persona establece una relación fundamental desde la cognición y la emoción. Desde la emociones se enlazan con la percepción, atención, memoria, pensamiento permitiéndole actuar y de esta manera intervenir sobre su realidad. Por otro lado, a través de las emociones se relaciona con los objetos de esa realidad. Todas las actuaciones del sujeto son siempre en forma de bloques cognitivo emocionales y no es posible separar ambas funciones. Esta contemplación permite reconocer el papel fundamental que tiene la neurociencia para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales desde la praxis de la Orientación.

Basada en esta apreciación, crece la necesidad de emprender propuestas curriculares a través de programas de mediaciones preventivos basados en la neurociencia porque aportan estrategias significativas sobre la importancia de las emociones en el ámbito educacional y comunitario, tomando en cuenta que las emociones son primordiales para que el estudiante construya su propio aprendizaje y colabore con el de otros. Al respecto, es válido destacar, que el cerebro es uno de los principales generadores de la actividad mental que permite el conocer, el educarse. Este “estado mental” corresponde a una clase de estados funcionales del cerebro en los que se generan imágenes cognitivas y sensomotoras que incluyen la autoconciencia. Así lo afirmó Morín (1999) al señalar que el hombre se consolida a través de su cultura, pero que no hay cultura sin cerebro porque el ser humano está dotado de habilidades que le permiten pensar, actuar y sentir.

Desde su apreciación, Llinás, R. (2003) sostiene que la mente representa las actividades cerebrales que son isomorfas con el estado del mundo que rodea al ser humano, mientras lo observa, lo reconstruye, lo transforma y lo modifica, coincidiendo las actividades con la representación del mundo externo, por eso la mente es

codimensional con el cerebro. Desde esta posición se reconoce la significación del estudio del cerebro en los procesos de aprendizaje del ser humano, actividad que es consustancial al proceso educativo. La teoría de la formación de la conciencia plantea que el cerebro tiene un sistema de radar que “barre” el córtex cerebral cada 12.5 milisegundos y que todas las respuestas recibidas por el tálamo en un solo ciclo, conforman una imagen única, un momento de conciencia. Las imágenes, compuestas por múltiples sensaciones que ingresan por lo sentidos, se crean tan rápido que parecen continuas.

En sus planteamientos, Llinás (Ob. Cit.) esboza la estrecha relación existente entre la mente y las facultades del cerebro, siendo posible, a través de esta conexión, la cognición y percepción. De este modo, la mente representa el estadio consciente, uno de las grandes etapas funcionales producidas por el cerebro donde se conciben facultades integrales como el pensamiento, el entendimiento, la creatividad, la memoria entre otras. Esta reciprocidad directa entre la mente, los estados funcionales globales del cerebro y las imágenes sensomotoras, constituyen en los seres humanos, los elementos básicos y primordiales para desarrollar habilidades cognitivas y emocionales.

### **Habilidades sociales en el ser humano**

En líneas anteriores se ha venido subrayando el valor del papel funcional que desempeñan el estado mental y las emociones en los individuos, convirtiéndose en el elemento fundamental de interacción que posibilita su socialización en los diferentes contextos y situaciones, así como la identificación en una variedad de formas emocionales, además de ser una herramienta efectiva para el desarrollo de habilidades sociales que permitirán resolver sus problemas o conflictos de una manera más asertiva, ayudándoles a promover condiciones adecuadas de igualdad y justicia social, que garanticen su bienestar y calidad de vida.

No obstante, la dimensión social y emocional, no son términos nuevo en la educación; en tiempo pasado, generalmente eran desplazados a un segundo plano de importancia luego de los aspectos cognitivos y académicos como elementos centrales para el adecuado desarrollo del estudiante. No obstante en los últimos años se ha observado, en los escenarios escolares como los componentes social y emocional

han retomado lugares de privilegio para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Por otro lado, con esta revalorización de los componentes socio-emocionales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se evidencia la estrecha relación de la función social que tiene la orientación dentro de su praxis; relación inherente al proceso de ayuda a través del desarrollo de habilidades y destrezas que permitan al estudiante en su dimensión personal, social, educativo identificar situaciones que afecten su armónico proceso de desarrollo, descubrir sus posibles causas y resolverlas, a través del refuerzo de sus actividades escolares, inclusive, para facilitarle de acuerdo con sus intereses, habilidades, potencialidades la mejor elección de oportunidades a lo largo de su vida. Asimismo, converge también, en ayudar para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo determinado, implica decisión, formación y la ubicación profesional, procurando de integrar las exigencias personales con las necesidades sociales.

De igual manera, a través del conocimiento y la promoción de las emociones como fenómenos psicofisiológicos continuos, el orientador promueve en el estudiante su adaptación a ciertos cambios que suceden en su entorno y a disminuir el impacto que las situaciones adversas le pudieran acarrear en algún momento de su vida. Gracias a estas actitudes podrá aumentar su prosperidad y lograr satisfactoriamente su desarrollo humano.

Ahora bien, la insistencia de desarrollar habilidades socioemocionales, se justifican cuando se observan los escenarios escolares. Desde allí es fácil advertir, que tanto el docente de aula como el orientador, día a día enfrentan diversidad de situaciones con los estudiantes, relacionadas con problemas en el ámbito personal, familiar y social, influenciadas por sus emociones, desencadenando acciones y reacciones, donde el individuo responde bajo amenaza, con comportamientos agresivos, poca tolerancia a las relaciones interpersonales, abuso sexual, drogas, baja autoestima, indisciplinas, violencia familiar e intrafamiliar, agresiones relacionales, embarazo en adolescentes, desmotivación, bajo rendimiento, entre otras.

Estas percepciones se desprenden de observaciones, entrevistas e investigaciones realizadas a estos profesionales quienes manifiestan

dudas e incertidumbre en su praxis que interfieren en la función social de la educación. En algunos casos, han tenido que solicitar ayuda e intervención de otros profesionales de orientación y especialistas afines para desarrollar programas, talleres, convivencias, charlas, visitas domiciliarias, como una forma de solventar y dar respuestas a situaciones presentadas. En ocasiones manifiestan no estar preparados para asumir o enfrentar estas situaciones porque carecen de una adecuada formación, poco manejo de estrategias y de habilidades para abordar en forma efectiva y oportuna que garanticen la armonía y equilibrio emocional que el sujeto y las circunstancias requieren.

De igual manera, alegan preocupación por la diversidad de problemas que afrontan los estudiantes en la actualidad, y sin intención de restar importancia a los espacios de la escuela primaria, sostienen que en los liceos se torna más crítica y vulnerable por la condición misma de las vivencias emocionales en la etapa crucial como lo es la adolescencia, sus actitudes, comportamiento, conductas, llegando inclusive a poner en peligro la vida de otros estudiantes, docentes, familiares y representantes.

Estos bosquejos notorios en los espacios educativos, indican que cada individuo percibe su mundo de un modo singular y único permitiéndole estructurar su propia experiencia de vida partiendo de sus vivencias, reaccionando a lo que descubre y siente; todas estas percepciones constituyen su mundo privado, su campo fenoménico; por lo tanto sus acciones y reacciones son el reflejo de su mundo interior y estos cambiarían ante estados de alerta. Rogers (1989:106) repitió muchas veces, que él deseaba anteponer y valorar a la persona por encima de todo, pero también sabía que todos estos aspectos relacionales y sociales formaban su propia esencia y existencia y debía vivirlas más o menos intensamente, según las vicisitudes de la vida misma. El mismo Roger (Ob. Cit.) señala que en la vida cotidiana existen mil y una razones que impiden experimentar plenamente las actitudes: razones originadas en el pasado y en el presente, y otras surgidas de la situación social, que hacen que parezca demasiado peligroso y potencialmente nocivo experimentarlas de manera libre y completa. Sin embargo, gracias a la seguridad y a la libertad que ofrece la relación terapéutica (relación de ayuda), pueden ser vivenciadas con plenitud y con conocimiento de los límites que representan.

La teoría de la personalidad de Rogers, (en Martínez M. 2006), desde el principio fue una teoría psicosocial por su propia naturaleza; ello implicaba, por consiguiente, también una actitud de crítica social y de la socialización, pues es dentro de los grupos humanos donde se originan la mayoría de los problemas y conflictos y allí es donde hay que resolverlos.

De este modo, para destacar la importancia de los planteamientos que se hacen y darle mayor soporte a las vivencias escolares, se retoman las alusiones de los docentes y se relacionan con algunos registros existentes ofrecidos por el Centro para la Paz y los Derechos Humanos de la Universidad Central de Venezuela y la Organización No Gubernamental de promoción y defensa de los derechos de la niñez y la adolescencia (Cecodap), durante el año 2005; además de otras investigaciones realizadas durante el año 2003 por el Observatorio de Derechos humanos. Estos documentos revelan que la violencia es el problema principal que identifican los estudiantes en los liceos, seguido por el bajo rendimiento académico y enfatizan que la violencia está dentro de la misma escuela. Luego de otras investigaciones con resultados pocos alentadores, durante el mes de octubre del año 2013, la Red por los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes, suscrito por 44 organizaciones en la República Bolivariana de Venezuela, presentaron un informe documentado con el análisis de la situación del cumplimiento de las obligaciones que comprometen al Estado con respecto a la Convención de los Derechos del Niño.

En dicho informe exponen, entre otras situaciones, que en Venezuela la violencia contra niños, niñas y adolescentes es un asunto que preocupa a las organizaciones sociales porque no existe una estrategia del Estado para generar planes y programas de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en todos los espacios de socialización (familia, escuela y comunidad). También destacan, que la violencia escolar como fenómeno social es una realidad compleja, multicausal y multidimensional que tiene diversas manifestaciones, aunado a las implicaciones legales por los hechos que se cometan. Por tanto, la violencia escolar no se debe limitar solo a los episodios o hechos violentos que se materializan entre estudiantes, a causa de una asimetría o desigualdad de fuerza, poder o cualquier otra condición; pues se trataría de una visión limitada que podría conllevar a profundizar sus múltiples dimensiones y sus relaciones

con otros fenómenos que se dan fuera de la escuela, como por ejemplo la violencia en la familia y en la comunidad.

De igual manera señala el informe, que en el ámbito escolar venezolano se reportan con frecuencia, agresiones físicas y verbales contra y entre miembros de la comunidad educativa, incumplimiento de normas, presencia de armas de fuego, consumo y tráfico de drogas, acoso escolar, “cyberacoso”, violencia sexual, rutinas escolares violentas, destrucción de mobiliario e instalaciones escolares, docentes agobiados por la gravedad de los hechos que les corresponde afrontar, entre otros incidentes, sin importar el carácter público o privado, rural o urbano de los colegios.

Ante esta circunstancia, es importante destacar, que la educación venezolana requiere de múltiples esfuerzos, un sin número de proyectos, planes y programas que puedan ser desarrollados, no solo en la escuela y liceos, sino también en todas las comunidades donde se involucren padres y representantes, docentes y demás entes públicos y privados para manifiestan temor por su integridad personal, física.

Tomando en cuenta los datos expuestos, es conveniente exaltar la relación ingénita existente entre emoción y cognición. Maturana, (1995:162), sostiene que el organismo se expresa desde la condición emocional, y esto es observable cuando se ofrece un gesto de agresión o una caricia como actitud. Por lo tanto, reconocer los estados emocionales del otro permite auto-controlar las reacciones emocionales antes situaciones de amenaza y su adecuado manejo. De acuerdo al autor, lo que está implícito cuando se habla de emociones son disposiciones dinámicas corporales que especifican el dominio de acciones en la que el recurrentes en la que se vive. Las emociones propias como la de los demás, cambian como resultado de las palabras; y estas cambian como resultado de la modificación de las emociones, el organismo se mueve, porque la emoción define la acción.

También alega el mismo autor, que en el contexto escolar los actos de violencia están sujetos a los sistemas de relaciones personales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo. También están ligados a las situaciones familiares de cada estudiante y al ámbito de la escuela. Visto de esta forma, se comprende que los estímulos

provocan cambios fisiológicos en nuestro cuerpo, y las emociones son resultados de ellos. Esto señala un aspecto muy importante para el desempeño y la determinación de la experiencia emocional en el contexto educativo y en la formación del profesional docente, por cuanto las emociones van siempre acompañadas de reacciones somáticas y que son muchas las que presenta el individuo en su cotidianidad.

En cuanto al abordaje de las emociones desde la inteligencia emocional (Goleman, 1996) sostiene que es necesario intervenir el ámbito familiar, el educativo y el social para obtener más y mejores beneficios por cuanto el bajo nivel de competencia emocional de los adolescentes o “analfabetismo emocional”, desemboca con frecuencia en un conjunto de comportamientos desadaptativos, generando situaciones conflictivas.

Asimismo, mediante el aprendizaje de las competencias emocionales, los estudiantes, no solo amplían su vocabulario emocional, sino que aprenden a emplear estrategias para afrontar situaciones emocionalmente difíciles, alcanzando el autocontrol, de modo que manejen adecuadamente las emociones e impulsos conflictivos además de que a través de la formación de competencias emocionales disminuye los factores de riesgo en el aula y el fracaso escolar.

Fundada en los argumentos precisados por los teóricos, se confirma la importancia que tienen las emociones en la vida del ser humano y se ratifica lo esencial que es dentro del proceso educativo porque cada manifestación de sentimientos, pensamientos y actuaciones están influenciadas por sus distintos estadios emocionales. De lo anterior, se desprende que para cumplir estas funciones, se requiere de un profesional de la orientación formado con habilidades y destrezas, que desde su visión sea capaz de abordar procesos de ayuda que estimulen y favorezca respuestas asertivas para que el estudiante busque los significados y soluciones a sus propias demandas contribuyendo a potenciar su desarrollo humano.

### **Neurociencia y orientación, la clave para el desarrollo emocional en la educación**

La neurociencia en los últimos años, ha venido desvelando algunos misterios que encierra el cerebro humano en cuanto a sus

potencialidades y funcionamiento. Sus hallazgos a fortalecido, en gran medida la comprensión del aprendizaje, la memorización y las emociones, elementos fundamentales en los procesos cognitivos y sensoriales manifiestos en el acto educativo. Tanto la neurociencia como la educación y por supuesto la orientación, buscan desde sus especificidades, el desarrollo humano, pues, todas se encuentran vinculadas con diversas habilidades y capacidades de índole biopsicosocial y físicas, que constantemente requieren ser aprendidas, asimiladas, cultivadas para su fortalecimiento y crecimiento personal.

Desde esta perspectiva se considera que la orientación es una profesión que se encuentra inmersa dentro de la ciencia de la educación, y que a su vez, también se nutre de otras ciencias y disciplinas que ofrecen para su campo de acción distintos modelos, métodos y procedimientos acordes con su función social. Es por ello que la formación del orientador debe estar centrada en conocimientos multidisciplinarios por la complejidad de su praxis, así también, saber manejar competencias que ofrezcan respuestas oportunas a la diversidad contextual donde se desempeña, a través de la ejecución idónea de habilidades y destrezas afines con las exigencias de sus funciones.

En cuanto al desarrollo del ser humano desde su formación académica, Maturana (1999:453) sostiene que *“el conocimiento no es más importante que el desarrollo del ser en su dimensión biológica, psíquica, mental y espiritual”* Por lo que se hace necesario mejorar su formación acorde con sus funciones, considerando prescindible incorporar a su formación el estudio de la neurociencia, tomando en cuenta los aportes que esta otorga al acto educativo y a su proceso de enseñanza, partiendo de que el sujeto como ser complejo que requiere del estudio disciplinar para su comprensión, y que a través de los aportes de la neurociencia a la educación facilitaría la transformación de saberes, emociones, valores habilidades y destrezas que se reflejan en lo cognitivo (mente) y lo sociocultural.

Cuando el individuo logra un manejo controlado de su emotividad es capaz de tener y enfrentar reacciones inteligentes y para ello requiere de herramientas que le permitan regular sus pensamientos, sentimientos y acciones, por lo que estima el desarrollo de competencias que coadyuven a su proceso y progreso.

Al respecto, Gallego D.J. y Gallego M.J. (2004) establecen que a través del desarrollo de la inteligencia emocional la persona tiene la capacidad para armonizar lo emocional y lo cognitivo, de manera que pueda atender, comprender, controlar, expresar y analizar todo lo que le rodea (en Dolores, M. 2006:2). Todo ello le permitirá que su actuación sobre el entorno, y sus relaciones humanas, sean eficaces, útiles y tengan repercusiones positivas para él, los demás y el entorno en el que se desenvuelve. Esta destreza le facilitara actuar de manera adecuada en su entorno, interrelacionando con sus semejantes de forma más eficaz. Los mismos autores afirman que es necesario propiciar estrategia para desarrollar en forma consciente una armonía entre emoción y pensamiento “Cabeza y corazón, pensamiento y sentimiento” estableciendo una forma de comunicación efectiva e interactiva en forma de “circuito” porque la emoción es tan importante para el pensamiento eficaz, tanto en la toma de decisiones acertadas como en el simple hecho de permitirnos pensar con claridad. Consideremos el poder que tienen las emociones de alterar el pensamiento mismo.

Cabe destacar, que en la cotidianidad las persona asumen distintas actitudes de acuerdo a la dinámica que establece entre lo que percibe en su espacio interior y exterior involucrando su propio sentir, pensar y actuar con sus pares o semejantes: docentes, estudiantes, padres y elementos del entorno social que hacen que se manifiesten una diversidad de personalidades de acuerdo a la situación y a la emoción que se genere en él. Esta diversidad de situaciones conllevan a reaccionar de acuerdo a lo que cada quien percibe desde su mundo interior. La complejidad de estas relaciones subyace en las interconexiones afectivas que se establecen tanto externas como internas originando comportamientos que se percibe entre el todo y las partes, por eso se reconocen como complejas. De hecho, en el día a día cada persona juega varios roles sociales, de acuerdo a quien sea en la sociedad, en su trabajo, en la familia, con amigos o desconocidos. Cada ser tiene una multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida. Morín (1998) esto supone que todo lo que percibe el ser humano está condicionado por sus emociones. Para su adecuado autocontrol, es importante ampliar sus niveles de competencia en cuanto a estrategias efectivas y variadas que aporten destrezas para el conocimiento y manejo emocional que le permita el

desarrollo de habilidades para la vida y control de reacciones ante circunstancias adversas.

Estas apreciaciones proponen el diseño de estrategias para la capacitación y formación de un profesional que ofrezcan otras perspectivas para el desarrollo de la praxis del orientador relacionadas con competencias para la adecuada atención y prevención de problemas emocionales, así como incorporar en el pensum de la carrera, asignaturas relacionadas con la neurociencia porque se estima que para prevenir y ayudar a las personas en diferentes circunstancias de la vida y contextos culturales, la sociedad actual necesita de nuevos conceptos y estrategias innovadoras para enfrentar los retos que impone la sociedad, además de que con esta formación se podrían alcanzar procesos pedagógicos pertinentes para el desarrollo sostenible del ser humano en una sociedad próspera y justa en el siglo XXI.

## **Reflexiones**

Los ilaciones trajinadas, permiten contemplar y reconocer que las emociones son vitales para el desarrollo humano y en su dinámica constante de estímulos - respuestas, juegan un papel pedagógico relevante en los procesos del aprendizaje. Por lo tanto, conocer los beneficios que aporta el estudio de las emociones a través de la neurociencia facilitaría, además de adquirir conocimientos y habilidades en este campo, coadyuvaría a favorecer el impacto que acarrearán los cambios que muestra la sociedad en su cotidianidad.

En ese sentido, dentro del marco educativo, se hace pertinente reflexionar sobre la visión de la orientación como práctica social y la formación del orientador en aspectos relacionados con las emociones por ser un profesional que interactúa en forma directa con los estudiantes, conocedor de sus problemas de conductas, rendimiento académico, deserción escolar, sus conflictos en el ámbito familiar, personal y emocional, además, de ser agente de cambio para el desarrollo de su personalidad, de sus potencialidades y de motivar su proyecto de vida.

A través de la Neurociencia, se ha estudiado al sistema nervioso y al cerebro desde aspectos estructurales y funcionales, ofreciendo mayor comprensión acerca del proceso de aprendizaje, es por ello

que se apoya el planteamiento de incluir dentro del quehacer de la orientación educativa y profesional innovaciones sostenibles relacionados con la neurociencia, que ayuden a comprender las actitudes, el comportamientos de los estudiantes y su relación con el éxito personal, el desarrollo humano y su calidad de vida, a fin de garantizar el bienestar y la justicia social orientadas hacia la promoción integral y el desarrollo del ser hacia una sociedad próspera.

Por otro lado, y tomando en cuenta la relación educación, cerebro, neurociencia y aprendizaje, es importante destacar que el sistema de atención, es el pilar fundamental donde se apoya todo aprendizaje, su asiento anatómico es la corteza pre frontal del cerebro y está conectado por una densa red de fibras nerviosas con estructuras del sistema límbico como el cíngulo anterior y la amígdala, responsables de la motivación, el libre albedrío, y el procesamiento del componente emocional de los estímulos. En ese sentido, atención y emoción son dos aspectos de la cognición en permanente interacción, por lo tanto, el estado de ánimo, el humor y las emociones son quienes comandan la atención.

La ciencia es concluyente al determinar que el cerebro es el órgano más complejo y ha evolucionado para acompañar y enfrentar los desafíos del entorno, para educarse, educar, y para hacerle comprender al hombre el inmenso potencial que lleva adentro, porque es el responsable del correcto funcionamiento de las otras partes de cuerpo. De este modo se entiende, que el cerebro desencadena una sucesión de procesos cognitivos que influyen además de los pensamientos, también en la personalidad de un individuo haciéndolo reacciona de una manera específica, dependiendo de cómo percibe su entorno.

Con respecto a las concepciones de Maturana (1999), Goleman (1996) Gallegos y otros (2004), se concibe que en la conducta humana día a día confluyen una variedad de estímulos que incita a la persona expresarse poniendo de manifiesto sus deseos, necesidades, o frustraciones. Estos estímulos la llevan a revelarse a través de sus acciones, decisiones, convivencia social, en la capacidad y habilidad para emprender sus procesos cognitivo, sensorial, creativo y emocional. De acuerdo a la Torre (1997), estas reacciones exhibidas son impulso básicos que funcionan como vías aferentes y eferentes

de comunicación que transforman la información en formación, las sensaciones en ideas y estas en acciones, las experiencias en creaciones, los estímulos en emociones, el individuo en persona. Esto es, gracias a actuaciones como percibir, pensar, actuar, sentir, persistir, interactuar, vamos construyendo nuestra personalidad y estilo de vida.

Por su parte, para Goleman (2006), el cerebro social exige que el hombre sea sabio para que comprenda que sus emociones, están influenciadas por las personas que habitan en su entorno y a su vez, las de él afecta a otros. Sostiene que los hallazgos de sus investigaciones más recientes son relevantes para el campo de la neurociencias porque en el campo de la inteligencia social se pueden revolucionar las ciencias sociales y conductuales. Desde esta perspectiva considera que la inteligencia social debe ir de la mano con la inteligencia emocional pues esta fusión permitiría el desarrollo de habilidades sociales haciendo posible relaciones personales más sabias y adecuadas para la sociedad.

Estos testimonios permiten reconocer y valorar el aporte que ofrece la neurociencias a la praxis del orientador por la progresión de oportunidades que ofrece a los individuos en cuanto al desarrollo de actitudes favorables para establecer relaciones intra-inter y transpersonales armoniosas. Este tipo de relaciones permiten disfrutar de una calidad de vida acorde con las necesidades e intereses que cada persona desea, y para que exista más oportunidad en un mundo globalizado y competitivo, lo fundamental es perfeccionar sus capacidades y habilidades, ampliando la diversidad de cosas que pueda ser o hacer a lo largo de su vida. Por lo tanto, en atención a lo expuesto, es válido destacar que el proceso educativo esta direccionado por las respuestas que ofrece el cerebro ante los estímulos que otorga el acto de aprender y desde allí la praxis del orientador estaría encaminada a desarrollar habilidades emocionales que faciliten a su vez el perfeccionamiento de las habilidades sociales.

Desde esta perspectiva, a través de la neurociencia, además del orientador y docentes, también el resto de la comunidad escolar en su condición de corresponsables sociales, comprenderán que las funciones mentales y neuronales no se pueden desligar del proceso educativo, porque ambas coexisten como una función

biológica que facilitan la construcción del conocimiento, y podrá facilitar al educando nuevas oportunidades fundamentados en estrategias y herramientas que promuevan significatividad para su aprendizaje a través de habilidades y destrezas que impulsen su desarrollo humano. El reto estará sostenido en las innovaciones a la formación del orientador concebidas desde otras dimensiones transdisciplinarias, partiendo de la aproximaciones y afinidad teórica y metodológica de diversas y variadas disciplinas donde el individuo como ser humano sea considerado en sus componentes de biológico, psicológico y sociológico, valorando su esencia humana como una dimensión transcompleja. Las nuevas competencias que adquieran el docente y orientador a través de su formación deben responder al reto de enseñar para planificar el desarrollo de una vida acorde con su bienestar social que garantice una calidad de vida futura.

Por lo tanto se busca que la neurociencia aporte también nuevos conocimientos al Orientador, tal como lo plasmó Durant (2008), a través de conceptos y estrategias creativas que coadyuve a innovar su praxis, con el propósito de proveerle de suficiente fundamento para transformar su quehacer pedagógico. Además que representaría un gran reto que beneficiaría la vida de cada individuo, su entorno redundando en su bienestar y desarrollo de su potencial integral.

En cuanto a la visión que sustenta a la praxis del Orientador, Delors (1998), estima que la educación superior, constituye una pieza clave y fundamental para que constantemente la humanidad progrese hacia los ideales de paz, libertad, justicia social y de esta manera pueda el hombre evolucionar y transformar su realidad hacia la plenitud y alcanzar el bienestar deseado. Pero para ello sería importante considerar lo que en un tiempo atrás Uslar (1984) expresó:

Habría que poner un gran énfasis, y sería cosa preciosa, en que se le diera mayor importancia en la escuela a enseñar a vivir, a enseñar a actuar, a enseñar valores éticos, a enseñar la libertad de conciencia y a enseñar a hablar y escribir, antes que tanta materia que pasa como una nube sobre la cabeza del niño y se borra después. (p. 48)

## Referencias

- Baudrillard, Y. (1989). La teoría Postmoderna de los medios. *Claridades. Revista de Filosofía*. Pp. 14-31. ISSN: 1989:3783-6855/ EISSN: 1989\_3783/dl: pm1131\_2009 edita: asociación de la filosofía y la cultura en Málaga (ficum).
- Briceño-León, R. (2012). *Informe del Observatorio Venezolano de Violencia 2012*. Caracas: Editorial Alfa.
- Chacón, A. y Fernández, J. (2013). *Impacto de la Violencia en niños, niñas y adolescentes*. (En línea) Disponible en [www.cecodap.org.ve/.../El\\_Impacto\\_de\\_la\\_Violencia\\_en\\_NNA.pdf](http://www.cecodap.org.ve/.../El_Impacto_de_la_Violencia_en_NNA.pdf). [Consulta: 2014, mayo]
- Delors J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. (En línea). Disponible en: [UNESCO www.unesco.org/education/pdf/DELORS.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS.PDF) [Consulta: 2013, agosto]
- Dolores, M. (2006). *Inteligencia Emocional ¿Prioritaria en los Centros Escolares?* (En línea) Disponible: [http://www.apoclam.net/proyectos/pat/materiales/INTELIGENCIA\\_EMOCIONAL.pdf](http://www.apoclam.net/proyectos/pat/materiales/INTELIGENCIA_EMOCIONAL.pdf). [Consulta: 2009, septiembre].
- Durant, M. (2008). La Inter y transdisciplinariedad en la transversalización de la Orientación. Una nueva racionalidad integrativa y comunicativa desde la concepción de la educación como Continuo Humano del Sistema Educativo Venezolano. *Revista Ciencias de la Educación*, Valencia, 18, n. 32. Disponible en <http://www.scielo.org.ve/scielo.ph>. [Consulta: 2014, agosto].
- Gallego, D.J., Alarcón, M.J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora S.A.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. (En línea) Disponible en: [www.uigv.edu.pe/Inteligencia.Social](http://www.uigv.edu.pe/Inteligencia.Social) [Consulta: 2015, enero]

- \_\_\_\_\_. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires-Argentina: Javier Vergara Editor, S.A.
- Gómez, A. y Suárez, C. (2008). Proceso de educación comunitaria: zonas de contactos interaccionales de potencialidades comunitaria y orientación educativa. *Rev. Mex. Orientación y Educación*. (En línea) vol.5. n.13, pp.30-36. ISSN- 1665-7527.
- Guardini, R. (1952). *Las etapas de la Vida. Philosophica* (En línea) Disponible: [www.philosophica.info/voces/guardini/Guardini.html](http://www.philosophica.info/voces/guardini/Guardini.html) [Consulta: 2013, diciembre].
- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Maturana, H. (1995). *Biology of self consciousness*. In Giuseppe Tranteur (Ed.), *Consciousness: distinction and reflection*. Nápoles: Editorial Bibliopolis.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Ontología da realidade*. Belo Horizonte: EdUFMG.
- Meléndez, N. (2007). *La educación emocional en las relaciones intrafamiliares*. Tesis de Maestría Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.
- Martínez, M. (2006). Fundamentación Epistemológica del Enfoque Centrado en la Persona. *Polis* (En línea), URL: <http://polis.revues.org/4914> [Consulta: 2015, enero].
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Planas J. (2009). La orientación en la lucha contra el fracaso escolar. (En línea) *Revista de Prensa*. Disponible en: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/858/tribuna.html>

- Roger, C. (1989). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. 7ª reimpresión 1992. Barcelona: Gedisa.
- Tarjat, C. (2010). *La postmodernidad*. (En línea) Disponible en: [www.mercaba.org/FICHAS/Sociedad/la\\_postmodernidad.htm](http://www.mercaba.org/FICHAS/Sociedad/la_postmodernidad.htm) [Consulta: 2014, mayo]
- Torres, S. (1997). *Dimensión emocional y estilo de vida*. (En línea) Disponible en: [www.ub.edu/sentipensar/pdf/dimension\\_emocional.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/dimension_emocional.pdf) [Consulta: 2015, enero].
- Uslar, A. (1984). *Ensayo: Educación, cultura y sociedad* (En línea) [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21084/2/articulo1.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21084/2/articulo1.pdf) [Consulta: 2014, febrero]
- Vera, G. (2003). Pedagogía y Formación de Orientadores: Una Perspectiva Constructivista *Revista de Pedagogía* ISSN 0798-9792 versión impresa

**Cleidy La Rosa:** Profesora Adscrita al Departamento de Orientación. FaCE. UC. Magíster en Educación y Doctorando en Educación. Lic. en Educación. Mención Orientación  
[cleirosa@hotmail.com](mailto:cleirosa@hotmail.com)





## RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO A PARTIR DEL ERROR. UNA PERSPECTIVA DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA A NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA

Liliana Patricia Mayorga

### RESUMEN

El presente artículo aborda la temática alusiva a la Reconstrucción del Conocimiento Matemático a partir del Error, a nivel de Educación Media venezolana, contrastando las diversas investigaciones y aportes existentes en países como España, México, Colombia y Venezuela. Bajo el horizonte de las perspectivas teóricas de Enrique Dussel con la praxis de la liberación pedagógica, la cual considera al individuo como el constructor de sus saberes, de sus propias tradiciones enmarcadas en su cultura popular nacional y la propuesta de descolonización epistémica como requisito para el surgimiento de un nuevo pensamiento, realizada por Walter Mignolo en la que se establece el estudio de las concepciones equivocadas en el aprendizaje de la matemática; como punto de partida en la reconstrucción del conocimiento.

**Palabras clave:** aprendizaje, conocimiento, educación, error, matemática.

**Recibido:** 18/11/2013

**Aceptado:** 15/12/2014

## MATHEMATICAL KNOW LEDGERE CONSTRUCTION FROM ERROR. A PEDAGOGICAL PRAXIS PERSPECTIVE AT HIGH SCHOOL EDUCATION LEVEL

### Abstract

This article addresses the issue related to Mathematical Knowledge Reconstruction from Error, at High school Education level in Venezuela, in contrast with the several actual investigations and contributions in countries like Spain, Mexico, Colombia and Venezuela. This is based on Enrique Dussel's theoretical perspectives concerning the pedagogical liberation praxis, which considers the individual as the builder of his/her knowledge, traditions framed in the popular national culture and the epistemic decolonization proposal as a requirement for a new thought birth, by Walter Mignolo, in which he establishes the study of misconceptions in learning mathematics, as a starting point in the reconstruction of knowledge.

**Keywords:** learning, knowledge, education, error, math.

### Educación y sociedad

Ante una sociedad, **ser ciudadano** implica asumir una postura participativa e integral donde se involucre y comprometa con su comunidad, en los procesos de cambios; ya sea a nivel político, social, económico, cultural o ambiental, en pro del mejoramiento de la calidad de vida para hoy y para las futuras generaciones, bajo las premisas de apoyo y reciprocidad en el desarrollo de la humanidad.

Por esta razón, durante la actividad de todo ser social, está involucrada la educación, concebida por la investigadora como un proceso continuo no tangible de formación integral, pero si observable y registrable a través de las diversas manifestaciones; tales como el aprendizaje, la inteligencia, el comportamiento, entre otros. En ella, se conjugan las acciones del docente (mediador entre el educando y el valor, o facilitador durante el proceso) y el discente (aquel ser social abierto al mundo, envuelto en una cultura, en una historia) bajo una perspectiva común, llegar a la construcción de

saberes o conocimientos involucrados en la cotidianidad; para su posterior aplicabilidad en algún momento de la vida y así el discente logre desenvolverse en cualquier medio o contexto social de manera exitosa.

Ahora bien, en la actualidad la sociedad se enfrenta a diversos cambios o nuevas formas organizativas de producción de bienes y servicios centrados en satisfacer las necesidades de la población. Por ende se amerita de un modelo educativo contextualizado a la realidad en la cual está inmerso el individuo, el cual considere las diversas formas de producción apoyadas en el uso inteligente de la información, las telecomunicaciones y la aplicación del conocimiento como factores claves para mejorar la calidad de vida y el nivel de bienestar social.

Partiendo de lo emanado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en su artículo 102: *“la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, (...) con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad...”*(p. 35), se establece el artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación en su literal 1 expone como primera finalidad: *“desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía...”*(p. 18).

No obstante, la concepción del hombre ante la sociedad ha sido considerada por la cultura occidental como individuo, Alma, Cuerpo y Espíritu; el cual construye el conocimiento a través de la razón o de la experiencia según las diversas posturas existentes. Sin considerar la evolución de las culturas y la interrelación del sujeto con el mundo que lo rodea.

De allí, la educación, acontece como un proceso recíproco natural por lo que está llamada a jugar un papel relevante en la dinámica social a fines de aprender cada día más acerca de las diversas culturas o costumbres, innovaciones científicas o tecnológicas presentes en el contexto social. De hecho, el conocimiento es concebido como un proceso que es a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico; vale decir, multidimensional.

A medida que se producen estos avances científicos, el conocimiento también avanza paralelamente con la representación del mundo. La

construcción de éste por parte del hombre se hace más complejo, influyen allí diversos factores (sociales, económicos, políticos, religiosos, otros) los cuales están en estrecha interdependencia.

Por ende es necesario rearticular la concepción del hombre en las ciencias, evitando la exclusión, rechazando el conocimiento simplificador y reduccionista de alguna de estas. Considerando así la relación intrínseca entre el individuo y su praxis en la sociedad en la construcción del conocimiento humano, a pesar que este conocimiento es frágil y está expuesto a la influencia de la impronta cultural. Vale decir, reconocer la estrecha relación entre la concepción del individuo y la realidad que lo rodea, influida por el contexto en el cual se ubica. Donde lo complejo asume los aspectos del desorden incertidumbre, lo aleatorio, lo eventual y el devenir como categorías que juegan un papel constructivo, generativo en la realidad y en el conocimiento.

Para llegar a entender el sentido en sí de la educación, es importante reflexionar acerca del aprendizaje del individuo, visto desde las aristas escuela y sociedad, considerando la disciplina matemática específicamente. La misma, es una herramienta fundamental en el quehacer educativo, al brindar muchos elementos importantes en la formación del individuo; además en sus niveles más articulados es una manera de razonar y enfrentar la resolución de ciertos problemas.

### **Construcción del conocimiento matemático y el error**

La enseñanza de la matemática forma parte de un sistema de valores éticos, direccionados a la práctica social, donde cada individuo en formación es iniciado en el acervo cultural que le corresponde, considerando que el conocimiento científico es constitutivamente social. Como Pablo Ernesto (citado por Nikolakaki, 2010) admite, *“contrariamente a la creencia popular, las matemáticas son un tema político. Las matemáticas se les debe enseñar a fin de social y políticamente capacitar a los estudiantes como ciudadanos en la sociedad...”* [en línea]

Es importante destacar, en la enseñanza de esta disciplina, se ha discutido el enfoque en función de las experiencias de los estudiantes. Es decir, la matemática contextualizada con el entorno del discente, la cual satisfaga sus necesidades, considerando los cinco procesos

generales que se contemplan en los Lineamientos Curriculares de Matemáticas mencionados por Murcia y Córdoba (2009): “formular y resolver problemas, modelar procesos y fenómenos de la realidad, comunicar, razonar, formular comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos”(p. 136).

En el caso específico del subsistema Educación Básica, en especial el nivel de la Educación Media venezolana, centrada en desarrollar en el educando las nociones o conceptos útiles para comprender su entorno; incluso, transmitir parte del acervo cultural de su sociedad, proporcionando al individuo una serie de herramientas que le permitan el acceso a otras áreas del conocimiento y actividad humana.

Sin embargo, la realidad es otra, según Casanova (2006), existe una preocupación con relación a las políticas educativas, ya que se puede advertir “el profundo desfase entre lo que la institución escolar enseñaba y los alumnos aprendían y las competencias tecnológicas y culturales requeridas para la nueva economía global” (p. 1). En el caso específico del aprendizaje de la matemática a nivel de Educación Media, se puede evidenciar en los estudiantes dificultades en cuanto a: las habilidades para resolver problemas, identificar y seleccionar estrategias apropiadas, organizar la información.

Ahora bien, en todo sistema de conocimiento existe un elemento estable, el cual aparece de manera fortuita y es inherente en las producciones de la mayoría de los aprendices, éste es conocido como *error*; el mismo surge en un marco conceptual consistente, basado sobre conocimientos adquiridos previamente. Se advierte entonces, durante el proceso de aprendizaje en los estudiantes de matemática del nivel Educación Media, otra dificultad es la presentada al momento de abordar un problema; en especial la integración de los conocimientos aritméticos, geométricos y algebraicos para su posterior aplicación en la realidad o contexto en donde el individuo está inmerso.

Aunado a esto, es importante destacar los resultados obtenidos durante la valoración del grado de formación de los estudiantes de quince años en: Lectura, Matemáticas y Ciencia, realizado en Argentina por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el 2006:

Los resultados de PISA mostraron también que algo más de la mitad de los estudiantes del país no logró resolver satisfactoriamente los ejercicios más básicos de las pruebas que sólo requieren aplicar operaciones simples... el 54% de los argentinos no alcanzó el nivel básico de competencia científica, y el 65% en la competencia lectora y matemática. (Rodrigo, 2010, p. 33)

En cuanto a otros países participantes, en los cuales Venezuela no se ha integrado, se tienen los resultados obtenidos en España con relación a la competencia matemática, la OCDE (2009) informa:

Los jóvenes españoles han mejorado ligeramente sus niveles de conocimiento pasando de 476 puntos en el año 2000, a 483 en el 2009. Estos datos reflejan que no hay diferencias significativas con los promedios alcanzados por los jóvenes de países como Reino Unido, Estados Unidos, Portugal e Italia. [en línea].

Como lo revelan los estudios realizados en México, en el ámbito del pensamiento matemático y la enseñanza, por Cantoral, Farfán, Cordero, Alanís, Rodríguez, y Garza (2005) *“La mayoría de los alumnos, en sus clases de matemáticas, memorizan y optimizan los conocimientos antes de que verdaderamente puedan integrar conceptos o procedimientos matemáticos”* (p. 37); presentando el conocimiento matemático, en forma abstracta, sin base empírica, generando en los discentes una serie de dificultades que inhiben el aprendizaje; percibiendo a la matemática como un saber sin ningún tipo de aplicación, a pesar de estar inmersas en el currículo en forma obligatoria, más no son vistas a modo de un instrumento útil en el quehacer humano. Ocasionando así una discrepancia en los resultados de rendimiento académico esperado con los que se dan en la realidad.

Esto indica que todo proceso de construcción de conocimiento trae consigo el riesgo de una disonancia cognitiva, generando en el sujeto las nociones o conceptos falsos; los cuales, le impiden llegar a una solución correcta de cualquier problema o aplicación coherente a una situación de la vida diaria.

De hecho, se puede evidenciar en el estudiante, al momento de abordar la resolución de un problema; la omisión progresiva de las justificaciones algebraicas en los procedimientos aritméticos, geométricos o combinatorios; escasa utilización de fórmulas reduciéndolas a simples algoritmos de cálculo.

Tal dificultad ha sido estudiada a lo largo de la historia por diversos didactas pertenecientes a esta disciplina. Un ejemplo de ello, es la afirmación realizada por los investigadores españoles en didáctica de la matemática, Godino y Font, (2003) los cuales señalan:

Todas las teorías sobre la enseñanza aprendizaje de las matemáticas coinciden en la necesidad de identificar los errores de los alumnos en el proceso de aprendizaje, determinar sus causas y organizar la enseñanza teniendo en cuenta esa información. (p. 69)

Asimismo, Rico (1992), sostiene “...el conocimiento malogrado, deficiente, mal fundado o erróneo supone una preocupación permanente, un objeto a batir, una situación que superar” (p. 52). De allí, según la experiencia de la investigadora, se ha observado que los educandos incurrir en algunos errores debido a: concepciones inadecuadas sobre aspectos fundamentales de la matemática, resultados de la aplicación incorrecta y crédula de un procedimiento inadecuado, empleo de métodos o estrategias inventadas por el participante para la búsqueda de soluciones en una determinada situación.

En virtud a lo antes comentado “la educación debe mostrar la inexistencia de algún conocimiento invulnerable al error y la ilusión, (...) debe dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, ilusiones o cegueras” (Morín, 1999, p.p. 24-25); Es allí donde el pensamiento complejo funda su aporte, especialmente, al develar la problemática del conocimiento, la cual consiste en conocer cómo el discente está construyendo su propio conocimiento del mundo que lo rodea; considerando al aprendiz como observador, actor del proceso y creador de sus propias ideas.

Por esta razón, la disertación del error no es un tema reciente en el campo de la didáctica de la matemática; por ejemplo en España existen líneas de investigación generadas con el fin de abordar

esta problemática la cual afecta a los aprendices que se encuentran inmersos en el nivel de educación media; ya que ocasionan en el individuo confusiones o perjuicios que se dan en el acto de conocer, generando inercia tendiente a perpetuar lo conocido y a cerrarse al nuevo conocimiento y a su vez al docente en cuanto al logro de los objetivos de aprendizaje.

Partiendo de lo antes destacado, se amerita desarrollar la capacidad de producir expresiones y relaciones algebraicas, a fin de traducir e interpretar un problema para así utilizar las diversas herramientas conducentes a una solución. De allí, es relevante académicamente generar un modelo didáctico centrado en el uso del error como herramienta para la reconstrucción del conocimiento matemático a nivel de la *Educación Media Venezolana*; haciendo de él una herramienta dialógica, flexible entre el razonamiento y la reflexión crítica del aprendiz; teniendo en consideración que el error está vinculado con la construcción de conocimiento en el individuo, es parte coherente de este proceso.

Todo esto se justifica, porque la acción matemática es una actividad humana así como el lenguaje, el cual es un instrumento que sirve para expresar diversos tipos de conocimientos; presentando una relevancia pedagógica al atender a las necesidades existentes en esta disciplina en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Matemática en Venezuela, ofreciendo así una información significativa que contribuirá al mejoramiento de la praxis educativa y por ende en el rendimiento académico.

Es notable destacar, en el estudio de la didáctica de la matemática, se han desarrollado diversas investigaciones sobre este tópico; Estados Unidos y Alemania aparecen las primeras investigaciones sobre los errores cometidos por los alumnos, Rico, (1998) sostiene: “*Se considera que Weiner —1922— es el fundador de la investigación didáctica orientada al estudio de los errores*” (p. 77). Tratando de establecer patrones de errores que explicasen las equivocaciones de los estudiantes.

Con relación a España, se destaca el trabajo realizado por Villarejo y Fernández (citados por Rico, 1998), los cuales dedican una reflexión en torno a la determinación de los errores más usuales en aritmética escolar, a fin de presentar las bases para la enseñanza correctiva

fundamentada en métodos derivados de los conceptos equivocados detectados. Aunque en los estudios realizado por Torre (2004) enfatiza:

... en el pensamiento actual de los profesores prevalece una consideración evitativa de los errores, el predominio de la atribución extrínseca sobre la intrínseca, una mayor incidencia en los componentes actitudinales (falta de atención, interés, esfuerzo) y cognoscitivos (falta de conocimiento y comprensión) del alumno que en las estrategias cognitivas. (p. 194)

Por esta razón el estudio de las concepciones equivocadas en el aprendizaje de la matemática ha sido un tema de permanente discusión; es necesario considerarlos como punto de partida en la reconstrucción del conocimiento. Si bien, todas las indagaciones existentes convergen en el análisis, causas, determinación de elementos y taxonomías para la clasificación de los mismos; siendo esta última, abordada desde del procesamiento de la información en el aprendiz, presentan una desactualización, puesto que, fueron concebidos otros países con diferente cultura y a finales del siglo XX.

### **Dificultades en el aprendizaje de la matemática y la colonialidad del conocimiento**

En el aprendizaje de la matemática las dificultades pueden generarse por distintas razones y se pueden abordar, desde perspectivas diferentes. Sin embargo, en torno a las mismas, Socas (2000) señala:

Reconociendo que se conectan y se refuerzan en redes complejas, éstas pueden ser agrupadas en cinco grandes categorías, establecidas: las dos primeras asociadas a la propia disciplina (objetos matemáticos y procesos de pensamiento), la tercera ligada a los procesos de enseñanza de las matemáticas, la cuarta en conexión con los procesos cognitivos de los alumnos y una quinta, relacionada con la falta de una actitud racional hacia esta disciplina. (p. 126)

En el estudio de las dificultades en el aprendizaje de la matemática, en las cuales está inmerso el error, es importante reflexionar

en cuanto al ámbito social en el cual se encuentra inmerso el discente, así como su impronta cultural, la cual es un factor clave en la educación; puesto que en el contexto de América Latina, se encuentran presentes secuelas de heridas causadas por la conquista europea, la cual originó la dominación pedagógica, denominada de esta manera por el filósofo argentino Enrique Dussel (1980).

En el mismo orden de ideas, Mignolo (2007), señala en su obra *La idea de América Latina*, que esta surge como una invención significativa de la colonialidad europea con el objetivo principal: *consolidar y expandir las ideas e instituciones occidentales*. Logrando instaurar la idea de la existencia de pueblos que no forman parte de la sociedad y por ende de la historia. En consecuencia a medida que los españoles iban colonizando los territorios encontrados, a través de un discurso de salvación, progreso, bien común y modernidad; se imponía el control, la dominación y la explotación del ser; adoctrinándolo e instaurando una cultura “europea” diferente a la ya existente, desplazando las tradiciones y costumbres de la población; generándose entonces la *Colonialidad del Conocimiento*.

Es importante destacar, la colonialidad se refleja a través de los ámbitos: económico (manejo de las tierras y riquezas), político (régimen imperialista, eurocentrista), social (dominación pedagógica, cultural) y epistémico (rechazo de cualquier pensamiento diferente al occidental, el conocimiento verdadero emerge de esta cultura).

Pues, se hace dramático el recorrido histórico realizado, para lograr adentrarse en el proceso de descolonización del conocimiento y del ser, como necesidad para el surgimiento de un nuevo pensamiento intercultural. Es importante entonces, detenerse en el análisis de la colonialidad epistémica la cual reinaba en aquellos tiempos y que por ahora se mantiene vigente en el mundo; Mignolo (2007), refiere su argumentación a dos puntos importante en relación a la matriz colonial de poder donde:

El occidentalismo fue el nombre de la región del mundo y lugar epistémico de quienes clasificaban el planeta, y que aún hoy siguen haciéndolo.

El occidentalismo no era solo un campo de descripción sino también el locus de enunciación por excelencia (estatus que

conserva aún hoy), es decir, el lugar epistémico desde el cual se clasificaba y categorizaba el mundo. (p. 66)

Por tanto, en esta búsqueda es necesario repensar la acción pedagógica en función de la construcción de esquemas cognitivos en los discentes, considerando la imposición de una cultura externa la cual conlleva a desencuentros o disonancias cognitivas, los cuales generan problemas en el ámbito educativo, especialmente desde la educación matemática. Es necesario entonces, cuestionar la naturaleza y transmisión del conocimiento matemático y la existencia de un único conocimiento y de una única forma de aprehenderlo.

Sin embargo, es ineludible indagar acerca de elementos culturales los cuales hayan sobrevivido al colonialismo y que revelen el pensamiento matemático o científico inherente a una región; reconociendo a la matemática como una actividad humana que pertenece a la cultura, y que así como diferentes culturas tienen distintas estructuras sociales y lenguajes, tienen distintas matemáticas, y cómo enfrentan distintos problemas en sus particulares entornos, generan distintas soluciones a los mismos.

La matemática de acuerdo a la cultura de la región, se desarrolla en unas condiciones económicas, sociales y culturales específicas, por lo que no se debe considerar una evolución unilineal de las mismas. Dicha afirmación contradice los postulados de la cultura eurocentrista, la cual mantiene a la matemática en un estatus de universalidad, totalmente independiente del tiempo, de los valores y de las culturas de cada pueblo.

De hecho, el *eurocentrismo*, invade a América Latina no solo en el ámbito económico, sino también el cultural y científico; la cual niega según Walsh (2007) la existencia de otras formas de producción del conocimiento distinta a las europeas y científicas en el sentido cartesiano y newtoniano. Desencadenándose como consecuencia la autoridad hegemónica de la cultura occidental sobre la existente en América Latina; determinando inclusive qué es el conocimiento y quienes lo producen, sin tener ningún respeto a la otredad cultural.

## **El ser que subyace de la dinámica social**

Se amerita de un nuevo maestro para el ser latinoamericano que emerge en el seno de esta pedagógica, el cual escuche la voz del hijo emancipado. A su vez se necesita de un sistema pedagógico que no perturbe al discente, que no defina la educación en términos de mercancía la cual es portada por el alumno o consumidor. Vale decir, es vital realizar una desescolarización o revisión del sistema educativo enmarcados bajo la pedagógica de la alteridad.

Con la ontología pedagógica de la liberación, debe surgir una redefinición de la universidad, donde la praxis docente, la ciencia y la tecnología cobren un sentido crítico, ético y político con el fin de “*conservar y transmitir cultura, enseñar, formar y capacitar profesionales y técnicos...*” (Cámpora citado por Dussel, 1980, p. 88). Entonces, se requiere enfocar dicha práctica bajo la idea de la liberación cultural, donde el discente sea el constructor de sus saberes, de sus propias tradiciones enmarcadas en su cultura popular nacional; y el preceptor estará encargado de orientarlo, y desarmar todo aquel sistema el cual oprimía a sujeto y lo dominaba en cuanto al conocimiento, cultura o tradiciones.

En esta pedagógica de la liberación, se conjugan las acciones del maestro (mediador entre el educando y el valor, permitiéndole ser un sujeto crítico para que así el maestro también sea crítico. Mientras, el discente (aquel ser social abierto al mundo, envuelto en una cultura, en una historia) bajo una perspectiva común, llegar a la construcción de saberes o conocimientos involucrados en la cotidianidad; para su posterior aplicabilidad en algún momento de la vida.

## **Referencias**

- Cantoral, R., Farfán, R., Cordero, F. Alanís, J., Rodríguez, R. y Garza, A. (2005). *Desarrollo del Pensamiento Matemático*. México: Trillas, S. A.
- Casanova, R. (2006). *La Calidad de la Educación y la Distribución Social de los Aprendizajes*. Caracas: Fundación Escuela de Gerencia Social.

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 36.860 (Extraordinario), Diciembre 30, 1999.
- Dussel, E. (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Colombia: Editorial Nueva América.
- Godino, J. y Font, V. (2003) *Razonamiento Algebraico y su Didáctica para Maestros*. [Libro en línea] Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Matemática. Granada: Reprodigital Disponible: <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros.htm> [Consulta: 2007, febrero 2]
- Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Mayorga, L. (2010). *Errores Algebraicos presentes en el Aprendizaje de Sistemas de Ecuaciones Lineales con Dos Incógnitas*. Un Estudio en Tercer Año de la Unidad Educativa “Antonio Herrera Toro”. Trabajo de grado de Maestría no publicado. Universidad de Carabobo, Carabobo, Valencia.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América latina. La herida colonial y la opción decolonial* (S. Jawerbaum y J. Barba Trad.). Barcelona, España: Gedisa (1ª ed. en inglés en 2005).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2010). *Presentación del Informe PISA 2009 Elaborado por la OCDE*. [Documento en línea], Disponible: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2010/12/informe-pisa.html>. [Consultado: 2012, marzo 11]
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo y Trad.). Francia: UNESCO.
- Murcia, E. y Córdoba, H. (2009). Uso de las Tics y Objetos de Aprendizaje para la Enseñanza de las Matemáticas en la UCPR. *Revista Digital Entre Ciencia e Ingeniería*, Año 3. No. 6, p.p. 129-149. Colombia: Universidad Católica Popular

- de Risaralda. Disponible en: [http://faccbi.ucpr.edu.co/ecei/attachments/116\\_Uso%20de%20las%20Tics%20pdf](http://faccbi.ucpr.edu.co/ecei/attachments/116_Uso%20de%20las%20Tics%20pdf) [Consultada: 2011, marzo 25]
- Nikolakaki, M. (2010). *La Política de la Educación Matemática y Ciudadanía en el Capitalismo*. Disponible en: [http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome25/Maria %20Nikolakaki %20%20Investigating%20Critical%20Routes.doc](http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome25/Maria%20Nikolakaki%20Investigating%20Critical%20Routes.doc) [Consultada: 2011, marzo 25]
- Pochulu, M. (2002). Análisis y Categorización de Errores en el Aprendizaje de la Matemática en Alumnos que Ingresan a la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea]. Volumen 4, (Nº 034), p.p. 1-13. Disponible: [http://www.rioei.org/did\\_mat28.htm](http://www.rioei.org/did_mat28.htm) [Consulta: 2010, octubre 10]
- Rico, L. (1992). *Investigación sobre Errores de Aprendizaje en Educación Matemática*. Trabajo no publicado, Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada, España.
- Rico, L. (1998). *Errores en el aprendizaje de las Matemáticas*. En Kilpatrick J., Gómez P. y Rico L. (Editores) *Educación Matemática*. (pp. 89-108) Bogotá: Universidad de los Andes.
- Rodrigo, L. (2010). El Rendimiento Escolar de los Estudiantes Argentinos en PISA 2006. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. [Revista en línea]. Año 1. No. 1, p.p. 33-44. Disponible: <http://www.saece.org.ar/relec/numero1.php> [Consulta: 2012, marzo 10]
- Socas, M. (2000). *Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Secundaria*. En C. Coll. (Dir.) *La educación matemática en la enseñanza secundaria* (2da ed.), (pp. 125-154). Barcelona: Horsori.
- Torre, S. (2004). *Aprender de los Errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. IX, Nº 48, mayo-agosto,

pp. 25-35 [Disponible:<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/6652/6095>].

**Liliana Patricia Mayorga:** Profesor Ordinario de la FaCE-U.C, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación, mención Matemática (U.C). Magíster en Educación Matemática (U.C). Cursante del Doctorado en Educación Cohorte 2011 (FaCE-UC), adscrita a la línea de investigación doctoral Teorías Educativas y del Aprendizaje. [lilianapatriciamayorga@yahoo.es](mailto:lilianapatriciamayorga@yahoo.es)





## LA POBREZA COMO DESIGNIO DIVINO

Marcel Barmaksoz Kabbaye, Elibeth María Martínez L.

### RESUMEN

La relación entre la educación y la pobreza es una relación construida. No es obvia o “natural”, no obstante la idea muy difundida acerca de que la educación es una de las formas privilegiadas de evitar y/o salir de la pobreza. Las concepciones de pobreza y de educación son constructos asociados a supuestos e intenciones sociales que responden a los intereses de diversos grupos sociales específicos. En ello también intervienen posturas epistémicas generadoras de una mirada a la pobreza en el humanus y su cientificidad a través de una visión teológica y filosófica de los principales modelos o paradigmas culturales occidentales. Ahora más que nunca, existen propuestas inacabadas en su praxis para la superación de la pobreza a través del trabajo con fines más elevados al de solo brindar un sustento vital para el hombre, como simple unidad dentro de un guarismo de ingresos netos industriales. La relación del hombre con su estigma de fe, insertado e influenciado por la concepción cultural e histórica de los factores de producción y división del trabajo en su realidad, conforma una complejidad de relaciones intrínsecas que dinamizan e hilvanan el tejido social dentro del cual las desigualdades materiales constituyen una tarea pendiente de las sociedades modernas.

**Palabras clave:** pobreza, educación, inequidad, fenomenología, dependencia.

**Recibido:** 28/03/2014

**Aceptado:** 13/03/2015

## POVERTY AS A DIVINE PLAN

### Abstract

The relationship between education and poverty is a built relationship, not obvious or “natural”, in spite of the wide spread notion of education as one of the preferred ways to avoid and/or escape from poverty. The conceptions of poverty and education are constructs associated with social intentions and assumptions which respond to the interests of specific social groups. It also involves epistemic positions generating a look into poverty in the humanus and its scientificness through a theological and philosophical view of the leading Western cultural models or paradigms. Now more than ever, there are unfinished in their practice proposals, to overcome poverty by working with goals higher than just providing a vital sustenance for man, as a single unit within a number of industrial net incomes. Man’s relationship with his faith stigma, inserted and influenced by the cultural and historical conception of production and division of labor factors within in reality, shapes a complexity of intricate relationships that stimulate and tack the social net in which material inequalities area work to do in modern societies.

**Keywords:** poverty, education, inequity, phenomenology, dependency.

### Ideas introductorias

La pobreza como fenómeno social y circunstancia problematizadora endémica del desarrollo de los conglomerados humanos, ha sido estudiada y seguida por diversas teorías epistemológicas y teológicas, además de significar por sí misma una variante social de impacto en diversos modelos de sociedades y punto de debate interminable para sus estamentos políticos y ciudadanos. La pobreza no es una creación moderna, aunque sí lo sean algunos de sus contenidos; por el contrario, tiene una larga tradición en la mayoría de las culturas, y en cada una de las cuales se manifiesta diversamente y su significado ha ido evolucionando con el tiempo. De esta continua y variada presencia, no resulta fácil deducir un concepto único de pobreza que tenga validez universal. La percepción que se tiene de

qué es la pobreza depende del contexto social y económico y de las características y objetivos en torno a los que se organiza la sociedad.

Pero dentro de esa variedad de contenidos, cabe extraer un núcleo común a todos ellos: la pobreza siempre hace referencia a determinadas privaciones o carencias que se considera que, cuando las padecen las personas, ponen en peligro la dignidad de éstas. En este sentido, una manera de definir la pobreza es decir que marca los límites que cada sociedad o colectivo humano considera inadmisibles o insoportables para una persona. Desde el punto de vista religioso, se citará la definición que aparece en el decreto *Perfectae Caritatis* sobre la adecuada renovación de la vida religiosa del segundo Concilio Vaticano de 1965: “estado de ánimo espiritual que no ansía más que la dignidad del cuerpo, a través de la ley común del trabajo, mientras se procura de este modo las cosas necesarias para el sustento y las obras, desechando toda solicitud exagerada y abandónese a la Providencia del Padre, que está en los cielos”.

En esta acepción, la pobreza para la Iglesia Católica y para muchas otras religiones monoteístas, es sinónimo de modestia y humildad, en el ánimo de cultivar y emular la vida de su mayor exponente y líder de fe y esperanza: Jesús, Mahoma, Buda, entre otros. La pobreza voluntaria abrazada por el seguimiento de éstos líderes espirituales, en efecto, enriquece y enajena del espíritu toda codicia o ambición material. Para muchas religiones lo entendido por miseria se acerca más al término de pobreza inicialmente definido y es ésta la acepción a la cual se hará referencia a continuación y alrededor de la cual se disertará desde el punto de vista teológico y filosófico.

Entendido esto, la pobreza ha significado un elemento generador de turbulencias sociales y de discrepancias entre grupos sociales, políticos y religiosos lo cual ha originado una serie de teorizaciones y propuestas de paradigmas de diversas índoles sobre su origen y mitigación. Pero un punto central y común en el cual todas las visiones y posturas sobre la pobreza convergen, es en la educación como elemento esencial para nivelar y superar las diferencias socio-económicas de los conglomerados humanos. Teología, filosofía, axiología, economía, política y tantas otras disciplinas, se transversalizan en sus enunciados y postulados, teorizando en el elemento educativo, como ariete que embiste y compensa las diferencias socio-económicas y las desigualdades dentro de cada cultura y brinda oportunidades de

movilidad social entre sus segmentos conformantes. Sin embargo, no siempre hay una educación laica o desprovista de fe militante en alguna religión. En mucho, se parte de un asidero cultural (creencias, valores, tradiciones, mitos y supersticiones), sobre la cual se construye siempre un modelo educativo determinado.

*“Bienaventurados los pobres en espíritu, porque de ellos es el reino de los cielos”*

Mateo 5-3

*“Ninguno puede servir a dos señores; porque aborrecerá al uno y amará al otro, o estimará al uno y menospreciará al otro. No podéis servir a Dios y a las riquezas”*

Mateo 6-24

Desde el punto de vista teológico la práctica de la fe destina un desprendimiento manifiesto del creyente por ostentación de bienes materiales o acumulación de fortunas como único fin de la existencia. La santas escrituras direccionan a una forma diferente de ver y vivir una realidad del hombre en el mundo, se trata de un hombre con visión distinta con otros intereses, intereses espirituales; donde manifiesta una preocupación por el ser (propio u otredad), tal como ha sido señalado por Fromm (1976) sobre el cristianismo: “no es extraño que esta nueva religión infundiera energías, vitalidad y esperanzas a sus creyentes”, de tal forma, es una visión contraria a la acumulación de capitales (capitalismo), en el que el hombre exista, viva una realidad, disfrute de su existencia terrenal, pueda entregarse a esos momentos o quizás toda su vida, y en los que los problemas como tal no existen. El ideal es un hombre espiritual entregado a la existencia simple, sin apuros ni carreras, ni el afán de producir materiales, vender, comprar y/o acaparar. La sed del tener y el otro de convertir al sujeto en ser. El económico y el ético, el productivo y el sedentario, el que tiene tranquilidad y el que disfruta de su existencia.

Dentro de ello el tema de la Encíclica *Laborem Exercens* de Juan Pablo II (LE, 1981) por un lado indica: “es el trabajo humano, considerado clave de toda la cuestión social, clarificando el aspecto de la solidaridad y acentuando la primacía de la persona humana”, planteando además la necesidad de revisar y reorganizar las estructuras de la economía y su distribución entre los hombres. Esta perspectiva no se analiza bajo la óptica de las ciencias y las consecuencias de estos cambios

para la convivencia humana, pero hace énfasis en la dignidad y los derechos del trabajador, orientado todo ello a favorecer el progreso armónico social. Dejando demostrado que aun en la etapa del trabajo mecanizada el sujeto propio del trabajo sigue siendo el hombre.

Ahora ha surgido dentro de esa relación de trabajo un elemento nuevo la solidaridad entre los hombres de trabajo en las distintas partes del mundo, que le han permitido reaccionar frente a la degradación de su dignidad como hombre y la explotación, que es objeto, en la distribución de las ganancias, sus condiciones de trabajo y de previsión social, y poder generar cambios profundos a distintos niveles. Esta solidaridad debe estar siempre presente con los hombres de trabajo, allí donde sea requerida. La doctrina social de la iglesia puntualiza que el trabajo humano tiene prioridad sobre el capital y el hombre debe tener primacía sobre las cosas, además debe estar subordinado al uso común y el destino universal de los bienes creados.

### **La solidaridad y el usufructo del trabajo**

Para Juan Pablo II “la clave central de toda situación creada como producto social está centrada en el trabajo humano” (LE, 1981), como punto de referencia para analizar los problemas sociales. En vista de que el capital económico nace como producto del trabajo y el hombre por tanto está por encima de ambos, plantea que el hombre desea no solo una debida remuneración por su trabajo, sino que también ser tomado en consideración en el proceso mismo de producción. Este documento papal se convierte en una postura crítica frente las ideas del liberalismo, hoy convertido en neoliberalismo, respondiendo contundentemente a las interrogantes desafiantes de las ideologías sociales, defendiendo la plena verdad del hombre en su existencia personal, comunitaria y social.

En el *Sollicitudo Rei Socialis* (SRS, 1987) plantea “la necesidad de la solidaridad de los hombres”, como el mejor camino hacia la paz y el desarrollo de la humanidad, sobre la base de la interdependencia de las naciones y el reconocimiento de todos sus miembros como personas, con los derechos personales y económicos correspondientes a su condición y por tanto un desarrollo digno del hombre. El tema central se convierte en la idea de un desarrollo integral a escala planetaria, intentando comprender esta realidad bajo una dimensión

moral, mirando constantemente, el crecimiento y el contraste entre la riqueza de unos pocos y la miseria de muchos que estos representa la mayoría.

Además Juan Pablo II puntualiza algunos aspectos que develan el grave retraso en el proceso de desarrollo del hombre como lo son:

- a) La pérdida de la esperanza de dar una salida favorable al retraso económico de los países más pobres,
- b) La existencia de culturas diferentes y por tanto de los sistemas de valores entre las poblaciones que no coinciden con el desarrollo económico.
- c) Analfabetismo, el difícil acceso al sistema educativo superior, la explotación, opresión económica, social, política, religiosa, y la discriminación.
- d) Represión del derecho, de iniciativas, generando pasividad, dependencia y sumisión.

Dentro de esta visión la opción por los más pobres como expresión de solidaridad conduce a la revisión y reforma del sistema de intercambio del comercio internacional y por supuesto del sistema monetario y financiero mundial. Para Aristóteles (1873) el verdadero desarrollo no puede limitarse a la multiplicación de los bienes y de los servicios, sino que “debe contribuir a la plenitud del ser del hombre, atendiendo la dimensión trascendente del hombre”, esta conducta debe traducirse como tarea moral en una actitud de solidaridad entre los hombres y de los pueblos. Alicia Boscán Guevara (2001) al respecto señala que “se irán superando los obstáculos que impiden que la persona, su vida sea más humana y colme su ansia de liberación”. Son los excluidos, los marginados del proceso, que se aglomeran en las ciudades del tercer mundo, conformando cinturones de miseria donde viven sumidos en situaciones de alta violencia, desarraigo cultural, irrespeto a su dignidad humana; son ellos la opción, asumiendo el compromiso de la solidaridad.

### **Teología de la liberación**

En la ciudad de Medellín, Colombia, en los inicios de 1968, durante la conferencia episcopal Latinoamericana, como respuesta a la

grave situación de pobreza de la región y en un contexto en que los cristianos considerados de izquierda asumieron un compromiso en las luchas de liberación del hombre, tiene lugar la aparición de la *Teología de la Liberación*. Su aporte presentó, por primera vez en la historia del continente, una reflexión propia e inédita en la situación de las personas y pueblos pobres de América, la realidad latinoamericana, reflexionada y profundizada a la luz de la fe en la teología. Es una postura que hace tomar contacto con los problemas de los países considerados tercermundistas, olvidándose de las puras estadísticas representadas de los pobres, que no son solo eso, son personas que intentan salir de la miseria, de la pobreza, como el más elemental de los derechos del hombre.

Allí tiene lugar una nueva dimensión de la realidad, asumida por parte de algunos representantes de la sociedad, que buscaban soluciones para los seres más desposeídos y olvidados, al contemplar la realidad en América Latina, el mundo de las mayorías de las poblaciones y abrirle los ojos al mundo, encontrándose cara a cara con la injusticia secular e institucionalizada que somete a millones y millones de personas a una inhumana situación de pobreza.

La gran oposición presentada por la iglesia Romana a las exigencias de esta teoría, considerando que supuestamente los fines de ambas doctrinas presentadas debían ser las mismas exigencias, la de “ayudar a los necesitados, procurar un alimento a los niños pobres y eliminar el hambre y el analfabetismo de los pueblos”. Todo esta labor intentada por sus impulsores, solo condujo a que los impulsores de la teología de la liberación fuesen confrontados, marginados y señalados como sospechosos por sus ideas contrarias y desde entonces su osado atrevimiento les hizo vivir largos años de persecución y acecho, ser incomodados en la realización de sus servicios dentro de la iglesia.

Desde estos supuestos, el ex fraile franciscano y teólogo Leonardo Boff compartió la opinión de esta teología al igual que Juan Pablo II, quien se pronunciaba favorable a dicha tesis presentada, mostrando su sensibilidad una vez más con los derechos humanos, la equidad y a la paz, pero tomando a su vez una postura menos conservadora dentro de la iglesia, logrando unificar finalmente todas ellas en un exhorto final, visión amalgamada tanto de la iglesia tradicional y como de la nueva teología surgida.

Sin embargo, paralelo a estos acontecimientos tenía lugar, puertas adentro del Vaticano, un sector considerado conservador de la ideas, liderado por el entonces cardenal alemán Joseph Ratzinger (Benedicto XVI) y por la congregación para La Doctrina de la Fe, de la que fue prefecto, consideró además este movimiento de la teología de la liberación era muy próximo a lo que podría considerarse, un pensamiento marxista. Feuerbach (1841) calificó esta situación surgida de “un giro decisivo de la historia al hecho de que el hombre reconozca abiertamente que la conciencia de Dios no es más que la conciencia de la especie. *Homo homini deus est*”.

### **Pobreza y religión**

Para evitar que terminaran de desarrollarse todas estas ideas y pensamientos surgidos en América Latina, el Vaticano obligó al grupo de pensadores, principalmente al sacerdote Gustavo Gutiérrez (1928) ideólogo de la teología mencionada, a revisar y corregir sus escritos.

Las posturas que fueron surgiendo producto de la incorporación de nuevos y numerosos pensadores produjeron la línea de reflexión que más trascendencia internacional ha tenido en América Latina. Una filosofía basada en el concepto de la liberación de los oprimidos, es decir, la construcción de condiciones materiales y educativas que permitieran superar la miseria económica de vastos sectores de la población, donde queda comprendido que el problema no es solo la pobreza, sino también la riqueza y su concentración por un lado, y por otro lado, la hostil reacción a los cambios sociales producidos, desde otro sector, demostró la validez de los elementos contenidos en la teoría de la dependencia cuyas bases se habían formado desde los años 1920, que buscaba romper el ciclo de atraso con respecto al desarrollo industrial de los países del primer mundo, evitando depender de un solo producto de exportación que fundamentalmente beneficiaba las economías de los países industrializados y a sus élites locales.

Según esta teoría, para romper este ciclo era necesario promover medios de auto subsistencia financiera para cada nación, eliminar los altos índices de miseria y generar sistemas de gobierno que no fueran fácilmente manipulados por los intereses económicos de las grandes compañías multinacionales. Por otro lado, la opción preferencial por

los pobres renovada en un sector de izquierda de la iglesia católica, abrió espacio para una participación activa en los esfuerzos por organizar y participar en movimientos de reivindicación política, económica y social para los sectores marginados.

Desde este punto de vista, varios teólogos cristianos, el primero de ellos el peruano Gustavo Gutiérrez (1978) afirmó que: “El centro del problema en América Latina es el pecado manifiesto en una estructura social injusta y por consiguiente contrario a la voluntad de Dios”. En su análisis de la percepción bíblica de la pobreza distingue dos estados: el primero como una situación de escándalo, que atenta contra la dignidad humana y el segundo como una infancia espiritual.

Desde aquí, el resultado de estructuras sociales y de categorías mentales y culturales, está ligada al modo como se ha construido la sociedad. Haciendo un llamado a entender la realidad del pobre. Ser pobre no es simplemente carecer de los recursos económicos para el desarrollo, por el contrario, se entiende la pobreza como un modo de vivir, de pensar, de amar, de orar, de creer y esperar, de pasar el tiempo libre, de luchar por la vida. De allí que sus pensamientos lleven a Gutiérrez (1978) a expresar “la pobreza no es una fatalidad, es una condición además es el resultado de la sociedad”.

El brasileño Hélder Cámara (1989) expone: “debemos promover el diálogo entre el mundo desarrollado y subdesarrollado, haciendo despertar a los ricos, no para que den limosnas, sino para practicar la justicia social”, debemos ayudar a crear un clima propicio para un menor egoísmo y para una mayor práctica de sentido humano y cristiano”. Si al final de este esfuerzo, llevado con inteligencia y desinterés fracasa tendríamos al menos conciencia tranquila de haberlo intentado al máximo, no se trata de movilizar mayor cantidad de limosnas, la meta trazada es hacer comprender que la elevación del nivel de vida del mundo subdesarrollado, es un problema más profundo que el conflicto norte-sur. Cámara, continúa expresando:

Tenemos, pues, que emplear toda nuestra fuerza moral en hacer comprender la necesidad de ayudar a las dos terceras partes subdesarrolladas a caminar con sus propios pies (...) Hacerles comprender que dar es difícil, que es necesario conquistar con el amor el derecho de dar, que es necesario superar el egoísmo

a fin de aceptar que aquellos a los que uno asiste hoy sean, los iguales, los competidores, o los vencedores de mañana (...) Tengamos el coraje de hacer una revisión de vida: ¿no habremos adoptado una mentalidad capitalista, unos métodos y procedimientos propios, más bien de banqueros, pero que no convienen quizá a aquel que es otro Cristo? (p. 33)

Leonardo Boff también participante de la Teología de la Liberación junto con Gutiérrez, es silenciado por la congregación dirigida por el cardenal Joseph Ratzinger, con motivo de la publicación de su libro titulado *La iglesia, Carisma y Poder* (1992), donde criticaba abiertamente a la iglesia católica romana. Este hecho lo condujo a dejar la orden franciscana y el ministerio presbiteral. Como consecuencia y uno de los principales motivos de los viajes realizados por el Papa es por supuesto sumar nuevos adeptos a las filas católicas, y parece que este trabajo es cada vez más arduo ya que, con una mano desechan lo que con la otra han pretendido atraer.

Tomando como iniciativa los escritos del Concilio Vaticano II para formular un compromiso hacia el cambio social en América Latina, por parte de las iglesias cristianas. Su trabajo teórico y práctico se hizo famoso mundialmente bajo el nombre de Teología de la Liberación. El fundamento teórico de esta doctrina está basado en el mensaje del Evangelio, que da preferencia a los pobres y denuncia las injusticias. Inspirados en el mensaje cristiano, estos pensadores promovieron una concepción anticapitalista de la vida y de la sociedad basada, no en el lucro, sino en el espíritu comunitario.

### **La educación y la pobreza**

La aplicación práctica de la teología se expresa a través de comunidades de base en las zonas más empobrecidas de las ciudades y las zonas rurales, en las que se fomenta en términos generales una solidaridad, la dignidad y libertad de expresión, el estudio de la Biblia, y la movilización colectiva para reclamar los derechos políticos de los marginados, promoviendo la participación activa en los procesos sociales de sus respectivos países. Boscán (2000) expresa que “sin embargo, la experiencia del dolor secular de los campesinos, de los indígenas y de los negros, que toma nuevas formas en la barriadas y campos latinoamericanos y cuyo clamor, si en momentos apareció

sordo, se fue haciendo cada día más claro y fuerte” lo cual siguió empujando la reflexión de la teología de la liberación.

La conferencia episcopal de Puebla (1989), tuvo el atino de volver a describir quién es el pobre y el motivo de su situación, la cual “no es casualidad, sino causal”, además es producto de situaciones y estructuras económicas, sociales y políticas, entre otras. Esta situación de las grandes masas de los pueblos, que proviene en buena parte del sistema social que se padece, no es voluntad de Dios o designio divino. Esta iniciativa ha tenido considerable trascendencia en los esfuerzos mundiales por encontrar modelos educativos que generaran cambios sociales deseables para la mayoría de la población: participación democrática, pensamiento crítico, producción activa de conocimiento o como afirma Freire (1967) “prácticas de aprendizaje que ayuden a crear un mundo en el que sea más fácil amar”.

Dentro de este mismo espíritu, pero más allá del marco específicamente cristiano, Pablo Freire (1921-1997) creó una teoría y práctica de la educación diseñada para promover la acción social y el dinamismo de las personas que han sufrido supresión socioeconómica por varias generaciones. En su libro *Pedagogía del oprimido* (1970) Freire considera que la esencia de la educación es la práctica de la libertad y del diálogo, evitando esquemas autoritaritos, donde indica “nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los hombres y las mujeres se educan unos a otros, en diálogo con el mundo”. Su análisis crítico sobre los modelos educativos tradicionales muestra que el esquema tradicional profesor-alumno reproduce las relaciones de imposición entre opresor y oprimido. Para romper ese esquema, propuso una pedagogía dinámica y autónoma, que valore la experiencia y el conocimiento de cada estudiante así como su participación social, su producción creativa, y el ejercicio constante de una libertad responsable y colectiva.

En oposición a la educación bancaria que parece seguir el modelo capitalista al hacer que los estudiantes acumulen datos con frecuencia disociados de su experiencia vital, Freire también propuso una educación liberadora en la que se plantean problemas para que los estudiantes resuelvan de forma colectiva bajo la coordinación de los instructores, aprendiendo de manera práctica la necesidad de trabajar en equipo, participar y expresarse. Los oprimidos solamente

comienzan a creer en ellos mismos cuando descubren las causas de su dominación y se vinculan a la lucha organizada por su liberación. Este descubrimiento por parte del sujeto no debía ser meramente intelectual, sino que debe incluir acción; pero no puede limitarse a un mero activismo, sino que debe incluir una seria reflexión. Además, Freire (1970) plantea que “debía incluirse una práctica para superar la historia de dominación y la desigualdad social”. En tal sentido se orientó la filosofía de la liberación latinoamericana, cuyo representante más influyente ha sido el argentino Enrique Dussel, quien a partir de un análisis de la historia de conquista e invasión desde Europa sobre América, y de cómo crearon estructuras de dominación, marginación y dependencia, Dussel plantea cómo estas prácticas de dominación se basaron en una filosofía universalista del Occidente europeo. De este modo, las filosofías occidentales han legitimado históricamente la dominación que oprime al llamado Tercer Mundo, escondiéndose bajo la apariencia de promover la civilización.

Para responder a estas condiciones, Dussel propone una filosofía basada en el diálogo y la escucha de los excluidos, del Otro radical, es decir, del sujeto que ha sido convertido en objeto por la dominación occidental. Esta práctica reflexiva organizaría su analéctica de la liberación como alternativa para la dialéctica de la dominación prevaleciente. Dentro de un inmenso proyecto filosófico de liberación que incluye la ontología, la analéctica, la pedagogía y la retórica, Dussel intenta ser accesible al ciudadano común, llegar a ellos a través de conferencias con ejemplos específicos y accesibles a gente no erudita, y a través de esquemas la filosofía, pedagogía y teología de la liberación constituyen una clara iniciativa por configurar un pensamiento latinoamericanista en busca de modelos interpretativos que generaran prácticas sociales más justas y creativas.

Hoy en día toda concepción que pretenda dar una interpretación acertada acerca de la problemática humanística, sea cual sea la tendencia a la que represente, siempre dará referencia obligada al pensamiento marxista, de lo cual no ha escapado Dussel y se ha presentado como un analista fiel de los escritos y las ideas de Karl Marx (1946). El humanismo marxista no se basa en una concepción general abstracta del hombre, sino en una visión histórica, social y concreta de lo humano; donde el hombre es a la vez quien produce bienes, pero es también el resultado de la sociedad en que vive.

Para Marx (1946) el hombre es ante todo el conjunto de sus relaciones sociales que expresa "... la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de sus relaciones sociales". Relaciones que no son puramente espirituales, entre conciencias, sino la unidad de lo espiritual y lo material, relaciones establecidas a través de la interacción del hombre con la naturaleza en el proceso de producción y reproducción de su vida material y espiritual. En virtud de ello, Yolanda Corujo-Vallejo (2007), profesora de la Universidad de Oriente, en Cuba, expone:

Por medio del trabajo el hombre transforma la naturaleza y crea objetos. El producto es obra humana, proyección u objetivación del hombre. Por medio del trabajo el hombre pone la naturaleza a su servicio, la humaniza, pero al mismo tiempo, el hombre se eleva sobre ella, se remonta sobre su ser natural; en una palabra, se humaniza a sí mismo. (p. 49)

Ya Hegel (1807) en su *Fenomenología del Espíritu*, había tratado el problema de la enajenación, visto como un recurso de negación dialéctica que permite un autoconocimiento del espíritu absoluto, en tanto desaparece la relación sujeto-objeto, para nivelarse en la relación sujeto-sujeto. Para Marx (1946) "la enajenación es el concepto que permite explicar aquellas relaciones que conducen a una forma de trabajo en la cual queda anulada la libre actividad humana, sustituyendo la función social del trabajo, orientada hacia el establecimiento de vínculos humanos entre los hombres, por la cosificación de esas relaciones". Donde Corujo (2007) cita al respecto:

El hombre se afirma como ser humano cuando realiza la actividad de forma libre, capaz de proporcionar placer y no una actividad forzada. En el capitalismo, donde la actividad humana se realiza en los marcos de la propiedad privada, la explotación del trabajo asalariado se convierte en un medio de obtención de riquezas. Las relaciones entre los hombres pierden su carácter esencialmente humano y se potencian las necesidades no satisfechas y la descomposición de los valores espirituales. (p.52)

En el devenir histórico, la propiedad privada limitó el proceso natural de desarrollo del individuo, quedando frustradas las posibilidades de revelar libremente sus capacidades creativas, y el propio proceso del trabajo, dejó de ser un elemento de reafirmación del hombre en la sociedad, es por ello que en la sociedad burguesa el hombre se ve impedido de desarrollar plenamente sus potencialidades humanas. Mientras, Cornelio Fabro (1977), filósofo, religioso estigmatino y sacerdote nacido en Udine, Italia; expresa: “la idea de que la alienación constituye la característica de la sociedad deshumanizada y que la supresión de ella resulta una condición necesaria para devolver al hombre sus condiciones de ser humano”, con lo cual superando esta cualidad, da sustento al criterio de que la transformación de la sociedad exige la supresión del trabajo alienado y esto se lograría solo con la revolución del proletariado, es decir con el cambio del carácter de las relaciones de propiedad.

### **A manera de conclusión**

La denominada lucha contra la pobreza es la frase comúnmente usada para distraer la atención de las políticas neoliberales y del desarrollo capitalista, en consecuencia, hay que actuar buscando reforzar las acciones colectivas, reconstruyendo los mecanismos públicos de consolidación social e ir reduciendo las desigualdades, la miseria y la pobreza que resultan ser manejables. No existe excusa alguna para mantener su reproducción, la riqueza producida puede satisfacer las necesidades de todos los hombres. Pero desgraciadamente, el problema no es solamente el reparto desigual, sino el hecho de que la producción de las riquezas, tal y como se concibe en la lógica del capital, se apoya en la existencia de la pobreza.

La religión como impronta cultural de las sociedades constituye un elemento determinante en la relación del hombre con sí mismo y con su entorno, además de la carga moral y ética de su responsabilidad social en el dominio y valoración de los factores de producción. La educación como concepción liberadora es potenciadora en la reducción de la pobreza y de las desigualdades que pueden originarse entre las capas sociales de un conglomerado humano. Sin embargo, no es mera casualidad que los países de mayor pobreza sean los de mayor devoción religiosa a una fe y

a su vez los de menor escolaridad. Se trata pues, de una tríada compleja que está imbricada en los legados históricos de las propias naciones. La oportunidad de la educación es clave para proveer a la gente acceso de conocimiento y el conocimiento es una necesidad para participar en forma activa en el dominio de los factores productivos y en la división del trabajo, con una vertiente social y no puramente mercantilista.

De esta forma, la división social del trabajo provoca que cada hombre crea con su trabajo solo un fragmento de la cultura humana, el resto de la riqueza de la humanidad se mantenga para él como algo ajeno; y la enajenación, situado fuera de él, se le contrapone como una fuerza ajena. Lo que significa que la enajenación del hombre aumenta en la medida que aumentan las riquezas que él mismo produce y reproduce con su trabajo, que crea fuera de sí y contra sí. Ese es el fin último de la existencia humana: trabajar para la felicidad plena e integral, libertos de la pobreza espiritual y material de los sistemas productivos creados por el hombre para establecer barreras sociales inexistentes en el orden natural del mundo.

## Referencias

- Aristóteles (1873). *Política*. (Trad. Patricio de Azcárate). Volumen 3. Madrid: Edit. Medina y Navarro.
- Boscán, A. (2001). *Educación para solidaridad como propuesta alternativa ante el fenómeno del empobrecimiento progresivo en el contexto de la sociedad venezolana*. Trabajo presentado como requisito para optar al título de Doctor en Educación. Universidad de Carabobo Área de estudios de postgrado. (Trabajo no publicado)
- Cámara, H. (1989). *Hélder, don y profecía*. Documento disponible en: [http://www.pastoral-vocacional.org/cadames\\_modelo/heldercamara.html](http://www.pastoral-vocacional.org/cadames_modelo/heldercamara.html). [Consulta: 2012, octubre 18]
- Casadont, S. (2005). *Dos caminos ante la pobreza: Los padres Gabriel y Néstor en la novela Nicodemus*. Documento disponible en:

<http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/casadont/gutierrez2.htm> [Consulta: 2010, noviembre 3]

Conferencia Episcopal de Puebla (1989) *Documento final de Puebla*. Colombia. Documento disponible en: [www.caritas.org.ar/download/lat-puebla.doc](http://www.caritas.org.ar/download/lat-puebla.doc) [Consulta: 2010, noviembre 3]

Corujo-Vallejo, Y. (s/f). *El marxismo y la formación del hombre nuevo*. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba. Documento disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/hombre-nuevo/hombre-nuevo.shtml>. [Consultado: 2009, agosto].

Fabro, C. (1977). *Ludwig Feuerbach. La esencia del cristianismo*. Madrid: Morata.

Fauerbach, L. (1841). *La esencia del cristianismo*. Documento disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Ludwig\\_Feuerbach](http://es.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Feuerbach) [Consulta: 2010, noviembre 3].

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Documento disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/casadont/freire3.htm> [Consulta: 2010, noviembre 3]

Fromm, E. (1976). *¿Tener o ser?* Traducción: Carlos Valdés. Séptima reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Hegel, F. (1807). *Fenomenología del espíritu*. (Trad. Wenceslao Roces) Título original *Phänomenologie des Geistes*. Sexta reimpresión, en España, 1985. España: Fondo de cultura económica.

Juan Pablo II (1981). Encíclica *Laboren Exercens* sobre el trabajo humano. En Iribarren y Gutiérrez (comp., 1993) *Once grandes mensajes* (pp. 527-620). Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Marx, K. (1946). *El Capital*. Tomo 1. Edición en Español de 1959. Reimpresión de 1995. México: Fondo de Cultura Económica.

**Marcel Barmaksoz Kabbaye:** Licenciado en Educación Mención Orientación Universidad de Carabobo. Profesor ordinario, Universidad de Carabobo. Magister Educación Mención Orientación y Asesoramiento. Diplomado en Formación de Tutores de Trabajo de Grado, Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Doctor en Educación. Profesor de pregrado y de postgrado.  
mbarmaksoz@uc.edu.ve

**Elibeth María Martínez L.:** Licenciada en Educación Mención: Ciencias Sociales Universidad de Carabobo. Estudiante de la Maestría en Historia de Venezuela. U.C. Profesora Ordinaria de la FaCE-UC.  
eml\_heaven@hotmail.com





## CONSTRUCTO EPISTÉMICO DESDE LA DIDÁCTICA DE LA GEOMETRÍA. UNA VISIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD ABSTRACTA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

María A. Ferreira de Bravo

### RESUMEN

La didáctica es una disciplina teórica, histórica y política, la cual se encarga de darle el mejor uso a las técnicas y métodos de enseñanza, articulando la teoría con la práctica. El problema en este estudio se presenta en dos vertientes. El primero está relacionado con el modelo de enseñanza de la geometría en la práctica escolar venezolana, la cual se ha dado a través de la memorización de aspectos como propiedades y definiciones que conforman ciertas formas geométricas. La segunda, en buscar evidencias para que la escuela modifique su patrón y deje de transmitir un conocimiento en términos de información, convirtiéndose en gestora del pensamiento crítico; cuyo propósito final será generar un constructo epistémico desde la didáctica de la geometría, como visión teórico-conceptual de cambio y transformación en el desarrollo de la capacidad abstracta y el pensamiento crítico, con un enfoque cualitativo, diseño emergente descriptivo y método etnográfico, cuyas técnicas a emplearse serán la entrevista a profundidad, observación participante y las notas de campo.

**Palabras clave:** constructo epistémico, didáctica, geometría, capacidad abstracta, pensamiento crítico.

**Recibido:** 18/11/2013

**Aceptado:** 12/01/2015

## TEACHING OF GEOMETRY EPISTEMIC CONSTRUCT. A THEORETICAL AND CONCEPTUAL VIEW OF CHANGE AND TRANSFORMATION IN DEVELOPING ABSTRACTABILITY AND CRITICAL THINKING

### Abstract

Didactics is a theoretical, historical and political discipline aimed at providing the best use of teaching techniques and methods, linking theory with practice. This study problem is presented two fold. First of all, teaching geometry model in Venezuelan school practice has been given by memorizing aspects such as definitions and properties that form certain geometric shapes. And secondly, searching evidence to support school's changes in its pattern and stops transmitting knowledge in terms of information, thus becoming a critical thinking manager, with the final purpose of generating a Teaching of Geometry Epistemic construct, as a theoretical-conceptual vision of change and transformation in developing abstractability and critical thinking, under a qualitative approach, a descriptive emerging design and a nethnographic method, whose techniques to be used will be in-depth interviews, participant to observation and field notes.

**Keywords:** epistemic construct, teaching, geometry, abstract capacity, critical thinking.

### Intelectualización de un problema en educación

Un componente resaltante, al cual se hace mención cuando se plantean problemáticas relacionadas con la educación, son las concernientes a su pertinencia social desde un contexto definido; incluso intelectualizar un problema de este tipo permite reducir algo a forma o contenido racional. Es por ello, la educación es concebida como un continuo desarrollo humano que se ejecuta a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendida a modo de una unidad compleja de naturaleza humana integral.

En Venezuela el Sistema Educativo Bolivariano se establece en subsistemas, niveles y etapas. Éstos se organizan en períodos

sucesivos, ya que cada uno engloba al anterior, para crear las condiciones de aptitud, vocación y aspiración donde *“Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades”* (p. 80), así lo establece el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) (1999). En este sentido, cabe la interrogante: ¿Qué es la educación? Es pensada por la investigadora, como la formación académica (conocimiento) y moral (valores) que recibe el ciudadano, por ser un instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La misma, le permitirá afrontar las vicisitudes que se le presentarán a lo largo de su vida; la cual dependerá de la cultura donde se desenvuelve, el período histórico y del entorno que le rodea, bajo la responsabilidad de los padres (familia) y coadyuvada por los maestros desde la escuela.

Por consiguiente, la educación en Venezuela se encuentra definida en el artículo 102 de la C RBV (1999), pues se consagra como un derecho fundamental que permitirá un proceso de cambio y transformación hacia la consolidación de una sociedad humanística, democrática, protagónica, participativa e intercultural en un Estado de derecho y de justicia

... con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad (...) basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social... (p. 79).

Dentro de este orden de ideas, el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009), establece: *“La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva, y de calidad, (...), promueve la construcción social del conocimiento...”*. (p. 17). Visto así, ésta no puede cesar, debe formar ciudadanos transformadores, creativos, con principios y valores de cooperación, solidaridad, convivencia, unidad e integración, que se apropien del conocimiento; para lo cual, el currículo juega un papel sumamente importante.

Es posible tener una percepción contextualizada del fenómeno a estudiar cuando Acevedo, Montañez y Huertas (2007) afirman,

*“los lineamientos curriculares reconocen que el conocimiento matemático potencia el desarrollo del pensamiento”* [en línea]; pues es un conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el discente despliegue plenamente sus capacidades de abstracción y el pensamiento crítico, al momento de desenvolverse ante un problema de la vida cotidiana.

Por las razones antes manifestadas, es ineludible la participación de la escuela como pilar fundamental en la instrucción, creación, orientación, formación de principios, valores, culturas, creencias y hábitos en los futuros ciudadanos; pues, uno de los fines últimos de la educación presentados en el numeral 8, artículo 15 de la LOE, es:

Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia. (pp. 19-20)

No obstante, a lo largo de la historia todas las sociedades han tratado de investigar las propiedades de la naturaleza, cualidades y sus relaciones con los objetos; consecuentemente esto ha permitido que se genere el conocimiento de las relaciones espaciales entre los objetos y las personas; a pesar que el mismo, pudo y puede estar acompañado de las vivencias de enseñanza y aprendizaje con el medio físico, social y natural que lo y la rodea.

### **El mundo de la matemática y qué hacer con ella**

En lo que respecta a cómo se concibe la matemática, Newman (1979) afirma:

Las matemáticas son la base teórica de nuestra civilización técnica, (...) ofrecen, al mismo tiempo, el lenguaje simbólico que es común a centenares de ramas de especialización dentro de las ciencias naturales. (p. xiii)

Partiendo de lo expuesto en la cita, dicha ciencia posee un lenguaje simbólico, por tanto debe su comprensión al modo en que el individuo establece un significado según su realidad sociocultural; ésta logra la aprehensión del conocimiento si incentiva la abstracción, mejora

las destrezas y habilidades cognitivas en el individuo, a partir de competencias fundamentales en el hacer matemático.

Dentro de esta perspectiva, la matemática por ser una ciencia axiomática y formalizada busca dar respuestas a las diversas interrogantes que el ser humano se formula diariamente, para construir así, su propio conocimiento. Al respecto cabe considerar a Popper (1998), quien planteó: *“la ciencia busca el conocimiento de la «verdad» más que como un medio de desarrollar modelos conceptuales, a sabiendas de que con el tiempo se habrían de modificar o descartar”*. (p. 35)

En cierto modo la enseñanza de esta ciencia por ser formal, parte de axiomas y sigue razonamientos lógicos; asimismo, estudia las propiedades y relaciones entre entidades abstractas con números, figuras geométricas o símbolos. Se emplea para estudiar relaciones cuantitativas, estructuras, relaciones geométricas y las magnitudes variables. En una subdivisión amplia de las matemáticas se distinguen cuatro objetos de estudio básicos: la cantidad, la estructura, el espacio y el cambio; los cuales corresponden a la aritmética, álgebra, geometría y cálculo.

### **Geometría = capacidad de abstracción + pensamiento crítico**

Para esta investigación, se tomará en cuenta solo una de las ramas de la matemática, en este caso será la geometría, por ser quien permite desarrollar la capacidad de abstracción al conocer las propiedades de las figuras en el plano o el espacio, incluyendo: puntos, rectas, planos, entre otros. Cabe preguntarse: ¿Cómo los docentes conciben la geometría al momento de enseñar? La misma es pensada por la mayoría de los educadores, como un cuerpo de conocimientos cerrado, sistemático y riguroso; esto quizás se deba, que muchas veces el propio educador no percibe cuál es su verdadera aplicación en el contexto en donde se desenvuelve, sin deslumbrar que ésta se propone ir más allá de lo alcanzado por la intuición.

Es posible que esta actitud se corresponda a la poca aplicación de estrategias y métodos por parte del docente al momento de enseñar esta rama de la matemática, pues no proporciona escenarios que permitan la aprehensión de los saberes geométricos vinculados con la realidad; al respecto, Mora (2002) sostiene que *“En el desarrollo*

*de las clases de matemáticas y en especial de geometría los profesores tratan muy pocas situaciones de la vida cotidiana”* (p. 120). Lo descrito, ha generado un desplazamiento evidente dentro la didáctica de la geometría; ya que *“A veces la enseñanza en la geometría se reduce a conocer objetos geométricos abstractos, fórmulas, figuras y relaciones con poco sentido para los alumnos”* (Mora, ob. cit).

En la educación venezolana, a pesar de estar inmersos los contenidos geométricos en el Currículo Básico Nacional para el subsistema de Educación Básica, tanto a nivel de primaria como en media, se concibe el trabajo geométrico con los estudiantes de manera semejante a los algoritmos tradicionales de cálculo, sin tomar en cuenta el tratamiento del conocimiento espacial; a pesar que éste, permitiría desarrollar el potencial creativo de cada estudiante, su capacidad de abstracción y el pensamiento crítico al percibir, visualizar, observar y relacionar todo a su alrededor.

Es de entenderse entonces, la geometría no constituye solamente un conjunto de saberes formalizados a lo largo de la historia, sino que es un modelo de razonamiento y deducción muy importante para la formación cultural del sujeto; de allí la siguiente reflexión: ¿Cuál es el significado de enseñar geometría en la escuela? Es un lugar que fomenta la creación y transmisión de diversas culturas, donde la didáctica de la geometría forma parte de ella, permite al discente familiarizarse con su espacio vital a través de las relaciones espaciales (con el objeto, entre los objetos y en los desplazamientos); además es posible que pueda conocer, comprender el mundo tridimensional, las distintas formas y sus relaciones con el contexto.

Todo lo anteriormente señalado forma parte de las razones principales por las cuales es importante la enseñanza de la geometría en la escuela; visto de esta forma, es un espacio de creación para la transmisión de conocimientos y culturas, pues la geometría forma parte de ella al desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico.

### **Capacidad de abstracción versus el pensamiento crítico**

El término que se designa al saber adquirido, o la habilidad aprendida, en contraposición a la aptitud propia del potencial innato, es como se define según la **Enciclopedia de la Psicopedagogía** (1981) a la

*capacidad*. Por otra parte, Parra (2000) afirma que comprendemos como abstracción

La capacidad intelectual del ser humano para identificar, diferenciar, asimilar, analizar, sintetizar las determinaciones y características que tienen la realidad y los objetos de la realidad, que no nos son dadas de modo inmediato por los puros datos sensoriales. (p. 197)

En consecuencia, se puede desarrollar la capacidad de abstracción desde que el niño es pequeño y paulatinamente ir de lo concreto a lo gráfico y de lo gráfico a lo abstracto.

Para que los y las discentes construyan el lenguaje matemático es necesario valerse de los dibujos, imágenes y materializar las estructuras en forma concreta, las cuales apoyen intuitivamente los objetos matemáticos y sus propiedades. Es de considerarse entonces, lo complejo del hecho. Los objetos matemáticos se crean mediante las definiciones, propiedades, reglas que fijan el uso de los términos y expresiones razonables, útiles para describir en lo posible el mundo real en el cual se desarrolla.

A pesar que el niño percibe desde muy pequeño el espacio físico en el que vive y se desenvuelve, arrojando juguetes, jugando con pelotas, esto no es suficiente para lograr una conceptualización matemática del espacio geométrico, ya que no hay actividad ni vinculación con el desplazamiento físico y los conceptos matemáticos como tal.

Por otra parte, en lo que respecta al *pensamiento*, vale decir, es una facultad la cual posee únicamente el ser humano para imaginar, examinar, considerar o discurrir ante un evento que se le pueda presentar. De allí, Morín (2000) señala, la noción de pensamiento crítico es redundante. “*El pensamiento tiene que ser necesariamente crítico, de la misma manera que el agua siempre es húmeda*” (p. 23). Sin embargo, desde una perspectiva más extensa, tiene sentido hablar del pensamiento crítico como aquél que estimula la formulación de buenas interrogantes y la pesquisa de respuestas complejas. Es probable pensar críticamente cuando cuestionamos la información que se nos suministra, tomamos la decisión de comunicarnos o adquirir más conocimientos que permitan ampliar o precisar los que

se poseen sobre una materia determinada, a través de los diferentes momentos comunicativos: hablando, escuchando, leyendo o escribiendo. Pensar críticamente es, en resumen, ser capaz de hablar, escuchar, leer y escribir críticamente.

A pesar de lo antes expuesto, Alsina y Planas (2008) aseveran: “*Una de las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico es la superación de las separaciones artificiales establecidas por la cultura entre multitud de temas*” (p. 22). Obligados a ser sinceros y lo más objetivos posible desde la lógica matemática, nuestros estudiantes no logran relacionar, construir y diferenciar situaciones con circunstancias parecidas hasta el punto de agrupar y distinguir situaciones que permitan disponer de un marco de referencia para la interpretación de cualquier situación problemática.

Nuestra experiencia en los mundos físico y social está llena de situaciones problemáticas que requieren del pensamiento crítico: ¿Cuánto tiempo necesitamos si queremos llegar puntuales a la clase de matemática? ¿Cómo podemos comprobar que en un aula de clase no falta ningún estudiante?, ¿Qué cantidad de pintura hará falta para cubrir una superficie de pared donde está previsto colocar una biblioteca?, ¿Deben darse dos capas de pintura?, entre otras. A estas interrogantes se les puede dar respuesta a través de la matemática, adoptar un posicionamiento crítico ante una situación quiere decir perseverar en el intento de concebir cualquier situación, aunque el esfuerzo sea riguroso en cuanto al tiempo, los niveles de concentración y la entrega personal.

### **Prácticas que inician desde la duda y las dificultades de comprensión**

No todas las experiencias de didáctica de la matemática pueden decirse que son transformadoras o generadoras de cambio. Existen prácticas que no ameritan del pensamiento crítico; cuando un conductor por ejemplo, deja siempre estacionado su vehículo en el mismo lugar del edificio donde vive, a pesar de ser una acción rutinaria y de no ser necesario pensarla demasiado lleva a cabo una serie de actuaciones matemáticas con el fin de orientarse y estacionarse adecuadamente. No obstante, estas prácticas se inician desde la duda y las dificultades de comprensión del mundo geométrico en que se desenvuelve el ser humano.

Análogamente, Alsina (citado por Calvo, et al 2002) sustentan: “... *aprender a leer geoméricamente implica aprender a reconocer formas, relaciones, propiedades y transformaciones geométricas de entre otras que no lo son, dándole el significado que les corresponde*” (p. 91). Sin duda el estudiante al cual se le desarrolla la capacidad y destreza espacial, tendrá un componente esencial para la construcción del pensamiento crítico, a su vez dispondrá de habilidades que le permitan comprender y entender el espacio donde se desarrolla, alcanzando la construcción del conocimiento.

### **Situación actual de la didáctica de la geometría como punto de partida**

En lo que respecta a cómo se piensa la didáctica de la geometría, no todas las prácticas generan más preguntas que respuestas; en muchas clases de matemática a menudo se aplican procedimientos sin haber explicado los propósitos, ni haberlos insertados en un contexto más extenso de significados.

El docente de este nuevo milenio debe hacer uso de herramientas que estén inmersas dentro de un cúmulo de métodos y actividades. De esta manera conlleven a mejorar la enseñanza dentro o fuera del aula de clase. De allí, la necesidad de reformar la didáctica de la geometría en Venezuela desde la organización, estructura y administración; donde los programas, métodos pedagógicos, didácticos, sean aplicados según los distintos niveles y especialidades. Esta transformación debe orientarse de acuerdo con las etapas del desarrollo humano, garantizando un aprendizaje de calidad.

Es necesario resaltar, la pedagogía debe estar presente al investigar y extraer nuevos conocimientos de orden teórico y práctico acoplados a la época histórica que vive la sociedad actual, al cotejar, describir y analizar tanto las similitudes como las diferencias, desde los ámbitos sociales, culturales, ideológicos, políticos, económicos, entre otros.

Al respecto se han venido realizando estudios internacionales que resaltan la problemática existente en la enseñanza de la geometría en países como México,

Se ha observado que los estudiantes tienen serias dificultades al enfrentarse a sus cursos de geometría formal, en particular

al hacer demostraciones, y una manifestación de esto es el alto índice de reprobados, lo cual es común en diferentes escuelas. (Cantoral, et al, 2005:152)

En otras palabras, los educandos presentan dificultades para la adquisición de conocimientos geométricos, a manera de identificación, representación, caracterización de figuras y cuerpos geométricos según su apariencia global.

Por esta razón, hacer una disertación relacionada con la enseñanza y aprendizaje de la geometría no es un tema reciente en el campo de la didáctica de la matemática. Esto se evidencia en el proyecto que se está realizando en España en la última década; titulado *Edumat-Maestros*, dirigido a los docentes los cuales facilitan el área de la matemática, el mismo es dirigido por Godino y Ruíz (2003), los cuales señalan:

Un problema didáctico crucial es que con frecuencia usamos la misma palabra para referimos a los objetos perceptibles con determinada forma geométrica (“el triángulo es un instrumento de percusión”) y al concepto geométrico correspondiente (el triángulo isósceles). [en línea].

Esta situación refleja que los docentes al momento de mediar la enseñanza de los contenidos geométricos, carecen el lenguaje matemático apropiado cuando se habla de formas o figuras. Los mismos no se refieren a ninguna clase de objetos perceptibles, aunque ciertamente los dibujos, imágenes y materializaciones concretas son, al menos en los primeros niveles del aprendizaje, la razón de ser del lenguaje geométrico y el apoyo intuitivo para la formulación de conjeturas sobre las relaciones entre las entidades y sus propiedades.

A pesar de lo expuesto anteriormente, el informe del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment, 2012) en su quinta aplicación, evaluó las competencias de los estudiantes en edades comprendidas entre 15 años 3 meses y 16 años y 2 meses de edad. La misma se ejecutó a los jóvenes de 65 países del mundo, tanto de Europa como de América.

El programa se centra en tres competencias consideradas troncales: matemáticas, lectura y ciencias (incluyendo biología, geología, física, química y tecnología). Evalúa no solo lo que el discente ha aprendido en el ámbito escolar, sino también lo adquirido por otras vertientes no formales e informales de aprendizaje, fuera del colegio o del instituto. Valora cómo pueden extrapolar su conocimiento, sus destrezas cognitivas y sus actitudes a contextos en principio extraños al propio estudiante, pero con los que se tendrá que enfrentar a diario en su propia vida. Las pruebas fueron una mezcla de preguntas abiertas y de opción múltiple que se organizaron en grupos basados en un pasaje que establece una situación de la vida real. Los resultados contemplan un índice estadístico de estatus social, económico y cultural (E-SCS), trata de explicar la relación entre los grados de competencias básicas adquiridas por los estudiantes, el nivel socioeconómico y cultural de sus familias, analizando las diferencias que se producen entre los centros y en qué medida influyen estos factores.

Cabe destacar el importante descenso en las puntuaciones medias que se obtuvieron en algunos países; los cuales, tradicionalmente se han considerado líderes en el ámbito educativo internacional, es el caso de Finlandia, Nueva Zelanda y Australia que han perdido entre 20 y 26 puntos en la escala de matemáticas respecto a la prueba realizada en 2003. Paradójicamente, han empeorado significativamente los resultados de Países Bajos como Canadá y Bélgica, con una reducción entre 14 y 15 puntos. El descenso más grande se observó en Suecia, pues bajó 31 puntos en la calificación media de matemáticas respecto al 2003.

Al realizar un análisis minucioso del informe PISA en los últimos nueve años se pudo considerar en cuanto a las competencias matemáticas, que los jóvenes de un país muy cercano territorialmente a Venezuela como lo es Colombia, se encuentran por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), este puntaje es de 500. El desmejoramiento en sus niveles de conocimiento ha sido evidente, pues ha pasado de 381 puntos en el año 2003 a 376 en el año 2012. Posiblemente, estas variaciones en el rendimiento promedio pueden ser atribuidas a los cambios producidos en los diferentes niveles de la escala de competencia.

Obligados a ser sinceros, en la educación venezolana se ha facilitado la matemática sin que exista una interpretación de los significados propios de esta área. La enseñanza de sus contenidos ha predominado desde una visión estática de los fenómenos, sin relacionarlos con la realidad del sujeto, ni con los niveles de competencia para el contexto en que se desenvuelven los y las estudiantes; sin lograr desarrollar en ellos, la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico. Sobre esto, señala Mora:

...el proceso de aprendizaje y enseñanza que tiene lugar en nuestras instituciones educativas está determinado en gran medida por la concepción filosófica tradicional que se sigue teniendo sobre la matemática escolar, por los métodos y formas de enseñanza. (2002:39)

¿A qué conduce todo lo anterior? El problema de no lograr en los estudiantes venezolanos el desarrollo de la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico, posiblemente se conjuga en dos vertientes. La primera está relacionada con el modelo de enseñanza de la geometría en la práctica escolar venezolana, la cual se ha dado a través de la memorización de aspectos como propiedades y definiciones de los elementos que conforman ciertas formas geométricas, sin darle la importancia requerida para la construcción del conocimiento, partiendo del desarrollo de sus capacidades abstractas. La segunda, se orienta en buscar evidencias para que la escuela modifique su patrón y que en lugar de transmitir un conocimiento en términos de información, se convierta en gestora del pensamiento crítico; donde el acceso a conocer, se centre en la cultura del saber desde el área de la geometría.

Dentro de este orden de ideas, Mora (ob. cit) afirma:

Lamentablemente, en nuestro sistema educativo, aún no se le da a la geometría el tratamiento adecuado que debería tener, a pesar de estar brindando una diversidad de posibilidades en la formación general de los alumnos y sobre todo por su relación estrecha y directa con el contexto social y natural de los estudiantes. (p. 116)

Esto corresponde a la existencia de una enseñanza tradicional en la que prevalece el cálculo y desfiles estáticos de figuras sin hacer uso de éstas. Vale decir, los docentes centran mayormente su enseñanza en solventar problemas operatorios numéricos.

Sin duda, existen situaciones generadoras de limitaciones en los y las estudiantes de educación básica para el desarrollo de la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico obedecen a factores como la carencia de entendimiento del vocabulario específico del área (lenguaje matemático), la falta de comprensión en cuanto algunas definiciones expresadas de manera simbólica (capacidad de abstracción), la dificultad en el análisis de las propiedades de los espacios en dos y en tres dimensiones desde distintos puntos de vista (manejo de la perspectiva), la escasez en el método de representación para resolver o formular problemas (pensamiento crítico) que involucren la visualización con la construcción de figuras y cuerpos geométricos desde la cotidianidad y la experiencia.

En equidad, España es uno de los ejemplos más sobresalientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual está compuesta por 34 estados, cuyo objetivo es *“coordinar las políticas económicas y sociales de los mismos; debido a que el entorno socioeconómico y cultural, influyen, en los resultados del estudiante; a pesar de no impedir su progreso académico”* [en línea]. El rendimiento escolar depende sobre todo de los hechos dentro del centro educativo. Sin embargo en Perú, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) (2010) muestran: *“En Matemática no se observa un incremento estadísticamente significativo del porcentaje de estudiantes en el nivel de logro esperado”* [en línea], reflejando que el problema de la aprehensión del conocimiento matemático es globalizado.

Por otra parte en Venezuela es necesario resaltar que desde hace 15 años no se mide el nivel de los aprendizajes. El último informe para docentes proporcionado por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación de los Aprendizajes [SINEA] fue realizado en el año 1998, donde después de haber sido aplicada a nivel nacional una prueba en las áreas de lengua y matemática para el nivel de sexto grado, se mostró las siguientes conclusiones en el área de la geometría: *“en general los alumnos se ubican en el nivel de No Logro, es decir, el análisis de las respuestas de ese tópico indica que hay mucha deficiencia*

*en cuanto al dominio de las relaciones espaciales y su extensión con términos matemáticos”* (p. 139). En esta medición se evidenció el alto índice de estudiantes aplazados en la disciplina matemática de los diferentes niveles académicos. Lo anteriormente descrito constituye un problema a pesar que en la etapa de Preescolar en el Currículo de Educación Inicial (2005), se afirma:

Hoy en día el trabajo sistemático de la enseñanza y aprendizaje de la geometría (figuras y cuerpos geométricos) en Educación Inicial, incluye tanto las relaciones espaciales, como la identificación de los atributos de las formas, figuras y cuerpos geométricos: tamaño, grosor, otros. (p. 309)

No obstante, D'Amore, Díaz y Fandiño (2008) afirman

...los alumnos pueden manifestar una aparente comprensión y conocimiento pero puede ser que no sean capaces de aplicar esa comprensión y conocimiento para resolver los problemas prácticos relativamente complejos a los que tiene que enfrentarse. (p. 7)

Así pues, la geometría proporciona una especial posibilidad de hacer de la matemática escolar una actividad atractiva y recreativa en el subsistema de educación básica. Aunque, el conocimiento de la geometría juega un papel muy importante; éste le permitirá interpretar, entender, apreciar y describir al discente en forma organizada el mundo que lo rodea, el cual es particularmente geométrico.

En su experiencia, la investigadora a nivel de educación media en algunas oportunidades al realizar acompañamientos a los docentes, ha evidenciado la carencia de momentos didácticos, en donde se ha administrado el proceso de enseñanza y aprendizaje sin que exista una interpretación de los significados, sin alcanzar el tipo de conocimiento geométrico que los estudiantes deben desarrollar ante las situaciones de comunicación en que se desenvuelven. La enseñanza de los contenidos ha predominado sobre el desarrollo de los procesos del pensamiento; sin tratar de desenvolver en el discente el pensamiento de análisis crítico, reflexivo y significativo

para ampliar su capacidad de abstracción, en la búsqueda de la comprensión, aplicación de un saber matemático; aunado a esto, otra causa es el desplazamiento de métodos innovadores en los diferentes niveles que privilegien la enseñanza desde la cotidianidad y la experiencia.

Todo esto se evidencia en las deficiencias presentadas por los discentes al momento de formar conceptos geométricos, identificar las diferentes formas en su entorno, diferenciar las figuras de los cuerpos, en la cual se generan dificultades para la aprehensión plena del conocimiento geométrico en los y las estudiantes; ya que se observa en ellos, la falta de negociación de los entes abstractos para llegar a lo concreto y en efecto dan lugar a interpretaciones erradas de los objetos matemáticos presentes en su contexto, constituyéndose el objeto de estudio en un problema socioeducativo que permite desarrollar el pensamiento crítico. Por tal razón, el docente debe transformar la enseñanza de la geometría al generar momentos o situaciones didácticas, en la que el niño realice un estudio de los objetos geométricos partiendo de la observación, manipulación y clasificación de los mismos; así como promover una verdadera actividad matemática haciendo uso de recursos geométricos a través del contacto con objetos de distintas formas, además de la constatación de su conservación, los cuales conlleven al discente a abstraer y considerar las regularidades formales, desembocando en el reconocimiento de formas tamaño, posiciones, distancias, en general nociones espaciales.

Existen diversas formas de conocimiento y cultura que controlan la construcción de una sociedad. El concepto de sociedad del conocimiento percibe diferentes dimensiones mucho más extensas, que son: éticas, sociales y políticas. Es por ello, la necesidad de reformar la enseñanza de esta rama de la matemática para lograr la aprehensión del conocimiento geométrico desarrollando la capacidad de abstracción de los entes matemáticos y el pensamiento crítico; pues, *“A menudo el tratamiento que se ha dado a la geometría en los niveles iniciales es mucho más incompleto y desordenado que el tratamiento dado a la aritmética”* (Segarra, citado por Calvo, et al 2002, p. 62). En efecto, la geometría ha tenido una pérdida progresiva de su posición formativa en la enseñanza de la matemática en varios países del mundo; como consecuencia, *“se debe revisar la formación de los docentes (de la primaria, secundaria*

y técnica), y por repercusiones sucesivas, reorganizar la enseñanza superior” (Vexliard, 1970. p. 99).

Ante estas circunstancias surgen las siguientes preguntas objeto de investigación: En un proceso de construcción del conocimiento desde la enseñanza de la geometría, ¿Qué relación hay entre la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico, el cual es posible desarrollar en los discentes de educación básica?, ¿Cómo cambiar y transformar la didáctica de la geometría en este subsistema? Dar respuestas a estas interrogantes, permitirían al docente como mediador del aprendizaje del quehacer educativo proponer diversas situaciones didácticas en el campo de la geometría, de ahí que los estudiantes desarrollen su capacidad de abstracción y el pensamiento crítico.

### **Ruta metodológica del estudio**

Este estudio está enmarcado en el paradigma del interpretativismo, con un enfoque cualitativo, diseño emergente descriptivo y método etnográfico, tal como lo señalan Goetz y LeCompte (1988):

... la etnografía describe y reconstruye de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de las variables y fenómenos, con el fin de descubrir, generar, comparar, perfeccionar y validar categorías conceptuales y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos. (p. 14)

Los informantes claves serán los docentes y estudiantes pertenecientes a la Escuela Básica Nacional “La Manguita” adscrita al municipio escolar San José, Valencia, estado Carabobo. En esta investigación etnográfica se realizarán registros narrativos de los fenómenos estudiados a través de la recolección de fuentes de información; utilizando entre ellas la observación participante, ya que se describirán los procesos socio-cognoscitivos de enseñanza y aprendizaje a nivel de Educación Primaria que permitirán alcanzar una didáctica de la geometría como una visión teórico conceptual. Para Palella y Martins (2006), en este tipo de observación “*el investigador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado, para obtener la información desde adentro*” (p. 129). Por lo tanto, deberá integrarse al grupo, comunidad o institución para desempeñar algunos roles dentro del conjunto e ir recogiendo los datos que

necesita sin abandonar la gestión observadora, permaneciendo el tiempo que permitirá a la etnógrafa ver lo que sucede en repetidas situaciones en el escenario. Asimismo, se utilizarán entrevistas a profundidad y las notas de campo; pues permitirán describir e interpretar desde la perspectiva ontológica el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geometría. La fiabilidad de los resultados tendrá que ser intrínsecamente repetible, utilizando los mismos métodos e instrumentos en el período académico 2013-2014.

Para alcanzar el enunciado teleológico de la indagación se amerita de la ejecución de cuatro fases de desarrollo, las mismas se describen a continuación:

**1. Fase descriptiva inicial:** se describirá un primer escenario situacional de inmersión en el campo e interacción con el grupo de estudio y su situación y/o problemática.

**2. Fase de descripción etnográfica:** se hará una descripción de la información tal como se recogerá lo más fiel posible a lo percibido e interpretado en el momento de convivencia con el grupo; el mismo para este caso estará relacionado con los procesos socio-cognoscitivos de enseñanza y aprendizaje a nivel de Educación Primaria.

**3. Fase de identificación de significados e interpretaciones:** esta fase se centrará en la búsqueda de significados o categorías significativas emergentes particulares de la información descrita, dirigida a una interpretación profunda.

**4. Fase de construcción teórica:** se presentará una visión sistemática coherente y significativa (triangulación) del grupo o cultura estudiada, en definitiva la abstracción, conceptualización o modelo conceptual representativo de interés para la investigadora como para el área de la geometría, la cual permitirá generar una didáctica de la geometría como visión teórico-conceptual de cambio y transformación en el desarrollo de la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico desde la cotidianidad y la experiencia.

### **Posibles resultados de la investigación**

Al poseer la matemática un lenguaje artificial, el docente debe resaltar la comprensión de las formas geométricas, facilitando a los

discentes la capacidad de captar las cualidades de los objetos, al tener cierta forma y ocupar cierto espacio. Esto les proporcionará a través del razonamiento, el desarrollo de la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico al generalizar nuevos conceptos geométricos desde la cotidianidad y la experiencia.

Mora (2002) afirma: “*Se percibe en los últimos años una insistencia muy importante por parte de los didactas en devolverle a la geometría su lugar en la enseñanza de la matemática*” (p. 116). Por tanto, por ser un proyecto de investigación se pretende generar una didáctica de la geometría como una visión teórico conceptual de cambio y transformación en la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico desde la cotidianidad y la experiencia con el fin de formar en la mente del discente una imagen visual de un concepto abstracto y en particular del medio ambiente, convirtiéndose en un instrumento importante para alcanzar objetivos de aprendizaje generales, pues también algunas competencias intelectuales, en especial habilidades de percepción (capacidad de abstracción) y solución de problemas en campos complejos (concreto) a través del pensamiento crítico, para los cuales es imprescindible la percepción, visualización, la argumentación, la creatividad y la apreciación estética.

Esta indagación busca desde el punto de vista social contribuir con la enseñanza de la matemática en la educación venezolana ofreciendo una información valiosa y pertinente en la didáctica de la geometría, haciendo mayor énfasis en el proceso más que en el producto; generando como aporte doctoral una visión conceptual de cambio y transformación en el desarrollo de la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico desde la cotidianidad y la experiencia; logrando así, que los y las estudiantes identifique las figuras en el plano, cuerpos en el espacio, distingan las similitudes y las diferencias entre los entes geométricos, la capacidad de relacionar objetos e imaginar movimientos; todo esto atendiendo a las necesidades cognitivas de los discentes.

Las consideraciones de cierre al respecto, están relacionadas con el pronóstico de lo esperado al observar la geometría como un objeto de conocimiento que se ha convertido en un bien cultural; el cual ha contribuido a lo largo de la historia en una conformación de la cultural; pues se evidencian en manifestaciones artísticas, construcción de centros comerciales, edificaciones e iglesias.

Por esta razón, este estudio posee gran notabilidad académica e institucional al aportar doctoralmente una *Didáctica de la Geometría* como una visión teórico conceptual de cambio y transformación en la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico desde la cotidianidad y la experiencia en la Educación Venezolana; necesidad existente en la línea de investigación *Teorías Educativas y del Aprendizaje*, cuya temática correspondiente es la Didáctica General y de las Ciencias; donde se conciba a la geometría como una herramienta importante hacia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes y su capacidad de abstracción para la percepción simbólica de las ideas.

## Referencias

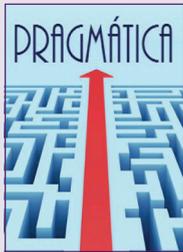
- Acevedo, M., Montañez, J. y Huertas, C. (2007). *Marco Teórico de las Pruebas de Matemáticas*. Fundamentación Conceptual Áreas de Matemática. Disponible en: [http://menweb.mineducacion.gov.co/saber/Marco\\_teorico\\_matematicas.pdf](http://menweb.mineducacion.gov.co/saber/Marco_teorico_matematicas.pdf) [Consultado: 2011, enero 28].
- Alsina, Á. y Planas, N. (2008). *Matemática inclusiva: propuestas para una educación matemática accesible*. Madrid: Narcea.
- Arias, F. (1999). *El Proyecto de Investigación*. Guía para su elaboración. Tercera Edición. Caracas: Texto, C.A.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: Consultores Asociados.
- Calvo, X., Carbó, C., Farell, M., Fortuny, J. Galera, P., Mora, J., Pérez, R., Ruiz, J. y Segarra, L. (2002). *La Geometría: de las ideas al espacio de las ideas en el aula*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Cantoral, R., Farfán, R., Cordero, F. Alanís, J., Rodríguez, R. y Garza, A. (2005). *Desarrollo del Pensamiento Matemático*. México: Trillas, S. A.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 36.860 (Extraordinario), Diciembre 30, 1999.

- D'Amore, B., Díaz, J. y Fadiño, M. (2008). *Competencias y Matemática*. Bogotá: Magisterio.
- Diccionario Nuevo Espasa Ilustrado. (2000). España: ESPASA CALPE, S.A.
- Enciclopedia de la Psicopedagogía. (1981). *Pedagogía y Psicología*. España: OCEANO.
- Ferrater, J. (2006). *Diccionario de Filosofía*. (Primera Edición). Barcelona: ARIEL, S. A.
- Finol, M. y Camacho, H. (2006). *El Proceso de Investigación Científica*. Maracaibo: EDILUZ.
- Godino, J. y Font, V. (2003). *Razonamiento Algebraico y su Didáctica para Maestros*. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. ISBN: 84-932510-7-0. Recuperable en, <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumatmaestros/> [Consulta: 2011, enero 28]
- Godino, J. y Ruíz, F. (2003). *Geometría y su didáctica para maestros*. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. ISBN: 84-932510-1-1 Recuperable en, <http://www.ugr.es/local/jgodino/> [Consulta: 2011, enero 28]
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (Cuarta Edición). México: McGraw-Hill
- Informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. (2009). Disponible: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2010/12/informe-pisa.html>. [Consultado: 2012, marzo, 11]
- Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.

- Ministerio de Educación (1998). *Informe para el Docente. Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA) de sexto grado*. Venezuela: Autor.
- Currículo Básico Nacional. (1996). Disponible: <http://ner016.jimdo.com/temas-y-documentos-de-interes/curr%C3%ADculo-b%C3%A1sico-nacional-1996/> [Consultado: 2013, junio, 13]
- Ministerio de Educación (2010). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2010*. Perú: Autor. Disponible: [http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2010/Resultados\\_ECE2010Segundogrado.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2010/Resultados_ECE2010Segundogrado.pdf). [Consultado: 2012, marzo, 14]
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2000). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*. Disponible: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>. [Consultado: 2014, marzo, 14]
- Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: Grupo Didáctico 2001, C.A.
- Morente, A. (1983). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Mexicanos Unidos, S. A.
- Morín, E. (1988). *El Método 3. El Conocimiento del Conocimiento*. España: Cátedra.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona-España: Seix Barral.
- Mora, D. (2002). *Didáctica de las Matemáticas en la Educación Venezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Muñoz, J. y Velarde, J. (2000). *Compendio de Epistemología*. Madrid: Trotta.
- Newman, J. (1979). *SIGMA. El Mundo de las Matemáticas*. (Cuarta Edición). Buenos Aires: Grijalbo, S.A.

- Parella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Parra, G. (2000). *Bases Epistemológicas de la Edocomunicación*. (Definiciones y perspectivas de su desarrollo). Ecuador: ABYAYALA.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de Lógica y Conocimiento Científico*. III Epistemología de la Matemática. Vol. 3. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Popper, K. (1998). *Realismo y objetivo de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)* (2012). Informe Español. Volumen I: Resultados y Contexto. España: OCDE. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/actualizacion.13.3.2014/pisa2012informeespanol.pdf?documentId=0901e72b818cf241#page=8&zoom=auto,0,677> [Consultado: 2014, marzo, 29].
- Puertas, M. (1991). *Elementos*. Libros I-IV. Madrid: Gredos.
- Resnick, L. y Ford, W. (1990). *La Enseñanza de las Matemáticas y sus Fundamentos Psicológicos*. España: Paidós Ibérica, S.A.
- Ríos, J. (2004). *Epistemología. Fundamentos generales*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Segunda edición. Málaga: ALJIBE.
- Vallejo, N. (2009). *Inter-Disciplinariedad y Transdisciplinariedad*. Babel Gaceta.
- Vexliard, A. (1970). *Pedagogía Comparada. Métodos y Problemas*. Argentina: Kapelusz.

**María A. Ferreira de Bravo:** Profesora ordinaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación, mención Matemática. Magíster en Educación Matemática. Cursante del Doctorado en Educación . (FaCE-UC).  
mariaadiliaferreiradebravo@yahoo.es



## LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE: GÉNESIS DE LA PRAGMÁTICA LINGÜÍSTICA

Natalia Chourio Urdaneta

### RESUMEN

Este artículo trata sobre la génesis de la pragmática lingüística como corriente científica heredera de la tradición de la filosofía del lenguaje de principios del siglo XX. El punto de partida nos lleva a la Antigua Grecia con la lógica silogística de Aristóteles que predominó todo el campo de los estudios del lenguaje, pasando por la antigua tradición filosófica y la filosofía analítica de Frege y Russell. Esto nos lleva a destacar la importancia que en su momento constituyó el Círculo de Viena y el “giro lingüístico” con los fundamentos de la estructura lógica del lenguaje del primer Wittgenstein. Toda esta tradición nos lleva luego a las ideas del segundo Wittgenstein y sus “juegos del lenguaje” para el surgimiento de nuevas disciplinas lingüísticas que dibujarían nuevas concepciones acerca de la naturaleza del lenguaje (Pragmática). El lenguaje visto no como una estructura lógica, abstracta, inmóvil, sino como un elemento constructor de realidades a través del uso cotidiano.

**Palabras clave:** filosofía del lenguaje, giro lingüístico, pragmática.

**Recibido:** 15/07/2014

**Aceptado:** 12/11/2014

## PHILOSOPHY OF LANGUAGE: GENESIS OF THE PRAGMATIC LINGUISTICS

### Abstract

This article discusses the genesis of the current scientific linguistic pragmatics as heir to the tradition of the Philosophy of Language in early XX century. The starting point goes us back through ancient Greece with Aristotle's syllogistic logic that dominated the entire field of language studies, through the earliest philosophical tradition of Frege and Russell's Analytical Philosophy. All this leads us to highlight the importance of the very well-known Vienna Circle and the "linguistic turn" supported by the first Wittgenstein's logical structure of language. All this tradition then leads to the second Wittgenstein's ideas and his "language games" for the emergence of new linguistic disciplines that would draw new conceptions about the nature of language (Pragmatics). The language is not seen as a logical, abstract and still structure, but also as a constructor element of realities through the everyday use.

**Keywords:** philosophy of language, linguistic turn, pragmatics.

### Prolegómenos

*"El lenguaje no es medio de conocimiento del mundo,  
sino un agente constructor de mundos"*  
Rorty

El interés por los estudios del lenguaje tiene su raíz en la antigua Grecia cuando éste formaba parte de la filosofía y se presentaba como un elemento susceptible para la reflexión profunda acerca de su naturaleza, esto es, el mundo era entendido, sin más, desde el pensamiento especulativo. Este pensamiento especulativo es, en palabras de Albornoz (1985): *"Un modo de aprehensión intuitivo. El pensamiento especulativo parte de la experiencia, pero no se queda en ella, la trasciende en busca de relatores universales"* (p. 37). El interés de los griegos por el lenguaje se desarrolla en el marco de la filosofía y la filología, cuestión que continuará a lo largo de la tradición grecolatina en el mundo occidental.

El concepto de lenguaje como expresión del pensamiento será el norte de los antiguos pensadores griegos y de ahí parte el problema: en la naturaleza y origen del lenguaje. Dice Leroy (1964):

El problema esencial que se presentaba a los filósofos interesados en elaborar una teoría del conocimiento consistía en definir las relaciones entre la noción y la palabra que designa la gran cuestión debatida entre los sofistas y los filósofos antiguos consiste en saber si el lenguaje ha sido creado por la naturaleza o es el resultado de una convención. (p. 15)

Todo esto se ve reflejado en la obra de Platón, *Crátilo*. Los analogistas intentaron demostrar que todas las palabras eran apropiadas naturalmente a su significado, por el contrario, los anomalistas examinaban la estructura formal de las palabras para intentar comprobar su tesis: las palabras no reflejan la naturaleza de las cosas. En este sentido, la preocupación residía sobre tres problemas esenciales del lenguaje: (a) su origen (b) la ontología del lenguaje y (c) la teleología del lenguaje.

De entre todos los grandes pensadores griegos, resalta Aristóteles quien fue el primero que elaboró una reflexión sobre la lógica basada en el razonamiento en su obra *Organon, en Primeros Analíticos*. Este razonamiento se bifurcó en dos tipos: (a) el razonamiento inductivo y (b) el razonamiento deductivo, este último fue al que le dedicó especial interés y, concretamente, en el llamado silogismo que es un tipo de razonamiento estructurado por tres proposiciones: dos premisas y la conclusión. Para Aristóteles, las formas del pensamiento representan a la realidad y solo a través de la lógica pueden estudiarse los conceptos (predicables y categorías). Por ello, la única forma para demostrar el conocimiento científico es prestando atención a los silogismos, pues son argumentos correctos de razonamiento válido.

Las ideas sobre el sistema de la lógica de Aristóteles han perdurado por casi dos milenios y han tenido un influjo sobre el pensamiento filosófico y científico de la humanidad en el transitar del tiempo, ya para el siglo XIX comienza una “revolución” por superar esta antigua tradición y concebir una nueva lógica formal de la mano de la filosofía analítica de Frege y Russell, quienes proponen desde

la *Teoría de la Cuantificación*, una nueva filosofía del lenguaje en la búsqueda de una estructura lógica: ya no se parten de las ideas, sino de los discursos. Así lo manifiesta Ibáñez (2006): “*No es dentro de nuestra mente donde tenemos que “mirar” para saber cómo pensamos, sino que debemos “mirar” hacia nuestros discursos...debemos permanecer en el exterior, visible para todos*” (p. 29).

He aquí la base para lo que se conoce como “giro lingüístico” y su aporte a todas las ciencias desde lo epistemológico hasta lo metodológico. Veamos pues, su significado en los estudios posteriores del lenguaje.

### **El atomismo lógico**

*“El mundo es la totalidad de los hechos”  
Wittgenstein*

El atomismo lógico es una corriente filosófica creada por Bertrand Russell y Ludwig Wittgenstein a principio del siglo XX con una marcada influencia de Gottlob Frege, quien fue un matemático y filósofo, considerado el padre de la lógica matemática y la filosofía analítica. Frege fue un defensor del logicismo y creador de la teoría del significado donde hace una explicación minuciosa sobre el sentido y la referencia. A partir de estas ideas, Frege está convencido de que todos los problemas filosóficos son lingüísticos, por tanto, afirman que el lenguaje riguroso de la lógica evita las ambigüedades y confusiones del uso del lenguaje ordinario.

El atomismo lógico surgió como rechazo al monismo idealista de Hegel, quien señala que la sustancia primaria es el espíritu y la única cosa que es real del proceso dialéctico es la idea absoluta. Por su parte, Russell sostiene que el mundo y el lenguaje tienen la misma estructura, es decir, una forma lógica y, en consecuencia, el lenguaje es un espejo del mundo, es una representación de la realidad. En este sentido, el lenguaje, el pensamiento y la realidad tienen la misma lógica. Señala Robinson (2012) citando a Wittgenstein:

Todos los problemas fundamentales de la filosofía podrían acotarse por medio de un análisis del lenguaje y al eliminar las confusiones y malos entendidos en el uso del lenguaje, uno podría acabar con los problemas básicos de la filosofía. (p. 12)

Para evitar las ambigüedades y confusiones en el lenguaje se ha de estructurar un lenguaje lógicamente perfecto, esto es, que cada proposición atómica que constituye una proposición molecular corresponda a cada hecho atómico que constituye un hecho complejo. En tanto, ese lenguaje será “perfecto” en la medida de que las palabras correspondan una a una a los componentes del hecho (isomorfismo). Expone Russell: *“En un lenguaje lógicamente perfecto habrá una sola palabra para cada objeto simple y todo lo que no sea simple será expresado por una combinación de palabras”* (p. 197). Esto solo se logra a través del desarrollo de los procedimientos de la lógica. Es así, como podemos observar que este cambio de concepción de la lógica aplicada a la relación del mundo y del lenguaje y la relevancia que adquiere éste es el motor que impulsará un cambio de paradigma en el mundo científico.

### **El “giro” lingüístico**

*“El yo, incluso, el más íntimo, está hecho de palabras,  
o dicho de otra manera, el lenguaje es condición necesaria  
del yo...El yo no es lo que hay tras el lenguaje, sino lo que hay en el  
lenguaje”  
Larrosa*

El giro lingüístico fue un fenómeno producto de los trabajos de Frege, Russell y Wittgenstein a comienzos de siglo XX, el cual rompe con la filosofía idealista (ideas/mundo) y sitúa en el campo de la filosofía una nueva visión en la concepción de los enunciados lingüísticos, a saber, la representatividad del lenguaje en relación con la realidad (lenguaje/mundo). Bajo la influencia de los atomistas lógicos, el giro lingüístico da una nueva dimensión a la filosofía, pues los grandes problemas filosóficos son producto de las confusiones del lenguaje, del lenguaje ordinario. Ibáñez (2006) expresa: *“podemos apreciar cómo se deja de considerar que son nuestra ideas las que están en relación con el mundo, para pasar a afirmar que son nuestras palabras las que se corresponden con los objetos del mundo”* (p. 30).

Una nueva lógica reviste al lenguaje, éste debe ser lógicamente perfecto para evitar las ambigüedades, en este sentido, el lenguaje y el mundo poseen la misma lógica. Es así, entonces, cómo se aspira a la construcción de un lenguaje ideal y perfecto. Reitera

Ibáñez (2006): “*La nueva lógica, basada en cuantificadores, permite poner de manifiesto la auténtica lógica de los enunciados lingüísticos convirtiéndolos en proposiciones dotadas de una valor de verdad*” (p. 29).

Es así que toda esta sedición del pensamiento en los albores del siglo XX, desplegará una gran influencia en un grupo de jóvenes (Círculo de Viena) que encontrarán en las ideas de Frege, Russell y Wittgenstein, el aliciente para emprender un nuevo camino científico apartado de las especulaciones metafísicas que sentarán las bases de un cambio de paradigma en el curso de la ciencias sociales y la epistemología.

El neopositivismo del Círculo de Viena surge de la mano de Moritz Schilck, Rudolf Carnap, Karl Popper, Otto Neurath, Charles Morris, Kurt Gödel, Carl Hempel, entre otros. Ellos profesaron la defensa del empirismo como método científico, el rechazo a la metafísica, pues ésta carece de sentido y la reivindicación del lenguaje a través de la verificabilidad como criterio de significado. Veamos entonces, la propuesta filosófica del primer Wittgenstein y como sus reflexiones inundaron el escenario científico europeo del primer tercio del siglo XX.

### **El primer Wittgenstein: la forma lógica del lenguaje**

Con la aparición del *Tractatuslogico-philosophicus*, del filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein (1922), se abre un nuevo camino en la historia de la filosofía y del lenguaje en el siglo XX. El objetivo de su trabajo era establecer los límites del lenguaje, esto es, el problema de su forma lógica y, según el mismo Wittgenstein, el *Tractatus* representa la culminación de la opción filosófica fundada por la lógica, lo que se expresa en el hecho de que dice todo cuanto a la filosofía le es posible decir, después de eso, su trabajo ha finalizado. En este sentido, su tesis está marcada por la doctrina del significado, influenciada por el mundo matemático y el ambiente filosófico anglosajón: la filosofía analítica de Frege y Russell.

Todas estas ideas cercanas al neopositivismo las desarrollará Wittgenstein en su *Tractatus* cuando afirma que el lenguaje ordinario es imperfecto, vago e impreciso. Y que solo los enunciados con una estructura lógica significativa tendrían correspondencia

con los referentes empíricos, esto es, que el lenguaje es expresión del pensamiento y una representación de la realidad.

Ibáñez (2006) explica que: “Wittgenstein alentó con su *Tractatus logico-philosophicus* el sueño de hablar un lenguaje ideal que permitiese evitar las falacias a las que nos induce el lenguaje cotidiano” (p. 33). Tiempo después el mismo Wittgenstein superaría esta visión filosófica acerca de la naturaleza del lenguaje y cambiaría radicalmente su posición hacia la riqueza del lenguaje ordinario.

## **El segundo Wittgenstein: los juegos del lenguaje**

*“El significado de una palabra es su uso en el lenguaje”*  
Wittgenstein

Varias décadas después, entre los años 30 y 40, con una nueva visión filosófica, sale a la luz *Investigaciones filosóficas* (1953), en donde el filósofo abandona completamente su posición filosófica inicial, donde afirmaba sobre la vaguedad e imprecisión del lenguaje ordinario, establece un modelo diferente para tratar la cuestión de la forma lógica, pero ahora su nuevo objetivo es comparar las maneras en que las distintas oraciones se usan en los distintos aspectos de la vida y aclarar que el lenguaje maniobra de diferentes maneras, no puede ser estático ni lógico.

En una de sus afirmaciones dice que el lenguaje se define por su uso: “No hay que buscar el significado de una palabra, hay que buscar su uso” (Ob. cit., p. 45). De esta manera, dio a conocer los fundamentos de la filosofía del lenguaje ordinario; ésta se desarrolló como una reacción ante el fracaso de los empíricos lógicos al no aceptar los hechos del lenguaje natural, lo que pretendían era que las lenguas naturales están perfectamente bien, tal como se encuentran, mientras se empleen con propiedad, es decir, de la manera ordinaria.

Wittgenstein aun cuando no parte de una reflexión metodológica acerca de la lingüística ni propone una teoría del lenguaje, en el sentido estricto del término, incidió notablemente en el desarrollo posterior de los estudios del lenguaje. Por consiguiente, la filosofía del lenguaje ordinario ganó adeptos en Oxford, así surgen figuras como Ryle y Austin quienes desarrollaron una versión de la filosofía del lenguaje ordinario un tanto diferente a la de su precursor. Los de

Oxford admitían que muchos problemas filosóficos se debían a los malos usos del lenguaje y que la filosofía no puede intervenir en el uso real del lenguaje, en último caso, puede solo describirlo.

En fin, se puede decir que ni la filosofía del lenguaje ordinario ni el empirismo lógico produjeron una teoría del lenguaje sobre cuya base pudiera la filosofía alcanzar una mejor comprensión del conocimiento conceptual, pero sí sirvieron de basamento para el surgimiento de la pragmática como disciplina lingüística. En la primera mitad del siglo XX, conceptos como “uso”, “comportamiento”, se vuelven cruciales en algunos sectores de la filosofía del lenguaje, que reflexionan sobre el significado de formas diferentes que después confluyen en la formación de los núcleos de la pragmática.

### **La pragmática lingüística**

Austin (1962) perteneciente a la tradición académica de Oxford, publicó su libro *Cómo hacer cosas con palabras*. En él, aparte de darle importancia al lenguaje ordinario, propuso la teoría de los actos de habla. En este sentido, Austin hace una nueva distinción de las expresiones lingüísticas en las variadísimas situaciones de la vida diaria. Su propuesta puede resumirse en la premisa *decir algo es hacer algo*, esto es, (a) el acto de decirlo, que llama el acto locutivo. Es la organización del mensaje, la organización de un conjunto de elementos que pertenecen a la gramática, a un conjunto de reglas establecidas dentro de la misma gramática (aspectos fonológicos y sintácticos), (b) el acto que ejecutamos al decir algo se llama acto ilocutivo el cual encierra el propósito del emisor cuando utiliza el lenguaje (prometer, afirmar, advertir) y (c) el acto que realizamos porque decimos algo y que se llama acto perlocutivo, es decir, la reacción, el efecto que provoca el mensaje en el interlocutor (persuadir, asustar, entretener, asombrar).

Es interesante destacar la gran novedad introducida por Austin al reconocer que todo hablar es un actuar. Esta afirmación tenía pocos antecedentes en la historia del pensamiento: entre la dimensión locucionaria y la ilocucionaria hay una relación convencional. Entonces, aparece en escena Grice (1957) quien postula hasta qué punto los actos ilocucionarios son asuntos de la convención e intención respectivamente y que el grueso de los actos ilocucionarios fundamentales no son convencionales.

Grice considera que el valor de los símbolos formales a los que recurre la lógica para formular modelos de inferencias válidas no corresponde completamente a sus equivalentes en el lenguaje natural; dichos símbolos son válidos para estudiar los aspectos lógicos del lenguaje, pero no para realizar un análisis de los aspectos no lógicos del mismo. Es por esto que los usos lingüísticos más comunes manifiestan formas de razonamiento y de inferencia que no son analizables por medio de la lógica. De aquí deriva la necesidad de formular una lógica que no sea una versión simplificada de la forma, sino que se funde autónomamente en los principios que rigen los usos comunes del lenguaje natural.

En torno a este debate, surge el planteamiento de Searle (1969), discípulo de Austin, quien publica su libro *Actos de habla*. En él, manifiesta que el efecto intencionado del significado de algo es que el oyente conozca la fuerza ilocucional, es decir, la comprensión. Por ende, el efecto perlocucionario es posterior al ilocucionario. Así lo manifiesta: “*la razón para concentrarse en los estudios de los actos de habla es, simplemente, que toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos y los actos de habla son unidades básicas mínimas de la comunicación lingüística*” (p. 79).

Lo que resalta, entonces, en la obra de Searle es la propuesta de una taxonomía de los actos ilocucionarios. A partir de la categorización que Austin hizo de los actos de habla, fue realmente Searle quien desarrolló la nueva disciplina denominada pragmática, pues elaboró un marco conceptual acerca de los elementos que integran una situación comunicativa, al clasificar los actos de habla —las acciones que realizamos a través del lenguaje— en cinco categorías de actos ilocucionarios basada en tres criterios: el punto ilocucionario, la dirección adecuación mundo-palabra y las condiciones de sinceridad.

Estas cinco categorías de actos ilocucionarios se sintetizan así: (a) representativas, (b) directivas, (c) comisivas, (d) expresivas y (f) declarativas y más allá de las diferencias culturales entre las lenguas, existe una estructura de base universal, válida para toda forma de existencia humana en el lenguaje. Searle clasificó los actos ilocucionarios con un criterio diferentes al de Austin; éste elaboró sus tesis de acuerdo con la significación del verbo, en tanto aquél tomó como eje fundamental los efectos que el hablante esperar provocar en el receptor. Searle considera que sí existe una relación

entre la estructura gramatical de una acción y el acto que se realiza al emitirla, esto es, el significado proposicional no puede separarse del significado funcional: los actos ilocucionarios se corresponden con los actos locucionarios.

Es así como el estudio de la funcionalidad iniciado por Austin y Searle, a partir de los postulados del segundo Wittgenstein, da apertura a una nueva disciplina llamada *Pragmática*, la cual se encarga del estudio del para qué utilizamos el lenguaje y cuáles son o deben ser las condiciones de adecuación de ese lenguaje con respecto al contexto, por lo tanto, puede resumirse que la pragmática se ocupa del uso y efecto de los signos.

En este orden de ideas, la lingüística tomó, en sus inicios, una orientación formal, en gran parte por los aportes del estructuralismo y el generativismo, los cuales centraban sus estudios en el aspecto estructural, el sistema, el cómo se organiza esos elementos dentro de una oración. Por tanto, lo que les interesaba es que estuviesen bien organizados, que fuesen fonológica, sintáctica y semánticamente adecuados, pero en ningún momento se preguntaron por el verdadero uso de la lengua.

Esto es lo que propone la pragmática como modelo de estudio: la función y, al hablar de función, estamos haciendo la relación del texto con el contexto, es decir, al utilizar la lengua lo hacemos siempre con una intención específica. Por consiguiente, el lenguaje es acción y cuando utilizamos el lenguaje estamos haciendo con el lenguaje (construimos la realidad). Los actos de habla propuestos por Austin son el basamento teórico de la pragmática, en consecuencia, la lingüística se encargaría, pues, de dar cuenta del fenómeno del lenguaje como tal, esto no es más que el estudio de la expresión lingüística independiente del contexto específico de los participantes.

Por su parte, Halliday (1978) expone en su libro *El lenguaje como semiótica social*, que cuando aprendemos una lengua no solamente aprendemos el conjunto de palabras y el conjunto de reglas que nos sirven para organizar esas palabras, sino que aprendemos reglas de uso, de uso social. Esto es, sabemos cuándo utilizar un mensaje y cuando utilizar otro. Simplemente hay que adecuarse al contexto,

hay que tener una competencia pragmática, la cual consiste en adecuar el texto a una situación comunicativa determinada.

Para la década de los setenta del siglo XX surgieron, entonces, dentro del escenario de la lingüística, dos disciplinas que romperían con el paradigma generativo que dominaba la teoría del lenguaje con los postulados de la filosofía del lenguaje. La primera, la pragmática la cual se ocupa del estudio del uso y de los efectos de los signos. La otra, la sociolingüística, la cual estableció que el lenguaje no puede verse, sino desde el punto de la comunicación humana, de la relación social que se establece entre los integrantes de una comunidad lingüística. El lenguaje no puede estudiarse aislado del hombre que la utiliza y en la función social que es utilizado el lenguaje.

La necesidad del estudio de la pragmática nace por el esfuerzo de complementar la realidad lingüística y simplificar la descripción a nivel estructural. Escandell (1993) expone en su libro, *Introducción a la pragmática*, que:

En la comunicación las frases pueden adquirir contenidos significativos que no se encuentran directamente en el significado literal de las palabras que las componen, sino que dependen de los datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases son pronunciadas. (p. 26)

Por su parte, en *Estructuras y funciones del discurso*, Van Dijk (1980) sostiene que la pragmática:

Tiene que estar íntimamente relacionada con la gramática porque las dos disciplinas especifican propiedades gobernadas por reglas de oraciones y textos...la pragmática analiza su función (o fuerza) ilocutiva como actos de habla...una de las tareas principales de la pragmática es la de señalar las condiciones bajo las cuales cada tipo de acto de habla es adecuado. (p. 59)

Es sabido que las lenguas establecen relaciones entre las representaciones fonológicas (significantes) y las representaciones semánticas (significados). La gramática es la que debe dar cuenta del

significado y la función de la pragmática. Sería entonces el de la interpretación, puesto que ya sabemos que una misma secuencia lingüística puede utilizarse con propósitos discursivos distintos. De este modo, la interpretación establece una relación multívoca entre una expresión lingüística y la situación en que se emitió y, esta interpretación se valdrá, sin duda alguna, de elementos extralingüísticos, tales como, la entonación, el énfasis o el cambio de construcción.

Pero esto no siempre es así. Existen tres problemas fundamentales en la pragmática que es necesario mencionar. El primero es el problema del significado no convencional. Anteriormente, habíamos expuesto que la relación entre el aspecto fonológico y el semántico se establece mediante la convención y, por demás, es arbitrario. Según Escandell (1993), el texto representa un ataque frontal a la consideración de la lengua como un código, ya que afirma que las palabras pueden tener un valor diferente al que les asigna el sistema y que la lengua en la comunicación funciona como un código no es adecuada. La relación entre lo que se dice y lo que se quiere decir no siempre van de la mano.

El segundo problema con el que se enfrenta la pragmática es la sintaxis. Recordemos que existen lenguas que tienen un orden palabras relativamente libres como el español, el húngaro y el polaco, mientras que otras lo tiene más bien fijo como el inglés. Las relaciones entre los elementos que constituyen un enunciado es propio de cada lengua, pues no todas las frases que comparten las mismas condiciones veritativas resultan adecuadas en los mismos contextos y unas están determinadas por factores de tipo contextual o situacional (las de orden libre) y otras por factores extralingüísticos (las de orden fijo).

El tercer y último problema que enfrenta la pragmática es la referencia. Comprender una frase no consiste simplemente en recuperar significados, sino también en identificar referentes, hay que saber a qué objetos, hechos o situaciones y a qué contextos de la situación comunicativa se refieren. Conocer la identidad del emisor o del destinatario y conocer las circunstancias de lugar y tiempo de emisión se ha convertido en un requisito imprescindible para conseguir una interpretación plena del acto comunicativo.

Vale la pena distinguir aquí, la oposición del hablante-oyente del modelo generativo y el emisor-destinatario que propone la pragmática. Se sabe que el hablante-oyente ideal de Chomsky (1970) que propuso en su teoría, no existe y se refiere al sujeto que posee el conocimiento de una lengua. Por el contrario, la relación emisor-destinatario es mucho más concreta, ya que designa a un emisor y un destinatario particular en una situación comunicativa específica. El mensaje está construido pensando en el destinatario y una de las tareas del emisor será analizar y evaluar adecuadamente las circunstancias que concurren en su interlocutor para poder medir con éxito su intervención.

Por último, es necesario resaltar sobre un término muy importante en la pragmática: la intención. Se trata de la relación entre el emisor y su información pragmática, de un lado, y el destinatario y el entorno, del otro. Se manifiesta como una relación dinámica, de voluntad de cambio. La intención funciona como principio regulador de la conducta en el sentido de que conduce al hablante a utilizar los medios que considere más idóneos para alcanzar sus fines.

La pragmática en cuanto a teoría dista mucho de haber resuelto todos sus problemas. Por una parte, se reconocen dos hipótesis, una de la pragmática como parte de la actuación (llamada “teoría del uso”) y otra, como parte de una teoría de la competencia lingüística. Por otro lado, la pragmática comparte el mismo terreno en muchos aspectos con otras de las llamadas ciencias del lenguaje: a veces se hace difícil saber dónde comienza el campo de la sociolingüística y dónde comienza el de la pragmática. Tal parece que la pragmática no tiene un campo de estudio que le sea propio e inherente, sino que tiene que conformarse con ciertas zonas que están al margen de los campos de las otras disciplinas.

Hoy día, podemos hablar de la pragmática como una disciplina nacida de las reflexiones filosóficas del lenguaje y que, partir de la década de los setenta del siglo XX, han figurado como disciplinas autónomas que intentan, desde un punto de vista general, definir el verdadero uso de la lengua y el rol eminentemente social de la misma, dentro del escenario de la lingüística moderna.

## Referencias

- Albornoz, J. (1985). *Nociones elementales de filosofía*. Valencia, Venezuela: Vadell Hermanos.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Escandell, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Anthropos.
- Grice, H. (1957). Meaning. *Revista Filosófica*. No. 66. Londres.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, T. (2006). El giro lingüístico. En Lupicinio Íñiguez Rueda (Comp.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. (pp. 23-45). Barcelona, España: UOC.
- Leroy, M. (1964). *Las grandes corrientes de la lingüística*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Robinson, J. (2012). Wittgenstein, sobre el lenguaje. *Estudios* N° 102, vol. X.
- Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid, España: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo veintiuno.
- Wittgenstein, L. (2007). *Tractatuslogico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Oxford, Blakwett. Madrid: España: Crítica.

**Natalia Chourio Urdaneta:** Licenciada en Educación, Mención Lengua y Literatura. (U.C). Mag{ister en Lingüística. (UPEL). Candidata a Doctora en Educación. (U.C). Profesora Asociada del Departamento de Lengua y Literatura de la FaCE-U.C. Jefe de la Cátedra de Gramática Española. Miembro de la Comisión Coordinadora de la Maestría en Lectura y Escritura (U.C). Coordinadora de Investigación del Departamento de Lengua y Literatura.  
nataliachourio@gmail.com





## VISIÓN ONTO-EPISTEMOLÓGICA- PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN

Nereyda Hernández, Jorge del Valle, Santa Morillo

### RESUMEN

El presente artículo, pretende hacer un acercamiento a los fundamentos onto-epistemológico pedagógico de la mención de Educación Física, Deporte y Recreación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. En este sentido, el abordaje se hace mediante el análisis de contenido, para ello, se seleccionaron documentos relacionados con la temática, para luego considerar la estrategia comparativa continua de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967) que facilitó el análisis mediante la organización, reducción, segmentación, comparación e interpretación de contenidos en el ámbito textual. El proceso se realizó mediante las siguientes fases: a) Indagación: que consistió en el acopio de información conveniente al estudio, b) Comparación: son agrupaciones de códigos que generan la síntesis conceptual c) Interrelación: es la representación en donde se incluyen los elementos analizados y sus relaciones que puedan tener entre ellas. Se concluye con una visión representada por un corpus onto-epistemológico-pedagógico que orienta las formas de saber en esta área de conocimiento.

**Palabras clave:** educación física, deporte y recreación. Visión onto-epistemológica-pedagógica.

**Recibido:** 01/08/2014

**Aceptado:** 10/04/2015

## AN ONTO-EPISTEMOLOGICAL-PEDAGOGIC VISION OF PHYSICAL EDUCATION, SPORT AND RECREATION

### Abstract

This article attempts approaching the onto-epistemological pedagogical basis of the subject Physical Education, Sport and Recreation, Faculty of Education at the University of Carabobo. In this sense, the approach is done through content analysis. It was chosen documents related to this issue, and then it was considered Gasser and Strauss' (1967) comparative and continuous strategy theory, which facilitated the analysis through the organization, reduction, segmentation, comparison and interpretation of textual contents. The process was performed by the following steps: a) Inquiry: It consisted in gathering appropriated data b) Comparison: They are code groups that generate the conceptual synthesis c) Interface: It refers to the representation in which analyzed element sand their possible relationships are included. In conclusion, a vision represented by an onto-epistemological and pedagogic corpus that guides the forms of knowledge in this area of knowledge.

**Keywords:** physical education, sport and recreation, onto-epistemological and pedagogic vision.

### A manera de introducción

La educación física, deporte y recreación, es un eficaz instrumento de la pedagogía, porque ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre como unidad bio-sico-social. Contribuye al accionar educativo con sus fundamentos científicos y sus vínculos interdisciplinarios apoyándose en la filosofía, la psicología, la biología, entre otras. Se propone analizarla para tener una visión onto epistemológica y pedagógica de esta área del conocimiento.

En este sentido, a partir de revisiones documentales y reflexiones, se hará una configuración de esta visión que formará un eje integrador del desarrollo personal social que contribuya a desarrollar conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes en

el ser humano. De esta forma, el trabajo se centrará en elaborar una idea que propicie educar y sensibilizar a toda la población en general y en particular a los profesionales del área de la educación física, deporte y recreación.

La disertación del trabajo, está basada en el análisis de contenido de documentos relacionados con la temática antes señalada, que son analizados mediante los siguientes momentos: *indagación*: que consistió en el acopio de información conveniente al estudio. *Comparación*: donde la información es comparada y organizada en unidades básicas de análisis, que generan la síntesis conceptual. *Interrelación*: donde se visualizan las relaciones para conformar la visión clave sobre la temática y sus interpretaciones. Finalmente, se propicia a manera de conclusión la visión onto epistemológica pedagógica, concepción considerada ésta, como la integración multi, inter y trasdisciplinaria para la comprensión y aplicación en su práctica de la educación física, deporte y recreación mediante acciones educativas.

### **Análisis/indagación**

En este espacio se hará una indagación acerca de la educación física, deporte y recreación desde lo ontológico, epistemológico y pedagógico a fin de ir configurando el análisis.

### **Indagando: ontología de la educación física, deporte y recreación**

Pérez y Moreno (2002), señalan que la ontología es una rama de la filosofía que se ocupa del estudio de la naturaleza de los seres y explica de manera sistemática la existencia, en otras palabras, que es, cómo es y cómo es posible.

De tal forma, la educación física, frente a la reflexión filosófica como un campo del saber particular, busca como diría Martín Heidegger un *estar en el mundo*. Así pues la educación física, con todas sus implicaciones, con todas sus ciencias, con toda la rigurosidad que exige su estudio, sus diferentes enfoques, sus disciplinas complementarias y en especial, frente a las posibilidades de construcción del ser humano, debe ubicar su mirada a generar una nueva cultura donde el diálogo y el respeto

a la diferencia sean sus componentes esenciales. Heidegger (2011), afirma: “*ejercitación en el pensamiento filosófico enseña cómo pensar filosóficamente por uno mismo*” (p. 192), solidarizarse desde la visión filosófica, se alcanza el desarrollo de la conciencia en sí mismo y debe tener un carácter ético, que posibilite al hombre la mejor interrelación con el mundo.

Lo anterior, se fundamenta, en la concepción de que solo a partir de una conciencia bio-sico social, es posible reconocer el otro y así mismo para interrelacionarse. De este modo, se forman a seres que hacen de la academia, de la ciencia y sobre todo de la humanidad misma, una acción de vida. Por lo tanto, pensarla desde lo ontológico y/o filosófico implica describir el tipo de hombre que se formará, sustentándose en esta orientación y finalidad educativa, que le dará coherencia a la totalidad del currículo, es decir, que en la formación del sujeto, éste, construya y reconstruya su realidad hasta llegar a concebirse un hombre con una conciencia en sí mismo constructor de su propio conocimiento en el diario acontecer. (Hernández, 2007)

### **Indagando: epistemología de la educación física, deporte y recreación**

Pastor, J. (2000), concibe la epistemología como el tratado de conocimientos válidos y su función es, la de ser una ciencia multidisciplinaria, en cuanto a que aborda problemas de hecho y de validez de diferentes ciencias. González (1994), que es el estudio de la estructura lógica de las teorías científicas, mientras para Pérez Miranda y otros, (2007), consideran que la epistemología estudia los problemas relacionado con el conocimiento propiamente científico. En relación a lo planteado por los autores señalados anteriormente, discurrimos, que la epistemología trata del conocimiento, del estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento, es decir el modo de conocer o los caminos que se deben recorrer para el conocer las cosas.

En la actualidad se continúa construyendo concepciones de la educación física, es ubicado en tres enfoques: el primero, la aborda como disciplina pedagógica y por lo mismo como parte de la ciencia de la educación, en donde existe confluencia interdisciplinar que le proporcionan otras ciencias, pero siempre determinado por su

esencia pedagógica, puesto que, la educación física elaborará sus aportes en diversos campos del conocimiento científico tales como: medicina, psicología, sociología, antropología, etc., El segundo enfoque, considera a la educación física como ciencia aplicada e interdisciplinar. El tercer enfoque, ubica a la educación física como ciencia básica (autónoma) que habiendo crecido al amparo de otras ciencias auxiliares, en la construcción de su estatus científico ha logrado integrar los aportes interdisciplinarios y multidisciplinarios a un esquema teórico propio. También, hoy se ha reconocido el campo de acción que le asigna a una relación diversa y múltiple con otras ciencias que se les denomina “aplicadas”, integrando lo que denominamos ciencia técnica como una características de las ciencias actuales. (Zamora, 2009)

De tal forma, la educación física, se aplica partiendo de la construcción del conocimiento en distinto contexto histórico, social y cultural en el que se desarrolla determinada área del saber. El avance disciplinar o científico dependerá también del cuadro político, económico y social con que se dimensione la misma. En el mismo orden de ideas, la educación física, el deporte y la recreación, han sido herramientas para el bienestar humano, y componentes fundamentales dentro de un estilo de vida saludable, los cuales están vinculados con la calidad y cantidad de vida. También es una actividad sociocultural que facilita el desarrollo y el enriquecimiento de valores humanos en el seno de la sociedad contribuyendo a mejorar el conocimiento, la expresión y las relaciones personales como elemento de integración social e integral. Indudablemente, estas aspiraciones pueden garantizarse por la vía de la educación que precisa de acciones que consoliden el crecimiento personal y colectivo de una sociedad.

### **Indagando: pedagogía de la educación física, deporte y recreación**

Delors (1996), considera la educación como un instrumento indispensable para que la humanidad, pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, que es esencial en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades. El educador podrá ser un orientador y guía, su sabiduría deberá insertarse dentro de un mundo que conjugue la humildad con la ignorancia, que hará frente al mundo de niños, jóvenes y demande comprensión

hacia la nueva e innovadora tecnología. En tal sentido, el educador formador, ha de pensarse no simplemente como el especialista que domina la ciencia y que comunica en abstracto, sino que además, requiere de competencias de ser, hacer, conocer y convivir para comunicarse con un grupo de aprendices. La esencia del saber pedagógico deberá trascender la integralidad y la proyección de lo interdisciplinario y multidisciplinario.

Desde esta perspectiva, la educación física, deporte y recreación, propician la formación de profesionales desde el enfoque de competencias que no es más, que la educación centrada en el estudiante, donde se incluyen procesos pedagógicos complejosistémicos, asimismo, una formación investigativa con una concepción de proyectarla como estrategia de vida. (Hernández, 2009)

En este mismo orden de ideas, se considera el deporte inserto en la educación física como contenido mediador, adecuado a un tiempo posmoderno, para la autoafirmación y gratificación personal, no como meta exclusiva de un proceso normativo y uniformador. Esta tendencia, de educación para el uso activo del tiempo libre y la socialización en un marco de solidaridad y cooperación, permite partir de una base diferente para la construcción de aprendizajes deportivos recreativos por parte de los alumnos, como alternativa a la enseñanza. En la actualidad, el deporte es analizado y estudiado desde muchos ámbitos como el escolar, el educativo, el competitivo, deporte para todos, deporte adaptado. Desde una perspectiva más integradora, se define éste como:

Todas las formas de actividades que, a través de una participación, organizada o no, tienen como objetivo la expresión o la mejora de la condición física o psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles". (Unisport, 1992:91-92)

Por otro lado, también la recreación es parte de la educación física, pero es visto como un modelo educativo que se apoya en las influencias de otros modelos, principalmente la animación

sociocultural y la pedagogía del ocio, es un aporte a la teoría social, ya que es necesaria para evaluar la realidad y desarrollar metodologías de intervención en la misma, la **Pedagogía del Ocio** aporta a la teoría educativa, especialmente, el análisis del tiempo libre el cual es uno de los principales fenómenos de este siglo. (Hernández, 2004)

El discurso de la animación sociocultural se ha centrado en los conceptos de cultura, comunidad, participación. La última diferencia, y quizás la principal, se haya en las bases teóricas de ambos modelos. En el caso de la pedagogía del ocio, su tradición disciplinar es netamente pedagógica. En cambio, la animación sociocultural se basa en fuentes más diversas: ciencias sociales, antropología cultural, psicología social. En esta breve diferenciación entre modelos podemos encontrar a la recreación como espacio de síntesis, ya que es un modelo de intervención que se aplica sin distinción generacional, que integra los discursos al situarlo en un eje común a los conceptos de juego, tiempo libre y cultura, y que se nutre tanto de la tradición, de la educación como de las ciencias sociales. (Hernández, 2004)

En la formación de profesores de la mención de Educación Física, Deporte y Recreación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, debe contextualizarse el conocimiento académico con la realidad social, potenciando su responsabilidad personal y profesional. Por consiguiente, la enseñanza de la educación física y la recreación, exige el dominio equilibrado de la teoría, la didáctica y la ejecución práctica de las habilidades y capacidades para ser transferido en el desarrollo de ciudadanos que se van a formar en un ambiente de respeto, solidario, con valores y justicia social, los cuales deben ser abordados en la formación de este profesional de esta área del conocimiento.

Los resultados o consecuencias, que se obtengan de una clase de educación física, dependen fundamentalmente de los conocimientos sobre la forma de enseñanza, la motivación y el desarrollo integral producto de las interacciones que tenga el docente, con la familia, la escuela y la comunidad, como también la capacidad de dirigir y conducir a su grupo de estudiantes. Es así que planifica las actividades dentro de este proceso didáctico

pedagógico, plasmar una metodología adecuada, le dan al docente un estilo propio de dirigir y obtener las metas propuestas.

### **Comparación/ síntesis conceptual**

Las diferentes indagaciones señaladas anteriormente, permitieron definir el nivel textual, con esta información, se pasó al nivel conceptual, donde se analizaron los elementos creando una matriz hermenéutica de análisis, considerando el significado dimensional de los datos que proporción la fuentes de información indagada en la educación física, deporte y recreación. Aquí, los autores usan todo su potencial de creatividad para desarrollar los significados pertinentes. Luego procede a hacer nuevas reducciones de los referentes textuales, agrupados en la matriz hermenéutica, es decir, se crean códigos familias y constructos con las agrupaciones resaltadas en lo que se han indagado. Esta base de datos proporcionó una fuente de información muy amplia, lo que permitió seguir los eventos en el tiempo, obtener diferentes puntos de vista y mucha estimulación intelectual para la comparación constante para crear el constructo de la visión onto epistemológica pedagógica de la educación física, deporte y recreación. Este proceso descrito se refleja en el infograma 1.

**Infograma 1:** síntesis conceptual para crear el constructo para la visión onto epistemológica pedagógica de la mención de educación física, deporte y recreación

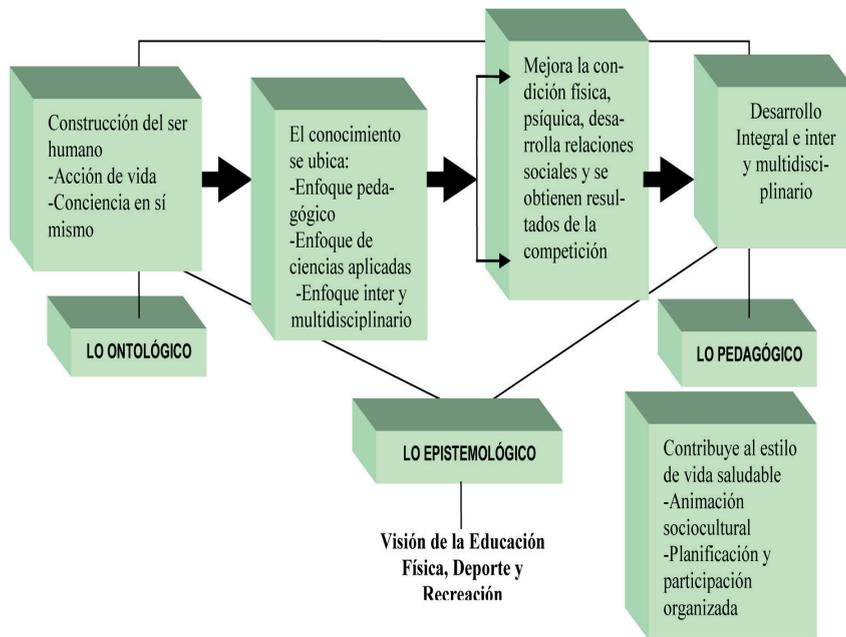
| <b>1. Codificaciones</b> | <b>2. Familias o nivel</b>   | <b>3. Constructo</b>   | <b>4. Corpus</b>   |
|--------------------------|--|--|--|
|                          | Conceptual/Educación Física, Deporte y Recreación                          |  |  |
| Ontológico               | -Construcción del ser humano<br>-Acción de vida<br>-Conciencia en sí mismo | Visión Ontológica de la Educación Física, Deporte y Recreación | Visión Onto Epistemológica Pedagógica de la Educación Física, Deporte y Recreación |

|                |  |  |  |
|----------------|--|--|--|
| Epistemológico | El conocimiento se ubica:<br>-Enfoque pedagógico<br>-Enfoque de ciencias aplicadas<br>-Enfoque inter y multidisciplinario  | Visión Epistemológica de la Educación Física, Deporte y Recreación | Visión Onto Epistemológica Pedagógica de la Educación Física, Deporte y Recreación |
| Pedagógico     | -Desatollo Integral e inter y multidisciplinario.<br>Educación del uso del tiempo activo del tiempo libre y socialización pedagógica del Ocio)<br>Mejora la condición física, psíquica, desarrolla relaciones sociales u se obtienen resultados de la competición<br>Contribuye al estilo de vida saludable<br>-Animación sociocultural<br>-Planificación y participación organizada | Visión Pedagógica de la Educación Física, Deporte y Recreación     | Visión Onto Epistemológica Pedagógica de la Educación Física, Deporte y Recreación |

Fuente: Autores, 2014.

### **Interrelación/ red semántica**

La creación de la red semántica, se concibe como es una forma de representación de conocimiento lingüístico en la que los conceptos y sus interrelaciones se representan mediante un grafo. En caso de que no existan ciclos, estas redes pueden ser visualizadas como árboles, ofrece una representación en donde se incluyen los elementos analizados en la matriz hermenéutica y sus relaciones que puedan tener entre ellas, se debe seleccionar los elementos o las familias que queremos representar En la figura que sigue podemos visualizar la red semántica creada a partir del análisis textual y conceptual, donde aparecen representadas las relaciones entre los nodos o familias-



Fuente: Autores, 2014

## Conclusiones

Para concluir, dentro del enfoque que presentamos, se propone una formación del recurso humano en esta área del conocimiento multifacética para un profesional proactivo en la mención de Educación Física, Deporte, en particular, fundamentándose en la visión onto-epistemológica-pedagógica, que resalta el estilo inter y multidisciplinario en el manejo de las experiencias curriculares, lo teórico-práctico, la acción y reflexión, construcción, como también contextos reales y relevantes al área.

Así mismo, es de señalar que el desarrollo de esta área del conocimiento demanda la formación de profesionales calificados para diseñar procesos de intervención desde una metodología a partir de una asimilación de la realidad, sostenida por conocimientos y herramientas provenientes del modelo onto-epistemológico-pedagógico expuesto anteriormente.

## Referencias

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. UNESCO.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- González, F. (1994). *Paradigma en la enseñanza de la Matemática*. Maracay-Venezuela: Editorial COPIHER.
- Heidegger, M. (2011). *Ejercitación en el Pensamiento Filosófico*. Barcelona: Editorial Heder.
- Hernández, N. (2009). *Arquetipo Sistémico para la Producción del Conocimiento*. Caracas: Trabajo Posdoctoral UNESR.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Modelo Teórico de Desarrollo de Habilidades Profesionales para la Función Profesor Investigador Universitario*. Universidad de Carabobo: Edit. CDCH.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Fundamentos Epistemológicos para un Modelo formativo Socioeducativo de la Recreación*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Recreación y Turismo. Maracay del 02 al 04 de noviembre.
- Pérez, K. y Otros (2007). Un Análisis Histórico Epistemológico y Didáctico de Algunos textos de enseñanza. *Revista Educación en Química*, p. 278-288.
- Pastor J. (2000), *Fragmentos para una Antropología de la Actividad Física*. Madrid: Editorial Paidotribo.
- Pérez, R. y Moreno, B. (2002). *Calidad de vida, Stress y Bienestar*. San Juan de Puerto Rico: Editorial Psicoeducativa.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Technique and procedures for developing grounded theory*. Thousands Oaks: Sage.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. (Mimeografiado).

Unisport. (1992). *Carta europea del deporte*. Málaga: Unisport.

Zamora J. (209) *Epistemología de la Educación Física*. Guatemala: Dirección General de Educación Física.

**Nereyda Hernández:** Profesora titular, dedicación exclusiva Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Doctora y Post doctora en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales. Maestría en Planificación Curricular, Profesor Meritorio III y II CONABA. Premio Programa Profesor Investigador (PPI). Adscrita al programa Promoción a la Investigación e Innovación (PEII) Nivel C. Coordinadora de Proyectos LOCTI. Miembro de la comisión permanente en Bioética y Bioseguridad de la UC. Investigadora, ponente y conferencista nacional e internacional.  
nereyda38@hotmail.com

**Jorge del Valle:** Profesor Universidad de Carabobo FaCE-U.C. Doctorando, ponente, conferencista, investigador y locutor.  
maximacalidadevida@hotmail.com

**Santa Morillo:** Profesora Universidad de Carabobo. Adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Ponente, conferencista, investigador.  
sam01@hotmail.com



## LA EMPATÍA COMO ESTRATEGIA MOTIVACIONAL EN LA CLASE DE SALUD Y DEPORTE

Oswaldo J. Almérida L.

### RESUMEN

El presente artículo visto desde una perspectiva holística permite comprender la necesidad de adecuar algunas prácticas educativas, como consecuencia de las constantes transformaciones sociales en la actualidad, de las que no escapa la educación universitaria, esta se posiciona en el nivel cumbre del sistema educativo. La formación del estudiante universitario no debe limitarse al hecho de recibir conocimientos, este proceso requiere mayor atención. Debe ser un proceso pleno, en el que se le propicie al estudiante una formación integral, la cual es menester para una necesaria evolución social. Esto es factible creando un ambiente de motivación, bilateral y lleno de empatía, en el que se pueda desarrollar una interrelación entre estudiantes y docentes y no un proceso educativo vano y unilateral.

**Palabras clave:** educación, empatía, motivación, estudiantes, docentes.

**Recibido:** 04/12/2014

**Aceptado:** 16/04/2015

## EMPATHY AS A MOTIVATIONAL STRATEGY IN A “HEALTH AND SPORT” CLASS

### Abstract

From a holistic perspective, the present article allows readers to understand the need to bring some educational practices, as a result of constant social changes currently, including college which is positioned at the highest level of the Educational System. College student training should not be limited to receiving knowledge; on the contrary, this process requires more attention. It must be a full process, which fosters to students comprehensive training needed for a necessary social evolution. This could be feasible only by creating a motivating environment, bilateral and full of empathy, which can develop a relationship between students and teachers, and not a vain and unilateral educational process.

**Key words:** education, empathy, motivation, students, teachers.

### Introducción

La educación universitaria o educación superior, por el hecho de ser el último escalafón del sistema educativo formal, históricamente ha sido concebida como un escalafón suficientemente elevado dentro de la sociedad, y la idea de que este universo de conocimientos, desde la perspectiva académica, se encuentra en una cúspide, irremediablemente es acertada. Sin embargo, desde la visión humana, existe la necesidad de que esta debe ir en búsqueda de abordar la convivencia, ya que para que exista un proceso realimentado de enseñanza y aprendizaje, deben conjugarse varios aspectos, para que este proceso llegue a su máxima expresión.

Un periodo académico, bien sea semestral o anual, brinda diversas encuentros en los cuales docentes-estudiantes y viceversa, deben convivir. Si esta convivencia viene marcada por un primer encuentro tosco o accidentado, se puede tornar el transcurso de periodo engorroso, siendo desde una visión objetiva, el estudiante quien resulta más afectado, ya que el docente en el entendido de ser la persona responsable de impartir el conocimiento y ser el cuentadante

de la institución, termina siendo favorecido, en el desarrollo de esta situación.

El proceso de formación de un estudiante universitario, el cual proviene de la educación media general, y que en ocasiones trae consigo diversas falencias, suele ser en su inicio, bastante tedioso, ya que como todo proceso inicial, deben hacerse adaptaciones, y en este caso en particular, de todo tipo. Nueva ruta de la casa a la institución, nuevos compañeros de estudios, nuevos docentes, nuevos espacios, nueva institución, en fin nuevos retos para el estudiante.

Adicional a todo esto, el estudiante se consigue con distintas asignaturas, algunas básicas, algunas de su especialidad, unas sencillas de abordar, otras un poco más crudas y fuertes, propias de su especialidad. Es decir, el proceso inicial por sí solo se va tornando un poco incomodo para este bachiller que viene además de estudiar a realizar un proceso de ajuste de lo que va significar su nueva rutina o itinerario.

Pues se consiguen estos estudiantes muchas veces con una realidad mas allá de que una asignatura sea dura o suave. En algunos casos con docente rígidos, y muchas veces implacables, que se empeña en mostrar su cara más hostil y no muestran ante los estudiantes, su mejor cara, su lado humano, su instinto de educador. Sea cual sea su profesión, ya que al aceptar ser docente, debe conllevar todo lo que la docencia trae consigo.

Ser un profesor universitario, se relaciona con un sinnúmero de características que identifican a éste, desde la óptica profesional, esto se encuentra marcado por las condiciones históricas y los contextos institucionales en que desarrolla su labor docente. Las características que determinan el accionar de un docente, vienen dadas por su formación personal, principios, valores, creencias, su formación profesional, su entorno comunal, la ubicación geográfica de la casa de estudios, la filosofía de ésta, las perspectivas académicas del docente, así como las personales, su ideología política, su estatus económico, entre múltiples variables. En este sentido, existen matrices que afirman que ser profesor universitario en esta época es más difícil que años atrás, porque las exigencias han ido aumentando paulatinamente junto con el desarrollo social, lo cual es lógico, pues las demandas que la

sociedad le plantea a la universidad también se han elevado, las autoridades gubernamentales, las autoridades universitarias, el quehacer universitario, pero más allá, el estudiante, van demandando cada periodo académico buenos docentes, pero mejores personas que les ayuden en su formación.

Específicamente en la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Carabobo, desde el Departamento de Ciencias Sociales, se tiene el reto de transformar la realidad existente, en cuanto al bachiller que pasa por las manos de los profesionales que laboran en esta jurisdicción, centrarse en que el futuro profesional de las ciencias de la salud, sea cual fuese su futuro campo laboral, está estrechamente ligado precisamente a la salud, y partiendo de que, según la Organización Mundial de la Salud (1948), la salud se denomina como el estado de completo bienestar físico, mental, espiritual, emocional y social, y no solo la ausencia de enfermedad o dolencia, entonces se debe formar a los estudiantes, futuros profesionales de esta facultad, con una óptima salud. De esta manera, se podrá tener un alto margen de posibilidades de que estos vayan a su campo laboral no solo a percibir una remuneración, sino a cooperar en que el colectivo tenga una buena salud.

Esta transformación es factible desde el punto de vista técnico, ya que se cuenta con un equipo multidisciplinario acto para tal fin, docentes, médicos, psicólogos, sociólogos, entre otros. Correspondería ahora verificar si en el accionar de estos profesionales, se llevan a cabo las respectivas tareas para lograr tal fin. El estudiante demanda en el transcurrir del tiempo, docentes más eficaces, docentes prestos a escucharles, a orientarles, el discente no espera de su profesor un ser verdugo u hostil, en este punto del siglo XXI, debemos tomar acciones más humanas, más reflexivas, más conciliadoras, sin llegar de ninguna manera a un libertinaje académico.

La oportuna orientación de un docente hacia su estudiante crea un vínculo capaz de generar sobre él un sentido de pertenencia, las ganas de ir a la universidad, de llegar a su respectiva sesión de clase. Sin duda serán a corto, mediano y largo plazo, de gran empuje para una formación integral del estudiante, para una mejor convivencia en su pasar por la universidad, para una jornada de trabajo más sostenible, y sobre todo para el avance institucional.

Para avanzar en esta propuesta reflexiva, se abordaran tres dimensiones claves dentro de la misma, como lo son; la educación, la empatía y la motivación. Estos tres aspectos permitirán dilucidar un conjunto de interrogantes propias del proceso investigativo.

## **La educación**

La educación es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. El primer objetivo de la educación, afirma Savater (1997), es hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes.

Esta aseveración nos invita a ver la educación como un proceso complejo, pleno, absolutamente integral, no como lo conciben algunos de sus actores, que desde sus perspectivas erradas, la conciben como un simple proceso de transmisión de conocimientos, y no la aprecian como un todo, en el cual se crece académicamente, pero solo y únicamente cuando se crece humanamente.

En las parábolas de Antonio Pérez Esclarín, plasmadas en su libro: *Educar valores y el valor de educar*, encontramos breves pero importantes sorbos de sabiduría, los cuales se invitan a degustar pausadamente, uno de ellos reza lo siguiente: “Solo podrá enseñar el que tiene ganas de aprender. Solo podrá ser educador el que se reconoce como educando de por vida. (Pérez, A. 2006, p. 165).

Indudablemente si se quiere revertir una cultura arraigada de sobre posicionamiento, del docente por encima del discente, de debe ante todo poner en el lugar de estos últimos, ya que son el epicentro de la labor docente, ya que sin ellos, no se tendría educación que ofrecer. La educación es la ciencia de la conciencia, la ciencia que nos permite descubrir nuestra relación con los seres humanos, con la naturaleza, con todas las cosas. En la cual los maestros y maestras deben preocuparse por el despertar de la conciencia en cada estudiante. (Weor, S. 1970, p. 14).

En consecuencia, dicho autor nos lleva a reflexionar en cuanto al aspecto holístico de la educación, reflejando en este concepto,

la necesidad de interrelacionarnos, para aprender, para crecer, asimismo, llama al profesorado a crear una atracción entre el ir mas allá y el no limitarse en la búsqueda del aprendizaje para la vida.

Asimismo, (Montessori, M, 1976), en su método, centró sus ideas en el respeto hacia el niño y en su capacidad de aprender, partía de no moldear a los niños como reproducciones de los padres y profesores imperfectos, sino que fueran por lo menos un poco más acertados. Concibió a los niños como la esperanza de la humanidad, dándoles oportunidad de aprender y utilizar la libertad a partir de los años de desarrollo, así el niño llegaría a adulto con la capacidad de hacer frente a los problemas de vivir, incluyendo los más grandes de todos, la guerra y la paz.

Si bien este estudio se da tomando en cuenta el proceso evolutivo de aprendizaje del niño, es importante rescatar que de igual manera actúa el ser humano en su etapa adulta, éste requiere que se le propicie un espacio de análisis, de intercambios que le permitan formar su criterio, para así aportar a la sociedad un profesional culto, pero a la vez, un ciudadano que permita cooperar a la transformación positiva de su entorno social.

Los seres humanos estamos en proceso permanente y continuo de formación en busca de la perfección, éste nunca termina y por lo general la mayoría nos encontramos en el umbral del conocimiento y a medida que ahondamos en él, descubrimos lo maravillosamente infinito del mismo, por lo tanto siempre tendremos algo que aprender de los demás, así como algo que enseñar a los demás, (Zárate, J. 2002, p. 18).

La educación como sistema, debe propiciar un proceso de enseñanza y aprendizaje recíproco, bilateral, en donde no deben existir protagonismos, donde todos los actores del proceso puedan transcurrir en el sin menoscabo alguno, en tal sentido Zárate, J. (Ob. cit.), plantea una descripción conceptual de estos elementos del proceso:

La enseñanza, proviene del latín *insigno*, señalar, distinguir, mostrar. Acto en virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que éste los

comprenda. Se refiere a la transmisión y facilitación del aprendizaje y es parte del proceso educativo formativo del sujeto como ser individuo, como ente social, como profesional. (p. 18)

Se puede sintetizar la enseñanza según lo planteado por el autor, como un acto informativo y dinámico en el que intervienen fundamentalmente dos factores, el docente y el alumno, y adicionalmente, se une a este proceso la información transmitida que es el conocimiento productor de aprendizajes, que para Zárate, J. (Ob. cit.), se plasma de la manera siguiente:

El Aprendizaje se describe como un proceso mediante el cual el sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, nuevas estrategias de conocimiento o acción. Es aquello que sucede en el alumno, el que recibe, integra y aplica el conocimiento. (p. 19)

En uno de sus artículos, (Bohoslavsky, R. 1975, p. 1), promueve, el análisis del vínculo dual entre docente y alumno, interacción en la que ambos. Por razones diferentes, se resisten a un cambio en pro de la simetría. Analiza las “relaciones de poder” que se propician por la vía de la enseñanza. A partir de la premisa “saber es poder”. Señala, entonces, que conviene recuperar la posición del conocimiento como personaje central en el escenario de la relación pedagógica, afirmando que su descuido no puede aducirse únicamente a razones psicológicas del maestro y el alumno; habría entonces que atender también a las razones sociales opuestas a la igualdad en dicha relación.

Lo planteado por Bohoslavsky, permite vislumbrar la importancia de ese vínculo docente-estudiante, con el fin de mejorar la simetría, o el posicionamiento que tiene el uno sobre el otro, se debe romper con barreras históricamente concebidas, las cuales plantean que el docente es el único dueño de la verdad y que por ende le transmite una pequeña cuota de su sabiduría al estudiante.

La educación crea base solidad de una sociedad, en la Venezuela esta demanda según la Constitución de la República Bolivariana de

Venezuela (1999) en su artículo 103, que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.

Es por ello que en dicha carta se establece la pluralidad de la educación, en ningún momento en ella se lee algún tipo de deslinde entre las personas que circunstancialmente participan en este proceso de enseñanza y aprendizaje. Establece que no debe existir discriminación alguna, de tal manera que llama a la igualdad entre las parte involucradas, colocando en una nivelación absoluta, el docente y sus estudiantes, y buscando con esto romper esquemas que otrora han sido impuestos por la sociedad y por las universidades en sí.

### **La empatía**

La empatía por su parte desde una perspectiva antropológica propicia que entendamos el mundo del otro. Es decir, percibir sus sentimientos, escuchar lo que el otro oye, por lo tanto es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, aunque esto no quiere decir que compartamos sus opiniones, ni que estemos de acuerdo con su manera de interpretar la realidad, es estar en una dimensión superior de entendimiento del individuo, de su realidad y su entorno. La empatía cognitiva es aquella que involucra una comprensión del estado interno de otra persona. (Carvajal, C. y Rojas, A., 2005).

La empatía no debe confundirse con la bondad, ni con el libertinaje. Los buenos timadores se caracterizan por tener una empatía muy desarrollada, para poder entender al otro, para poder entrar en su mundo y así impactarlos negativamente, extremo que se plantea para dar la perspectiva amplia a pesar de ser un antivallor. Llevándolo al plano positivo, se debe aprender a posicionarnos en su lugar, aprender a pensar como el otro. Por tanto, la empatía sí presupone una suspensión temporal de mi propio mundo, de mi propia manera de ver las cosas y sobretodo para entenderlas. De esta manera es importante manejar estratégicamente la empatía para avanzar en el ámbito educativo, saber discernir en que momento debe entrar en juego y sencillamente cuando no es el momento propicio para aplicarla, ya que no se debe tergiversar su uso, para que sea realmente efectivo.

La empatía constituye la base de toda la comunicación eficaz entre las personas, aunque el grado de empatía puede variar en función de la naturaleza de la relación y los propósitos con que se aplica. (Sorando, 2010). De tal forma, se debe tener claro que para darse un proceso de enseñanza aprendizaje, pasa por un alto grado de comunicación, de estar fracturado este aspecto, se derivara negativamente todo lo sucesivo.

Una de las habilidades básicas para entender al otro es la de saber oír y observar. La mayoría de nosotros, cuando hablamos con otros les prestamos más atención a nuestras propias reacciones que a lo que nos dicen, escuchamos pensando en lo que vamos a decir nosotros a continuación o pensando en qué tipo de experiencias propias podemos aportar. Es algo casi natural, ser egoístas, pero con el tiempo se puede desarrollar y avanzar hacia otra dimensión que nos permita ponernos en los zapatos de los demás.

Hay que dar a los alumnos una experiencia de aprendizaje que va más allá de lo que les puede dar un libro de texto. Además con estas metodologías se potencia un enfoque profundo en el estudio. En educación, y desde el primer día de clase, *todo* es comunicación y relación con los alumnos. Las distancias hay que aprovecharlas para ayudar a los alumnos y es cómo les vemos y nuestra comunicación con ellos la que puede poner estas distancias al servicio de su aprendizaje, transmitiendo confianza en su capacidad, creando situaciones de éxito, subrayando éxitos parciales... La iniciativa debe ser nuestra, de los profesores... pero desde nuestra convicción de que ellos *pueden*; tenemos que partir de la fe en nuestros alumnos. (Morales, 2013)

El ser empático permite captar la atención y tener el apoyo de las mayorías, aspecto este esencial en la práctica docente, ya que permite crear un ambiente especial en cada sesión de clase, motiva al estudiante a dedicarse más a unas asignaturas que a otras, en gran medida por el grado de ambiente positivo que se tenga en la misma. Esto hace de un profesor, profesionalmente más atractivo entre sus estudiantes, le brinda mayor credibilidad, mayor aceptación, mayor dominio de grupo, en consecuencia, mayor éxito.

El ser humano, en su fibra más interna, es un ser de paz, de amor, desde ese plano, absorbe con más facilidad cualesquiera

sea lo que desee absorber, rinde más, produce más, es por ello que manteniendo una relación empática, docentes y estudiantes, pueden dar y alcanzar más, es interesante apostar, ensayar, plantearse transcurrir por esta estrategia. De esta manera, se podrán apreciar o no los resultados, la empatía conlleva a extraer de la persona, su lado humano, corriente, permite acercarnos, manteniendo las distancias, trae esta consigo una serie de consecuencias positivas que no está de más explorar. Pensando siempre en ser mejores personas cada día y formar a su vez mejores y útiles ciudadanos para nuestra sociedad.

### **La motivación**

Por motivación se entiende la compleja integración de procesos psíquicos que efectúan la regulación inductora del comportamiento, pues determina la dirección, la intensidad y el sentido del comportamiento. (González, 2008)

Partiendo desde este concepto, se puede inferir que por ser la motivación, un proceso que puede llegar a determinar el rumbo y comportamiento del individuo y trae consigo una importancia sublime. Con base en él, pueden darse un sinfín de situaciones que afectan positiva o negativamente a una determinada persona.

Se dice que un estudiante se encuentra intrínsecamente motivado cuando lo que le mueve a estudiar o tratar de resolver un problema es el interés que, en sí misma, la tarea conlleva. Por el contrario, en la motivación extrínseca lo que influye para que el estudiante trabaje no es el interés que la tarea suscita sino los posibles resultados derivados de su buena o mala ejecución. Es allí donde el estímulo motivacional juega un papel importante en el andar del estudiante, durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin duda, la motivación intrínseca es considerada por todos como el proceso motivacional más eficaz y valioso para facilitar el aprendizaje. Lo que ocurre es que resulta bastante más difícil de modificar que la motivación extrínseca. Una gran parte de psicólogos y educadores coinciden en que fomentar la curiosidad y aproximar los contenidos curriculares a las necesidades personales puede favorecer la motivación intrínseca de los estudiantes. (Chóliz y Barberá, 1994)

Una comunicación asertiva entre docentes y estudiantes puede originar una gran motivación. El docente básicamente debe ser un eficaz comunicador, debe propiciar tertulias relacionadas con temas de interés colectivo, tratando de evadir temas controversiales, los cuales podrían aislar a algunos individuos de dicha conversación, al estudiante le gusta oír cosas interesantes. El docente debe estar en capacidad de analizar los temas necesarios para propiciar una conversación que permita romper el hielo y acortar distancias.

Las motivaciones pueden clasificarse en dos tipos: fisiológicas y sociales. Las motivaciones fisiológicas tienen su origen en las necesidades fisiológicas del organismo: sed, hambre, miedo, dolor, placer. Las motivaciones sociales se adquieren durante el proceso de socialización, y varían de un individuo a otro y de una cultura a otra: dinero, posición social, prestigio, comunicación, relación, familia, etc. Ambas se van haciendo más complejas a medida que nos interrelacionamos. (Rodríguez, M. y Bonilla, R., 2012)

Uno de los escenarios más idóneos para la interrelación, es un aula de clase, en ella coexisten un número determinado de personas, de caracteres, de pensamientos, de ideologías, de costumbres y tradiciones. Aunque suelen ser complejos los momentos iniciales de esta interrelación, a la larga, se van disminuyendo las fronteras, a medida que se convive, que se conversa, que se intercambian ideas, el docente debe estar inmerso en este compartir, no debe estar aislado como un cuerpo indistinto a la sociedad representada por esta mayoría estudiantil.

Un docente que motive a sus estudiantes, garantiza el escenario adecuado para transmitir conocimientos, pero también para compartir ideas, experiencias académicas, intercambiar saberes, costumbres, tradiciones, hábitos, es menester que el docente se involucre con sus estudiantes, ya que eso suele garantizar resultados positivos. Los estudiantes pasan por las universidades, llegan, cumplen su ciclo y se van, el docente generalmente perdura más tiempo en las instituciones educativas, ve pasar un nutrido grupo de personas que van a la universidad, y si con un grupo no propicia el hábito motivacional, se creará en el tiempo un círculo vicioso que carecerá por siempre de motivación a los estudiantes que en fin de cuentas son la razón de ser del docente. Es por ello que la motivación, juega un papel relevante en el proceso educativo, sea cual fuere su nivel.

## Reflexiones finales

El analizar aspectos como la educación, la empatía y la motivación, traen consigo un sinnúmero de reflexiones, todas estas de gran importancia, pero entre las cuales unas suelen destacar más que otras. Ya que como todo en la vida diaria, se establecen prioridades, por lo cual esta reflexión, será ajustada a lo puntual, por encima de lo universal.

Las prácticas educativas escolares, entendiendo por tales el conjunto de actividades que profesores y alumnos despliegan en las aulas, no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse y comprenderse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar. (Coll, 2008)

El hecho educativo concebido desde la perspectiva holística invita a establecer la enseñanza y aprendizaje como una actividad de reciprocidad a gran escala, por lo cual se debe practicar de tal manera que permita a los individuos participantes en dicho proceso tomar su lugar de transmisores y receptores de conocimientos, y no solo condenar al uno o al otro de un papel enteramente protagónico en dicho ciclo.

Para el docente también se crea, si el así se lo propone, un escenario dinámico de interacción con el estudiante ya que debe darse el proceso comunicativo casi sin excepción en algunos casos, cosa que no sucede en asignaturas meramente teóricas y con una carga altamente pesada de contenido.

Douglas Mc Gregor, en su libro *El lado Humano de las organizaciones*, publicado en 1960, causó una influencia profunda en las prácticas educativas. Sus planteamientos pretenden dar cuenta de los supuestos que subyacen en las acciones de los directivos y de las consecuencias de esas acciones sobre sus empleados. Es decir, que el aspecto gerencial cobra vital importancia en el quehacer educativo, ya que las decisiones poco acertadas, influirán no en un objeto, o en una cosa, sino en una población estudiantil.

Ubicándonos en la Facultad de Ciencias de la Salud, del campus Bárbula de la Universidad de Carabobo, Escuela de Salud Pública y Desarrollo Social, en el Departamento de Ciencias Sociales, se

encuentra presente la asignatura “Salud y Deporte”. Se ha venido posicionando entre los diferentes estudiantes, como una de las favoritas entre ellos. Motivado a diversos factores y circunstancias. Fundamentalmente, porque dicha asignatura se por ser teórico-práctica permite integrar a través de la empatía, la motivación y una praxis educativa dinámica, a estudiantes, permitiéndoles entre sí interrelacionarse. La naturaleza de la asignatura, el área de conocimiento de la que se desprende y una buena aplicación de la misma viene dando resultados importantes en el entorno estudiantil.

La misma, en su contenido establece actividades teóricas y prácticas, físicas, deportivas y recreativas y está dirigida a los estudiantes de las Carreras TSU en Imagenología, TSU en Terapia Psicosocial, TSU en Histotecnología, TSU en Cardiopulmonar, TSU en Citotecnología, TSU en Registro y Estadística en Salud, su contenido va direccionado a personas sedentarias, y permite aportar el aspecto físico, deportivo y recreativo a la formación integral de estos futuros profesionales, vinculándolos consigo mismo (cuerpo), con su entorno (mente) y con la naturaleza (espíritu), entre otros aspectos, promovidos por esta asignatura.

Cabe destacar que, los estudiantes de las Carreras TSU en Imagenología, TSU en Terapia Psicosocial, TSU en Cardiopulmonar y TSU en Registro y Estadística en Salud cursan la asignatura Salud y Deporte en el primer semestre de sus respectivas carreras. Asimismo, los estudiantes de la TSU en Histotecnología la cursan en el segundo semestre de su carrera y por último los estudiantes de TSU en Citotecnología la cursan en el tercer semestre.

El área Educación Física, Deporte y Recreación, por su naturaleza, proporciona al estudiante un sinfín de posibilidades, ya que les brinda la oportunidad de comunicarse a través del movimiento, de la acción, del juego, de la diversión, ésta permite abordar a estudiantes que sean un poco introvertidos, aislados, asociales, entre otros, favorece que se integren, compartan, participen de las actividades físicas, deportivas y recreativas planificadas en la respectiva sesión de clase.

La Educación Física, el Deporte y la Recreación, permiten con base a sus principios, trabajar con el estudiante de forma individualizada,

como principio básico de la actividad física, adaptándose el docente a cada situación o particularidad que presente el estudiante, atendiendo las necesidades de los mismos, abordándolas y permitiendo que el estudiante se integre a las actividades planificadas de forma permanente. Esta singular características, es quizás una de las más usadas en la clase de salud y deporte, ya que muchos estudiantes tienen alguna o varias limitaciones en las distintas asignaturas que cursan.

El asesoramiento académico no es solo ayudar a que los estudiantes aprendan sino un recurso educativo para el pleno desarrollo de los universitarios como personas humanas y como profesionales y ciudadanos responsables. Se subraya el carácter decisivo del diálogo académico entre profesores universitarios y estudiantes, al describir los diferentes tipos y grados de relación personal y académica, especialmente en la situación de la entrevista que es típica del asesoramiento académico. De tal manera, se afirma con claridad que es una tarea que no permite la rigidez de modelos establecidos a priori, sino que, por el contrario, requiere un alto grado de flexibilidad por parte tanto de los profesores como de los estudiantes en su puesta en práctica. (González, 2002)

Esto permite que el docente en su plano de orientador, tenga situaciones especiales cada día. En el caso de la asignatura Salud y Deporte, a menudo se presentan situación y vivencias, que permiten poniéndose en el lugar de los demás, resolverlas con ligereza, pero a la vez con mucha cautela. Estudiantes en pleno ciclo menstrual, jóvenes embarazadas, discentes recién intervenidos quirúrgicamente, jóvenes con problemas de sobrepeso, estudiantes en edad adulta avanzada, estudiantes con diversidades funcionales, jóvenes introvertidos, extrovertidos, apáticos, entre otros, se presentan a diario y solo a través de una visión estratégica, de una educación dinámica, de una gran carga de empatía y motivación se pueden ir subsanando esta serie de situaciones.

Este artículo tiene la intención de cooperar en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo de los estudiantes antes mencionados y de los profesores que con ellos intervienen, sino de toda la comunidad universitaria, ya que esto supone egresar mejores profesionales al campo laboral, familiar y social. Según el hilo investigativo se podría lograr aplicando fundamentalmente la

empatía, la motivación y algunos otros aspectos que se abordaron en el presente estudio.

Lo que se aplica cotidianamente en la clase de Salud y Deporte, puede ser aplicable en todas las asignaturas y áreas de las diferentes carreras, por lo tanto es un esfuerzo que bien valdría la pena hacer, y enmarcado en el experimento de ensayo y errores, abordarlo.

Esta investigación plantea concienciar a la población profesoral reflexionar y analizar el aplicar la empatía como estrategia que les permita familiarizarse con sus estudiantes y a su vez ver facilitado el proceso de enseñanza y aprendizaje, aspecto que permite elevar el interés del estudiante por cual fuese la asignatura y aportar la cantidad de optantes a estudiar estas carreras en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

También procura que los estudiantes demanden de manera positiva cada día mejor calidad humana de sus profesores, y los profesores afloren a través de su gama de estrategias, en la que no puede faltar la empatía y la motivación, lo mejor de los estudiantes.

## Referencias

- Bohoslavsky, R. (1975). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante (pp. 53-87). *Revista Ciencias de la Educación*. Universidad del Rosario, Argentina.
- Briceno, L. (2013). Pensamiento Complejo en educación; Un reto al docente. *ARJE. Revista de Postgrado FACE-UC*. Vol. 7 N° 12. Carabobo. Venezuela.
- Carvajal, C. y Rojas, A. (2005). *Empatía y comunicación efectiva con el usuario*. Chile: La serena.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela* 5.453. Caracas. Venezuela.
- Coll, C. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor. *Revista de Educación*. Universidad de Barcelona, España.

- Chóliz, M y Barberá E. (1994). *Prácticas de motivación y emoción*. Universidad de Valencia- España: Editorial Promolibro.
- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana. Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
- González, J. (2002). *La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal*. España: Universidad de Navarra.
- Mc Gregor, D. (1960). *Teoría de Mc Gregor. El lado Humano de las organizaciones*. México: Ed. McGraw-Hill.
- Montessori, M. (1976). *La educación para el desarrollo humano*. México: Editorial Diana.
- Morales, P. (2013). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Organización Mundial de la Salud. (1948). *Concepto de salud*.
- Pérez, A. (2006). *Educación en valores y el valor de educar. Parábolas*. Novena Reimpresión. Caracas. Venezuela: Editorial San Pablo.
- Rodríguez, M. y Bonilla R. (2012). *La motivación en el mundo del trabajo*. Documento digitalizado en: <http://oser.wikispaces.com/file/view/MOTIVACION+EN+EL+MUNDO+DEL +TRABAJO.pdf> [Consulta: 2013, agosto 5]
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Segunda edición. Barcelona-España: Editorial Ariel, S. A.
- Sorando, M. (2010). *La empatía en terapia gestalt*. Documento digitalizado en: [www.angeldelaguarda.com.ar/gestalt/libros/publi\\_notas/empatia.pdf](http://www.angeldelaguarda.com.ar/gestalt/libros/publi_notas/empatia.pdf) [Consulta: 2013, agosto 8]
- Touriñán, J. (2014). La educación para el desarrollo de los pueblos, un escalón de la educación para la convivencia ciudadana planetaria: la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento. *Revista REDIPE*. Documento en línea: <http://www.>

*rediberoamericanadepedagogia.com* [Consulta: 2013, septiembre 25]

Weor, S. (1970). *Educación fundamental, psicología revolucionaria*. 2da Edición. Cali Colombia: Instituto Cultural Quetzalcoatl de Antropología Psicoanalítica, A.C.

Zárate, J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*. México. DF.: Instituto Politécnico Nacional.

**Oswaldo J. Almería L.:** Licenciado en Educación, Mención: Educación Física, Deporte y Recreación, (UC). Magíster en Gerencia Avanzada en Educación, (UC). Experiencia laboral en todos los niveles educativos. Profesor asistente adscrito a la Facultad de Ciencias de la Salud (U.C).  
oalmerida@uc.edu.ve / ojal@live.com





## LENGUAJE, ENSEÑANZA DE LA LENGUA E INTERSUBJETIVIDAD

Yilmar Campbell

---

### RESUMEN

En la denominada era de la información y la comunicación el lenguaje es el aspecto definitorio propulsor de una nueva concepción de los quehaceres escolares. La insurgencia de lo “tecnológico-digital” ha creado una nueva fisonomía social en la cual la escuela debe reorientar su rol institucional. En este escenario, lo que la sociedad demanda del educador es el manejo de un discurso que fomente la comprensión humana. Por ello, este actor social debe desplegar competencias comunicativas más abiertas a los procesos intersubjetivos, y al encuentro con el otro, todo esto mediado por la escucha (Gadamer, 1998). El docente como intérprete y hermeneuta de la dimensión sociocultural venezolana debe ser docto en el uso de la lengua, mediante la ponderación del valor y el sentido de cada palabra en los distintos escenarios de interacción verbal, cosa que a fin de cuentas es lo apreciado en el mundo social contemporáneo.

**Palabras clave:** lenguaje, enseñanza de la lengua, escucha, intersubjetividad.

**Recibido:** 25/07/2014

**Aceptado:** 16/12/2014

## LANGUAGE, LANGUAGE TEACHING AND INTERSUBJECTIVITY

### Abstract

In the so-called age of information and communication, language is the defining aspect promoter of a new conception for schoolwork. The “technological-digital” revol has created a new social physiognomy in which the school must refocus its institutional role. In this scenario, society demands from teachers a speech to promote human understanding. Therefore, this social actor should display communication skills more open to inter subjective processes and meeting the others; all mediated by listening (Gadamer, 2010). The teacher as an interpreter and hermeneutist of Venezuelan sociocultural should be a master in the use of language, by considering the value and meaning of each word in the several scenarios of verbal interaction, which is after all the most appreciated factor in the contemporary social world.

**Keywords:** language, language teaching, listening, intersubjectivity.

### Era de la información y la comunicación

Una de las características más llamativas de la sociedad postmoderna es la presencia, cada vez mayor, de las tecnologías de la información y de la comunicación, las cuales han cambiado las rutinas y la visión de mundo del hombre contemporáneo. El término sociedad del conocimiento (o de la infocomunicación, como también suele definirse) establece protocolos de relevancia de la información y de la comunicación como los fenómenos tecnológicos que, al unirse, definen el modelo de sociedad -en plena configuración, en estos momentos- a escala mundial. Esta sociedad se caracteriza por utilizar tanto intensiva como extensivamente los computadores, los *smartphones* y la Internet, es decir, la combinación de pc, teléfonos y red.

Resulta interesante notar que en esta vertiginosa evolución de las pc, la lingüística sea uno de los tres componentes esenciales en su desarrollo: desde el surgimiento de la lingüística computacional

(alrededor de 1950) cuyo propósito inicial fue desarrollar computadoras capaces de traducir automáticamente textos de lenguas extranjeras al inglés, pues se consideraba a la traducción como una forma de descifrado, hasta la irrupción de una lingüística ecológica en los años noventa, pasando por los alentadores avances de la lingüística cognitiva con sus intentos de develar la relación existente entre la lengua y el cerebro, todo lo cual ha moldeado una gran parte de las propiedades del llamado *software* computacional.

Otro de los componentes fundamentales en este desarrollo deriva de la enorme velocidad de procesamiento de datos —y su correspondiente almacenamiento— alcanzados por las computadoras actualmente, velocidad que no dejará de crecer en los años venideros.

Por fin, el alcance social del pc —llámese esta computadora, *Tablet*, *Smartphone*— ha uniformado al mundo. Al ser cada vez más numerosos y reducir sus costos, estos dispositivos permiten al interesado el acceso a la red poniendo a su alcance en cuestión de minutos toda una gigantesca cuantía de data casi imposible de procesar por parte del usuario, quien muy frecuentemente se ve abrumado por tal cantidad de información útil.

La uniformización del mundo ha hecho que las redes sociales, la Internet y el hipertexto hayan cobrado protagonismo en la vida social actual. Hoy en día es difícil pensar el desenvolvimiento social exitoso del hombre sin la ayuda de estas aplicaciones. Las actividades cotidianas demandan de su auxilio: operaciones bancarias, compras programadas, trámites administrativos y académicos son solo algunos ejemplos de su uso. Bien lo explicita Pérez (2010) “*El mundo se ha convertido en un sistema neuroelectrónico universal donde cada vez todo depende de sistemas, redes, satélites, terminales de información*” (p. 128).

La mayor preocupación del hombre moderno, entonces, es acceder a estas tecnologías porque su calidad de vida, su desenvolvimiento en la sociedad dependerá de su uso, tanto a nivel institucional, como a nivel laboral y académico. Sin embargo, todo esto no parece ser una panacea para los problemas existenciales del ser humano. La indefectible dependencia y uso indiscriminado de éstas parece traer aparejados algunos problemas, como por ejemplo la exclusión de una gran cantidad de ciudadanos sin acceso a estas tecnologías, y la

gran brecha sociocultural que está generando su uso, sobre todo en países del tercer mundo.

La era de la información ha configurado una “nueva realidad”: el mundo virtual, en el cual no hay distancias porque las interacciones no requieren de las relaciones interpersonales *in praesentia*, y no existe la exigencia de un espacio físico de encuentro comunicativo.

### **Mundo digital y contextos escolares**

Frente a esta nueva realidad cabe preguntarse: ¿Cómo el mundo digital ha influido en los contextos escolares? ¿Cómo la escuela ha respondido a esta nueva realidad? Estas dos dimensiones presentan lógicas diferentes. La escuela como institución de autoridad, generadora de conocimiento, y configuradora de saberes busca la estructuración, rigurosidad y disciplina. Por su parte, la lógica del mundo digital orientada al consumo masivo de tecnología, es más personalista y más fascinante para las jóvenes generaciones, debido a la incorporación de imágenes, recursos visuales e interactivos que resultan motivadoras para aquellos que la usan.

Como quiera que sea, la insurgencia de lo “tecnológico-digital” ha creado una nueva fisonomía social en la cual la escuela debe reorientar su rol institucional, pues ya no es la portadora exclusiva del proceso de transmisión del conocimiento. Esta transmisión es compartida por los medios arriba mencionados. No de balde, la etiqueta “sociedad del conocimiento” ha emergido en los últimos años a la par de la irrupción de ellos y no de un remozamiento de las funciones y fines de la escuela como institución.

### **Lenguaje y competencias comunicativas del docente**

Al margen de lo aquí expuesto —y sin demeritar de las ideas propuestas por algunos teóricos defensores de esta “nueva imagen del conocimiento”— el aspecto definitorio que propulsará una nueva era en la concepción de los quehaceres escolares es el lenguaje. A fin de cuentas ha sido el avance científico de las ciencias del lenguaje el que ha influido en la llamada era de la información y de la comunicación: por conocerse hoy el funcionamiento de una parte significativa de la naturaleza del lenguaje, es por lo que se demanda del actor social, en general, y del educador, en particular,

competencias comunicativas necesarias para desenvolverse con éxito en una sociedad dinámica y cambiante, en la cual la seguridad y el inmovilismo han sido desplazados por la movilidad, el dinamismo y los cambios. Es precisamente el lenguaje el dispositivo genético adecuado para enfrentar la incertidumbre, la inseguridad y el caos y con ella realización verbalizable de las relaciones sociales, al constituirse en un regulador importante de los procesos sociales del comportamiento humano.

La mayor parte de las acciones humanas ejecutadas por el hombre son construcciones lingüísticas. El lenguaje es un dispositivo que permite “*hacer cosas con palabras*” (Lomas, 1999) de allí su carácter generativo Echeverría (2010), al ser constructor de experiencias y realidades. De la misma forma, el lenguaje hace posible cambiar el devenir histórico de las naciones, manifestar emociones, construir personalidades, cambiar ideologías, interpretar subjetividades. En fin, todo lo humano es posible con el verbo. El asunto está en que toda interacción lingüística (oral o escrita) se constituye con los actos de habla, interacciones lingüísticas, intercambios comunicativos, o como quiera llamárselas.

Son estos actos los que aseguran el entendimiento o el “desentendimiento” entre los interlocutores, los que dan paso a la intersubjetividad —en el primer caso— o la ausencia de ella, en el segundo caso. De allí el impacto de un texto o de un discurso: con ellos es posible brindar esperanzas, alegrías, promover iniciativas, o por lo contrario, generar estados de desequilibrio, desesperanza o tristezas en el grupo o en el individuo.

Lo anterior es válido porque ningún acto comunicativo se produce aisladamente, de forma descontextualizada. El discurso se genera en un contexto histórico-social muy particular. Se conforma con la denominada ecología de la palabra o de la comunicación “*Como respuesta a la comunicación tecnificada, conocida en diversas partes del mundo como Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*” (Casillas, 2009).

Las condiciones contextuales inciden en todo acto discursivo. Ellas definen unos usos específicos del lenguaje y estos usos dependen de las motivaciones e intenciones del enunciador. Por ejemplo, en el caso particular del país hay un uso lingüístico desde los centros

de poder generador de interpretaciones encontradas en la sociedad. En este escenario el docente o bien reproduce el discurso generado por los centros de poder o minimiza los efectos negativos de él. Eso es interpretar el contexto: bien que reproduzca el contexto o bien que lo minimice, el educador lo hace desde dos racionalidades contrapuestas, pero aun así la ecología del discurso no se ve afectada.

## **Lenguaje y comunicación**

La incomunicación planteada en el aparte anterior es sostenible, válida y verificable porque, quizá sea la especie humana la única en este mundo en la cual los desacuerdos son parte importante de los mecanismos de convivencia comunitaria: no siempre lo transmitido vía expresión oral es lo comprendido por el otro; no siempre lo pensado es lo expresado; no siempre lo que se quiere decir es lo interpretado; no siempre lo traducido se corresponde con el mensaje enviado por el emisor. En muchas ocasiones se producen desajustes o desacuerdos verbales obstaculizadores de la comunicación y por ende de la interrelación social.

¿Por qué tantas incongruencias? ¿Por qué tantas inadecuaciones? ¿Servirá, acaso, la apelación al mito de Babel para explicarlas? Esto último pudiera ser, siempre y cuando nuestra posición fundacional sea lo bíblico-religioso. Creemos más bien que la raíz de las incongruencias, inadecuaciones, desacuerdos, incomprensiones está en la naturaleza misma de la lengua, aun cuando creemos a pie juntillas en la facultad moldeadora de ella: los procesos de socialización experimentados por el hombre a lo largo de toda su vida fraguan sus modos de ser, sus modos de sentir, de ver y de decir. Entonces son los mecanismos de socialización los hacedores de un hombre comunicacionalmente competente, con un potencial discursivo que lo hacen apto para alcanzar acuerdos o crear desacuerdos con los demás.

Sin embargo, pensamos que en todo intercambio de esta naturaleza los interlocutores apuestan por el entendimiento, y para ello deben cumplir con una serie de condiciones: la primera, por supuesto, es el saberse dueños del mismo código. No obstante, esto no es suficiente. Se requiere de una segunda condición: la competencia comunicativa. Ésta se define como el conjunto de conocimientos de diversa naturaleza: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos,

pragmáticos y discursivos puestos en práctica por el hablante/oyente para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo, y al grado de formalidad (Lomas, Osoro y Tusón, 1993:15). Se infiere de este aserto que dicha competencia abarca conocimientos lingüísticos y no lingüísticos.

Ya antes hicimos mención de este tipo de competencias al colocarlas como condición imprescindible para afrontar las exigencias actuales de vida, propias de una sociedad en ruta directa hacia la tecnificación de casi todas sus actividades de interacción (transacciones bancarias y comerciales de todo tipo, comunicación interpersonal a distancia, educación/ formación en línea conforman una muestra muy pequeña de lo aquí afirmado). De más está decir que las competencias establecen cuáles son las reglas de uso a seleccionar por el hablante según el contexto de habla, todo lo cual se resume en la capacidad de éste para saber qué decir, a quién, cuándo y cómo.

Este conocimiento es fundamental para todo hablante, especialmente para el educador —a quien pensamos como un ductor de producción y de comprensión lingüísticas— pues los distintos escenarios públicos exigen capacidad de adecuación a una variedad de colocutores, en una amplísima gama de contextos sociolingüísticos claramente auto determinados.

Frente a la multiplicidad de manifestaciones expresivas —y ésta es una de las razones de la mutabilidad de las reglas de uso derivadas del dinamismo de los cambios de la sociedad actual— el profesional de la educación requiere del conocimiento de los distintos lectos sociales y geográficos, y además, de los distintos registros y estilos de habla, de manera tal que las competencias aludidas le permitan amoldarse a la situación comunicativa específica: la asunción expresiva de hábitos fonatorios, léxicos y gestuales, de variedades de habla propias del grupo de interés y algunos otros comportamientos sociolingüísticos, le permitirá a este profesional construir o comprender un sentido muy aproximado de la variedad de discursos sociales coexistentes en una misma lengua: políticos, económicos, institucionales, académicos, entre otros.

En tal sentido, este profesional debe desbordar lo explícito en los discursos: debe entender que lo expresivo y lo formal no constituyen el discurso y, por lo mismo, debe buscar el sentido subyacente

en ellos para alcanzar la comprensión humana, mencionada por Morín en su texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999). Es la búsqueda del sentido el objeto de indagación primario, no solo para el investigador o el docente, también para el hombre común interesado como está en los problemas de interacción.

Pero ¿Cómo lograr tal tarea? ¿Qué se debe hacer para alcanzar el sentido de un texto o discurso? En realidad, gran parte de la información transmitida en un acto de interacción verbal, especialmente si ésta es oral, deriva de la vía no lingüística, o mejor, no verbal: gestos, vestuario, y toda la parafernalia o productos subculturales utilizados por el hombre, todos ellos adquiridos culturalmente; además debe valerse de las pistas textuales: bien sabemos que todo texto —oral o escrito— está cargado de recursos por lo general usados de forma inconsciente pero con una gran carga sémica y el docente, investigador, lector o el hablante común deben saber apropiarse de esa carga y, aunque un tanto más difícil, en la comunicación tecnificada —planteada *grosso modo* en el aparte uno de esta reflexión— debe buscar en los enunciados escritos, en los recursos icónicos y en las imágenes las emociones, los afectos o impresiones y contextualizar los signos lingüísticos para reconstruir las intencionalidades discursivas.

Wittgenstein (2012), reafirma lo aquí planteado cuando menciona “los juegos del lenguaje” para referirse a las llamadas reglas lingüísticas: de gramática y de uso (o sea, pragmáticas) de las variedades de la lengua (oral-escrita). El conocimiento de dichas reglas asegura la comprensión mediada por el lenguaje. Se parte del supuesto de un intercambio cooperativo entre hablantes para construir una comprensión humana cuyos límites no sean lo meramente cognitivo para alcanzar la esencia del ser: emociones y afectos.

Por eso —y con mucho tino— Morín (ob. cit.) distingue dos tipos de comprensión: la intelectual y la humana. La primera, significa “... *aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual)*” (p. 47). Esta comprensión se fundamenta en entender el objeto de conocimiento, y agrega: “...*la explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva*” (p. 47).

Explicita Morín en torno de la comprensión humana o segundo tipo (ob. cit.) lo siguiente: “...*comporta un conocimiento de sujeto a sujeto. (...) Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad*” (p. 49) y especialmente útil en ambientes altamente tecnologizados propicios para generar tensiones propulsoras de las llamadas urbano patías.

## **Enseñanza de la lengua e intersubjetividad**

En los escenarios escolares el diálogo es fundamental para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. La generación de conocimiento pasa por procesos de comunicación estables pero a la vez bastante dinámicos y cíclicos. La visión constructivista del aprendizaje, por ejemplo, releva el papel de la lengua para construir el conocimiento. Es desde la interacción docente-alumno y alumno-alumno como se tejen redes de significado cuyo propósito es alimentarlas estructuras de pensamiento.

Es así como la dinámica de la comunicación (independientemente del contexto de situación donde se produzca) parte de la consideración de la *escucha fenomenológica*. Gadamer (1998) refiere la escucha como el arte de “dejarse decir”, de practicar la disposición de recrearse en la fase dialógica del “silencio”, de unirnos a la categoría más subyacente de ser humano: “el sentir” como vínculo conciliatorio con la propia conciencia y con la convivencia de la humanidad. Escuchar, entonces, promueve el entendimiento, la conciliación y los acuerdos. De aquí, se colige que este modo de escuchar se diferencia y trasciende la capacidad natural o biológica de la audición.

La capacidad de oír implica percibir información a través del sistema auditivo. Podemos percibir variedad de sonidos incluidos los lingüísticos, los cuales constituyen desde unidades mínimas de expresión hasta formas complejas de discurso. El escuchar es una función más compleja, pues involucra otras actividades de naturaleza cognitiva, por ejemplo, la atención, el razonamiento, el pensar, entre otras. En este sentido, el maestro debe saber escuchar a sus estudiantes para conocer sus intereses, necesidades e inquietudes. Solo así establecerá una comunicación horizontal donde las distancias de autoridad y obediencia sean minimizadas. Esta concepción promueve un acercamiento más sensible y humano.

Todo lo explicitado parte de un diálogo sincero maestro-alumno óptimo para propiciar espacios de intersubjetividad, de encuentros, de consensos, de puntos de convergencia necesarios para el fomento de la paz y el respeto como valores humanos imprescindibles para convivir de manera armoniosa en sociedad.

Cabe aquí establecer dos precisiones en relación con lo por venir. La primera, alude a la actuación del maestro de lengua: éste, en tanto actor social es responsable de transmitir el conocimiento pertinente del cual se va alimentando el individuo a lo largo de su escolaridad. El que haya personas dispuestas a convertirse en difusores de la herencia cultural de un grupo destaca la función institucional cumplida por el docente en la comunidad. Al ser el conocimiento mayoritariamente de naturaleza colectiva, se necesita de unos cauces sociales (sistema escolar) y de un portavoz (maestro) propagador de esa herencia.

Lo anterior no es lo único en lo que creemos. Con muchos, creemos también que cuando se enseña la lengua se está afirmando la historia misma; si no ¿Cómo entender que las palabras, como toda la lengua, está llena de historia? Con su enseñanza se reafirma el pasado lingüístico y su fundamental nudo de raíces ancestrales: todo ello enriquece a los miembros de una comunidad parlante: la lengua escrita enseña también historia, y la lengua es el bien cultural fundamental de cada pueblo.

Ahora bien, las tendencias actuales en torno del tratamiento de la lengua en la escuela pasan por considerar su enseñanza, como un recurso para dotar al estudiante de las habilidades y destrezas comunicativas, necesarias para la producción y la comprensión de mensajes en distintos contextos de uso reales, generadoras de su cotidianidad. Enseñar lengua significa, según lo anterior, formar ciudadanos competentes para la comunicación: que el aprendiente sea capaz de comprender los textos y los mensajes intercambiados con sus pares, y con el resto de los miembros de la sociedad, y aquí acotamos: que también sea capaz de escuchar, de indagar en las instancias propias del acto comunicativo para alcanzar cotas de comprensión, lucidez, discernimiento e intersubjetividad tan caras a los encuentros interaccional es con los demás, sean estos pares, subordinados o superiores.

Se justifica claramente que la enseñanza de la lengua deba trascender aquellas dimensiones y asumirse como una enseñanza promotora de una comunicación altamente intersubjetiva, es decir, que permita el encuentro de los interlocutores para asegurar la comprensión mediada a través del uso efectivo del verbo. Mediante la lengua se promueven valores inspiradores del respeto hacia el otro, hacia la dignidad del ser humano, y con disensos resueltos de mutuo acuerdo. Que se acepten los diferentes puntos de vista, que haya libertad de expresar las opiniones sin ataduras ideológicas promovidas desde el poder, sea éste político, social, económico o institucional educativo.

Vistas así las cosas, se entiende ahora el rol vital desempeñado por el lenguaje en estas consideraciones. Aquí la segunda precisión, pues bien vale la referencia a las ideas de Schütz (2008), pues en el ámbito escolar todo actor social —llámese docente, alumno, representante— se desenvuelve en el “mundo de vida cotidiana” y la escuela es parte de ese mundo. Alrededor de él orbitan todas las demás dimensiones de su vida. A este conjunto de experiencias (verificadas o por comprobar, padecer, observar o apreciar, pues no otra cosa es lo así designado por Schütz) nos enfrentamos todos los días y buscamos interpretarlas para darle sentido a nuestras acciones y a las de nuestros congéneres. Esta apreciación la hacemos con lenguaje, con discursos. Construimos significados, edificamos visiones, ordenamos y reordenamos nuestras vidas, establecemos un *estado del arte vital* gracias al don de la palabra, tal es su importancia.

El “mundo cotidiano” o “mundo de la vida diaria” (Schütz, ob. cit.) tiene su propia existencia, su propia lógica y su propia organización, independiente del actor social. Éste le otorga significados al mundo a través de unas “tipificaciones” o modelos de representaciones mentales, útiles para interpretar y darle sentido a su vida y condición diaria. Convertidas en el tamiz mental, en los filtros de contenido experienciales a los que apela el hombre las tipificaciones conforman, a su vez, el llamado “acervo de conocimiento a mano” (p. 17).

Se entiende así que el “acervo de conocimiento” propio del miembro de un grupo no es un asunto totalmente privado, su naturaleza es social, tal cual se menciona más arriba. Es la recurrencia cotidiana

a estos conocimientos —heredad de una cultura y de unos saberes patrimoniales, de allí la referencia a la afirmación de la historia vía consolidación de la expresión, plasmada párrafos arriba— los que impiden la desorganización y el quebrantamiento de nuestra cosmovisión: dependemos de ellos para la interpretación y reinterpretación de las cada vez más abundantes experiencias “mundanas” patrocinadoras de la vida social, al evitar el desconcierto mental debido a la ausencia de referentes vivenciales a los cuales anclar nuestros modos de vida, visiones, costumbres o actitudes.

Solo de esta manera es posible observar la vastedad del rol del “lenguaje como vehículo tipificador por excelencia” (Schütz, ob. cit, p. 44), usufructuado por el grupo para construir estructuras de pensamiento.

Ahora se observa la relevancia social de la tarea del educador (arriba lo habíamos denominado portavoz): configurador y promotor de las tipificaciones o estructuras de significado socialmente relevantes propicias para la interpretación del mundo. Por lo mismo, es aquí donde se ve la trascendencia del lenguaje en los centros educativos para llevar a cabo toda actividad formativa.

Es por esto último que la enseñanza de la lengua materna no puede estar orientada exclusivamente a brindar aportes referentes a la naturaleza intrínseca del código lingüístico, o a la variantividad propia de la contextualización pragmática de los discursos: enseñar lengua, según nuestra visión de las cosas aquí expresadas, significa formar ciudadanos competentes para la comunicación humana mencionadas Morín y Schütz. Es enseñar a escuchar, es dejarse decir por el “otro” y llegar a entendimientos respetando los disensos. Es comprender el verdadero poder de la palabra como configuradora de espacios de armonía y de acoplamiento de las divergencias, naturales en todo tipo de agrupación humana. Además, en estos tiempos sociales, cargados de niveles de beligerancia extrema, de incomprensiones intragrupalas tendientes a todo tipo de disgregación social, es importante el “otro”, el sujeto que comparte conmigo el mundo social. Es relevante conocer y comprender sus pensamientos y cómo construye su realidad cotidiana.

No nos cansaremos de repetir lo siguiente: la capacidad interpretativa del hombre es configuradora de experiencias vitales

y realidades materiales: nos permite ver el mundo y actuar en él de una determinada manera. En este sentido, el docente de lengua (y en general cualquier docente) es un orfebre de la elaboración de redes semánticas porque, a fin de cuentas, la arquitectura profunda del perfil de toda sociedad (no importa qué tipo de sociedad: desde las poco complejas, como las sociedades construidas a espaldas de los avances tecnológicos típicas de Nueva Guinea, hasta las megalópolis modernas) está constituida por construcciones semánticas de cualquier naturaleza. Solo el lenguaje nos ofrece las múltiples opciones válidas para la interpretación de la realidad social. El maestro debe priorizar de esas múltiples opciones las verdaderamente relevantes, de tal forma que la escuela sea dadora de “tipificaciones” necesarias para enfrentar la multiplicidad de escenarios semánticos proporcionados por la vida social.

Ahora bien, las “tipificaciones” que van nutriendo el “acervo de conocimiento” social (Schütz, dixit) de los aprendientes deben portar una gran carga humana. Esto último de ninguna manera implica un peso que indefectiblemente hay que llevar encima a riesgo de nuestra integridad física o espiritual; significa sí el reconocimiento del “otro” como alguien igual a “mí”; de hecho, una parte de significativa de la vida en sociedad acarrea el reconocimiento de pluralidades, competencias y antagonismos condición *sine qua non* para permanecer y consolidarse como una comunidad. Es este reconocimiento el que permitirá alcanzar una comunicación intersubjetiva real, viva, sustanciosa, de encuentro del “otro y el mí” en un diálogo “nosotros”.

Opciones como las planteadas en el párrafo anterior permitirán la construcción de conocimientos sociales potenciadores de “tipificaciones” signadas por valores humanos de respeto, solidaridad, libertad y honestidad. Si tales “tipificaciones” son resaltadas y promovidas en los centros educativos estaremos colaborando con una sociedad más apegada a lo humano y a lo conciliatorio, y al respeto de las diferencias tan naturales en los contextos sociales. Por eso hablamos del gran desafío del educador de estos nuevos tiempos: acentuar al máximo aquellas “tipificaciones” afines a comportamientos sociales identificados con el patrimonio de la humanidad, propensas a la convivencia respetuosa y a la paz, tan necesaria en la sociedad actual.

## Reflexiones conclusivas

Los que estamos comprometidos con el quehacer escolar observamos con preocupación la vertiginosidad con que la escuela recibe la influencia producida aulas afuera: incremento de encuentros con cargas agresivas crecientes, altas cotas de beligerancia, enfrentamientos verbales y físicos, incremento de un fenómeno socio escolar llamado “*bullying*”, en sus formas más cruentas, y otra serie de rivalidades y reyertas visibles en el ámbito mencionado. Por todo esto somos del criterio que el educador tiene dentro de sus funciones y actividades:

- Rescatar la carga de sensibilidad y de humanidad que se ha perdido, en gran medida en nuestras sociedades, lo cual pasa por redimensionar la enseñanza de la lengua cotidiana. El educador debe indefectiblemente ponderar la lengua en uso, es decir, la palabra cotidiana, espontánea y vivaz.

Además de lo anterior, pensamos que:

- La enseñanza de la lengua exige en el contexto histórico social de la Venezuela de hoy, en el cual predominan los desencuentros, los desacuerdos, y una enorme conflictividad social, una racionalidad ponderadora del diálogo por parte del maestro. Éste debe priorizar un uso de la palabra que sea conciliadora y armónica.
- Es imperativo promover espacios de diálogo y de comunicación en los ambientes educativos para garantizar a través del flujo comunicativo equilibrado la convivencia y la armonía escolar entre los distintos actores sociales que hacen vida en la escuela. Hay que favorecer el encuentro entre docentes-alumnos/alumnos-alumnos.
- La escuela, como ductora de los destinos sociales de una nación o país, debe reproducir y replicar en los contextos sociales los intercambios comunicativos intersubjetivos. De esta manera estaría contribuyendo a minimizar los conflictos intragrupalos generados desde el lenguaje.

- La sociedad contemporánea demanda ciudadanos competentes para la comunicación humana referidas por Morín. El docente de hoy debe enseñar a escuchar, lo cual significa dejarse decir por el “otro” y llegar a entendimientos respetando los disensos. Es comprender el verdadero poder de la lengua como configuradora de espacios de armonía y de acoplamiento.
- El gran desafío para el enseñante de hoy es potenciar al máximo aquellas “tipificaciones” que ponderen los más elevados valores del ser humano, por ejemplo: el respeto, la solidaridad, la amistad, la comprensión, la generosidad y la sensibilidad.
- Es obligante promover espacios de diálogo y de comunicación en los ambientes educativos para garantizar a través del flujo comunicativo equilibrado la convivencia y la armonía escolar entre los distintos actores sociales que hacen vida en la escuela.

## Referencias

- Casillas, C. (2009). *Hacia una definición de ecología de la comunicación*. Recuperado el 26-06-2014 de: <http://cyntiaceron.wordpress.com/2009/10/19/hacia-una-definicion-de-ecologia-de-la-comunicacion/>
- Echeverría, R. (2010). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- Gadamer, G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. (2ª ed.). España: Paidós.
- Lomas, Osoro y Tusón. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Pérez, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy?* Argentina: Biblos.

Schütz, A. (2008). *La construcción significativa del mundo social*. (2<sup>a</sup> ed.). Argentina: Amorrortu.

Wittgenstein, L. (2012). *El libro azul*. Título en inglés: *The Blue Book*. Caracas: Latina.

**Yilmar Campbell:** Licenciada en Educación U.C.  
Magíster en Lectura y Escritura. U.C. Profesora del  
Departamento de Lengua y Literatura de la FaCE-  
U.C. Autora de artículos en revistas nacionales.  
Coautora del libro “Para comprender el texto escrito”  
y autora del libro “Nociones Básicas de Lingüística”.  
Ponente en eventos nacionales.  
yilmar01@hotmail.com

# Ensayos

---





## LA IMPORTANCIA DE LA EPISTEME EDUCATIVA EN LA PRAXIS DOCENTE

Aura Henríquez

---

### RESUMEN

El aprendizaje es un proceso complejo que ha sido abordado por diversas corrientes epistemológicas. Actualmente dos de las más destacadas como la Psicogénesis de Jean Piaget y la teoría Sociocultural de Liev Vygotski han ofrecido aportes a la didáctica de la enseñanza. Si bien hay diferencias entre ambas, también coinciden en algunos aspectos importantes de esclarecer para evitar posturas tergiversadas que afectan la actividad del docente mediador, considerada decisiva por las propuestas y oportunidades que brinda al estudiante en su praxis educativa. Se espera que la escuela asuma definitivamente estos postulados para mejorar la calidad de la enseñanza. De igual forma la universidad como formadora de profesionales de la educación, debe fomentar estos principios y conceptualizaciones desde su práctica pedagógica.

**Palabras clave:** aprendizaje, praxis docente, didáctica, desarrollo, interacción

**Recibido:** 05/05/2014

**Aceptado:** 04/10/2014

## IMPORTANCE OF EDUCATIONAL EPISTEME IN TEACHING PRAXIS

### Abstract

Learning is a complex process that has been addressed by several epistemological theories. At present two of the most outstanding theories, such as Jean Piaget's Psychogenesis theory and Live Vygotsky's sociocultural theory, have offered contributions to the didactics. Even though there are differences between them, they also match in some important aspects to be clarified in order to avoid distorted postures affecting the mediator teacher activity, viewed as crucial for the proposals and opportunities provided to students in his/her educational praxis. It is expected that the school definitely takes up these principles to improve the quality of teaching. Similarly, the university as an institutional trainer of professional educators should promote these principles and concepts from their pedagogical practice.

**Keywords:** learning, teaching, teaching praxis, knowledge, development, interaction.

### Introducción

Cuando nos proponemos entender el rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, salta de inmediato la responsabilidad de atender el lugar que debe ocupar en esta situación al asumir que es el estudiante quien construye su conocimiento. Lerner (1996) lo plantea a partir de varias interrogantes ubicadas en la actuación docente: *“¿Se debe evitar toda intervención? ¿Tiene que asumir un rol pasivo para dar lugar a la actividad intelectual del alumno? ¿Está condenado a “esperar” que el sujeto construya por sí mismo el conocimiento?”* (p. 69).

Podríamos también continuar con una postura conductista, más allá de los conocimientos que las investigaciones en el campo de la didáctica han aportado y asumir una actitud negadora de la participación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje. Ambas posiciones pecan por insuficiencia. En el primer caso, pareciera que el docente no es necesario en el aula porque el sujeto aprende solo,

esto se deriva de las tergiversación del constructivismo, lo que tiende a llamarse un docente *laissez faire* (dejar hacer), que no asume una participación activa en este proceso.

En el segundo caso, el conductismo ha sido cuestionado por la rigidez de su práctica; evidencia de ello lo muestra el fracaso escolar, marcado esencialmente por una pedagogía directiva, que de acuerdo a las interpretaciones críticas, conducen a la repetición de información dada por un docente sin la debida reflexión producto de una construcción propia del individuo que aprende.

Desde esta perspectiva se hace necesario replantearse la posición del docente, de forma tal que su autoridad no sea impuesta en términos de dominación, sino para generar situaciones que estimulen la necesidad de construir nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, a partir del intercambio y la confrontación, en las que el mismo docente tenga una participación activa, en tanto que sea capaz de ofrecer información significativa a las interrogantes surgidas en la producción del saber y la confrontación social.

Las aportaciones de Jean Piaget (2007) por una parte y Liev Vygotski (1993) por otra; al explicar el desarrollo intelectual del sujeto que aprende, han abierto los caminos para una práctica educativa que pueda responder al ideal esperado. Si bien ambos coinciden en que la construcción del conocimiento se produce desde una posición activa y de intercambio del sujeto, hay diferencias que definen la particularidad de cada postulado y junto a estas diferencias, serias críticas que intentan marcar una oposición categórica. Efectivamente existen divergencias entre ambos autores, pero también debemos reconocer las convergencias.

La psicogénesis de Jean Piaget nos explica cómo el individuo inicia su construcción del aprendizaje desde que se abre al mundo. Sabemos que Piaget, no creó una metodología didáctica, su aporte fue un postulado psicogenético que explica cómo el sujeto construye su conocimiento. No obstante, a partir de las investigaciones en la didáctica de la enseñanza se asumió este postulado como base para formular una pedagogía que atendiera las necesidades del sujeto que aprende, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje además de solventar los problemas de fracaso escolar, cada vez más abundantes en las escuelas.

De acuerdo al postulado de Piaget (2007), se describe de manera sistemática el desarrollo cognitivo humano: parte del funcionamiento biológico del niño y su interacción con el objeto de aprendizaje. Esto lo conducirá al desarrollo de etapas progresivas hasta lograr el desarrollo intelectual constituido por formas superiores y complejas de razonamiento abstracto, propios de un adulto. Durante este proceso la acción transformadora permitirá la asimilación de nuevas experiencias que se acomodarán a la estructura cognitiva.



**Cuadro # 1** Interpretación del proceso de aprendizaje de Jean Piaget

**Fuente:** Henríquez A.

**Fuente:** Autora, 2014

Posteriormente nos llega otro postulado teórico representado por Liev Vygotski (1993). Uno de sus grandes aportes a la psicología se refiere a la importancia de las interacciones sociales y del ambiente socio cultural como elementos fundamentales del desarrollo humano. Vygotski, pensador de vasta formación influyó significativamente en el campo de la psicología, la educación y en otras dimensiones históricas. Ofreció aportes importantes que cambiarían la mirada que se tenía hasta entonces de los estudios psicológicos. Tal como lo expone Riviére en Vera (2004), quizás su prestigio se debió a una postura negada a asumir los modelos tradicionales de la psicología. Esto permitió un abordaje crítico en todos sus ámbitos.

Sus trabajos fueron influenciados por la concepción materialista de la antigua Unión Soviética luego de la revolución de 1917 y enmarcados en ese contexto histórico donde desarrolló su teoría, esto le imprimió ese sello a su experiencia de intelectual y educador.

Adjudicó gran importancia al desarrollo psicológico, el cerebro y en la misma medida a la dimensión social en el proceso del desarrollo humano. El ser humano completo, según Vygotski (1993) es un ser marcado por su cultura impregnada por los valores de su grupo social.

Las funciones psicológicas superiores se desarrollan únicamente al ser incluidas en la matriz social de relaciones y las prácticas interpersonales. Así mismo plantea que la comprensión de los significados de las cosas del mundo, de las personas y con quien nos relacionamos y de nosotros mismos se construyen a partir de situaciones y vivencias compartidas con otros sujetos. De esta manera, se construyen los afectos y conocimientos.

Por eso su planteamiento frente a la relación entre aprendizaje y desarrollo lo explica a través de diferentes constructos o postulados básicos. Argumenta que la concepción del desarrollo humano se fundamenta en lo que denomina mediación simbólica, en tanto que está conformada por el lenguaje. El lenguaje juega un papel esencial en el desarrollo del pensamiento, en virtud de ser el indicador preciso de la cultura para la formación de la conciencia individual, cuyo proceso de formación está ligado al desarrollo de la actividad colectiva (Ob. Cit.).

Es a través la mediación simbólica que el individuo se interrelaciona con el medio social para la construcción del conocimiento. La internalización del saber se construye desde el plano de las relaciones sociales hacia el plano de la auto-organización. La práctica social y la actividad individual conformarán el saber. Por lo tanto, las funciones psicológicas superiores germinan en una matriz social de relaciones y prácticas interpersonales.

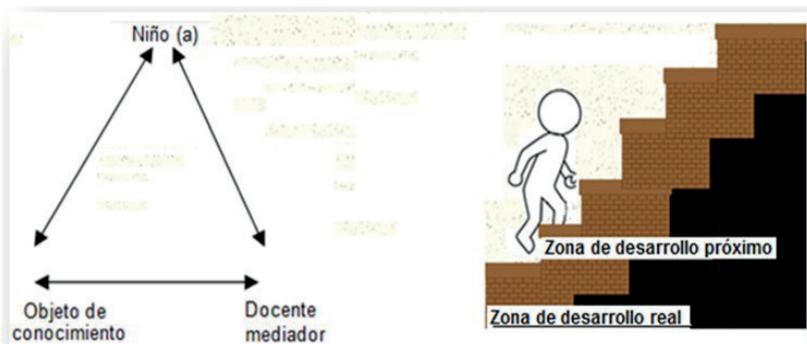
Considera que el desarrollo humano se define por los procesos de maduración del organismo del individuo —similar al planteamiento de Piaget— pero el aprendizaje será lo que permitirá la estimulación de esos procesos internos del desarrollo, que solo pueden darse mediante el intercambio con otros sujetos en un ambiente cultural.

La influencia de su abordaje en la psicología y la educación tiene que ver con un constructo que plantea la forma de adquisición del conocimiento. El concepto de *Zona de Desarrollo Real* y *Zona de*

*Desarrollo Próximo o Potencial*, se refiere, en un primer momento “al nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño que resulta de ciertos ciclos evolutivos alcanzados” (Leliwa y Scangarello 2011: 159), esto significa que el niño será capaz de resolver problemas sin necesidad de asistencia. El *Desarrollo Próximo o Potencial* se refiere al aprendizaje que puede realizar un niño con la ayuda de otro niño, un adulto, el docente u otros. De allí la importancia que le adjudica al trabajo colaborativo, es decir en grupo.

En síntesis la *Zona de Desarrollo Próximo* se constituye en un espacio en el que el intercambio social del estudiante con sus compañeros o docentes abrirá el espacio para su evolución desde lo social a lo personal. En tal sentido, el docente debe asumir su rol de mediador del aprendizaje.

Sus aportes en educación y psicología destacan la importancia que se da a las interacciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. El intercambio entre profesor-alumno o de niños en edades próximas, generará situaciones que al ser compartidas pueden ser transformadas dando acceso a funciones psicológicas superiores. Este paradigma coloca al docente como mediador y participante de las interrelaciones, en tanto que su mediación permite al niño transformar su relación con el objeto de conocimiento y resolver situaciones problema que al principio le parecían extrañas o imposibles.



Cuadro # 2 Construcción del aprendizaje de L. Vygotski  
Fuente: Henríquez A.

**Fuente:** Autora, 2014

El trabajo docente consistirá en la creación de situaciones de aprendizaje significativo al mediar entre los estudiantes y el objeto de conocimiento. Se trata de generar la necesidad de producir conocimiento a través de la problematización, con el fin de dar respuestas en función de los requerimientos del medio social y lograr una actitud responsable hacia su saber.

Una experiencia relacionada con estas afirmaciones, recogida en un entorno escolar de Educación Inicial, ilustra la explicación teórica planteada hasta ahora. Los estudiantes junto a su maestra desarrollaban un proyecto sobre las plantas. Habían realizado diversas actividades, buscaron información en diversos medios, llevaron plantas al aula para hacer sus investigaciones. Al cierre del proyecto la maestra planteó la siguiente pregunta:

(Maestra) — **¿Las plantas tienen vida?**

De inmediato se produjeron las diferentes respuestas

(David) — *No, porque no tienen espíritu*

(Jorge) — *No, porque no tienen corazón ni cerebro*

(Camila) — *Tienen vida porque les echan agua*

(Juan) — *Se mueren porque tienen vida*

Podemos decir que esta es una pregunta problematizadora. La maestra no la planteó desde la nada, los niños tenían experiencias previas producto del desarrollo de su proyecto; muchas cosas sabían, sin embargo la novedad de la pregunta produjo un salto en su saber. La posibilidad de contrastación colectiva de las respuestas individuales —sobre todo las dos últimas respuestas— produjo un intercambio que concluyó con la lectura por parte de la maestra acerca de la vida de las plantas.

Con este ejemplo podemos observar como la teoría de la construcción del aprendizaje de Jean Piaget se evidencia en el proceso de asimilación y acomodación a partir del desequilibrio cognitivo que generó la pregunta y las diferentes respuestas, mediante la interacción. No obstante, la presencia de un docente mediador de

aprendizaje, tal como lo plantea Vygotski en Vera (2004) pone el punto significativo de la importancia del ambiente sociocultural para estimular el paso al desarrollo próximo o potencial “*El buen aprendizaje es solamente aquel que se anticipa al desarrollo*” (p. 27).

Tanto el postulado de Piaget como el de Vygotski han hecho importantes aportes a la didáctica de la enseñanza. Se hace necesario que el docente asuma una postura crítica-reflexiva para el mejor desarrollo de su praxis docente, sin caer en determinismos que terminen por reducir la subjetividad del pensamiento. Así como reconocemos las coincidencias de ambos autores, también es necesario saber de sus diferencias que no significan una oposición radical.

Ambos plantean que la construcción del conocimiento se produce desde una posición activa y de intercambio del sujeto. Algunas diferencias marcan la naturaleza y características de cada postulado. En el siguiente cuadro se expone la visión de cada teórico, de manera que permite precisar los fundamentos de la teoría de cada uno.

| JEAN PIAGET  | LIEV VYGOTSKI  |
|--|--|
| <b>DIVERGENCIAS</b>  |  |
| El conocimiento se construye de forma individual.  | El conocimiento se construye mediante las interacciones sociales.  |
| El pensamiento no aparece sino hasta cuando la función simbólica se comienza a desarrollar donde a través de la asimilación el niño integra nuevos objetos o situaciones a sus esquemas. | El desarrollo del pensamiento es una construcción social, que se hace posible a través de la interacción con el medio que nos rodea, para luego ser procesado a través de un lenguaje egocéntrico (el de los infantes) y finalmente va a constituir un lenguaje interiorizado. |
| La potencialidad cognoscitiva del sujeto depende de la etapa del desarrollo en la que se encuentre   | La potencialidad cognoscitiva del sujeto depende de la calidad de la interacción social y de la ZDP del sujeto.  |
| El alumno construye su conocimiento de forma individual  | El aprendizaje se da en forma colaborativa   |
| <b>CONVERGENCIAS</b>   |  |
| El niño logra el aprendizaje construyendo su conocimiento por medio de sus acciones  | El alumno juega un papel activo en su intento de aprender.   |
| Ambos autores coinciden en la interpretación de las de abstracción y generalización.   | conductas infantiles en términos de los mecanismos   |

Cuadro # 3: Análisis comparativo

Fuente: Henríquez A. con apoyo de Collinvaux (2004) y Pérez (2010)

Los postulados de estos teóricos han generado cambios significativos en los diseños curriculares y en la didáctica del aprendizaje, al darle un lugar protagónico al sujeto que aprende. De igual forma, ofrecen al docente una estructura conceptual que le permite empoderarse de un conocimiento teórico para comprender estos procesos y saber qué esperar del estudiante, a diferencia de una visión tradicional que entiende el aprendizaje desde una posición vertical, convirtiendo al docente en el centro del proceso.

La práctica educativa universitaria debe responder a estos principios, independientemente de la carrera profesional que se desarrolle. Pero, en el caso de las facultades de educación, se hace necesaria una praxis docente coherente con estas teorías, en tanto que ellas conforman los fundamentos del currículo para la formación de los profesionales de la enseñanza. Hay muchos profesores universitarios que promueven una formación sustentada en estos principios, no obstante en otros casos, la contradicción se hace evidente al esperar que los futuros docentes se apropien de una práctica pedagógica que no se aplica en su formación académica. Cómo enseñar la mediación si no la aplicamos. Un docente mediador debe abrir los espacios del conocimiento a través de una oferta de posibilidades, de intercambio y experiencias diversas en torno a los saberes.

**NOTA:** El nombre de Liev Vygotski aparece con diferente ortografía en los autores consultados. Para este trabajo se adoptó la forma usada en las *Obras escogidas*, asumida por la comisión editorial para la edición en lengua rusa.

## Referencias

- Colinvaux, D. (2004). *Formación de conceptos: reviviendo el debate Piaget/Vygotski*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Leliwa, S. y Scangarello, I. (2011). *Psicología y educación*. Argentina: Editorial Brujas.
- Lerner, D. (1996). *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*. España: Editorial Paidós.

- Pérez, F. (2010). *Cuadro Comparativo Piaget Vygotsky*. Documento digitalizado en: <http://es.scribd.com/doc/39705472/Cuadro-Comparativo-Piaget-Vygotsky> [Consulta: 2014, febrero 25]
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vera, M. (2004). *Lev Vygotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Vygotski, L. (1993). *Obras escogidas*. Tomo II. *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1998). *Obras escogidas*. Tomo I, *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.

**Aura Henríquez:** Licenciada en Educación, Mención Orientación y Asesoramiento, U.C. Magíster en Educación. Mención Planificación Curricular. U.C. Profesora de la Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología de la U.C. Profesora del Área de Estudios de Postgrado de la U.C. [aurah22@hotmail.com](mailto:aurah22@hotmail.com)



## LA PARTICIPACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN COMO APRENDIZAJES EN EL DESARROLLO INFANTIL ¿RESPONSABILIDAD DE QUIÉN?

Carmen del Valle Rodríguez

### RESUMEN

En este ensayo se revisa lo que supone la formación integral del individuo desde la participación como principio y valor que transversaliza de alguna manera las acciones tanto individuales como colectivas del ser humano en su accionar durante su vida. En los procesos de cambio se requiere el involucramiento, la acción directa y comprometida, responsable, la capacidad de dar de sí mismo y el respeto por el otro desde la participación activa. Para ello, se hace necesario que desde las edades tempranas el sujeto aprenda a participar e internalice como propio y natural dicho valor. Sin embargo, las instituciones fundamentales responsables de esa formación: familia y escuela, se encuentran en un mar de contradicciones que distorsionan la tarea de la construcción de un hombre nuevo. Aquí la cuestión ¿Quién responde?

**Palabras clave:** participación, familia, escuela, instituciones.

**Recibido:** 12/05/2014

**Aceptado:** 23/10/2014

## **PARTICIPATION AND SOCIALIZATION AS LEARNING IN CHILD DEVELOPMENT. WHO IS RESPONSIBLE?**

### **Abstract**

This essay examines the integral formation of the individual from participation as a principle and value which mainstreams somehow both individual and collective actions of human being along his/her lifetime. In the processes of change, the involvement; the direct, committed and responsible action; the ability to give of him/herself; and the respect to others, are all required from active participation. Thence it is necessary that from early ages the subject learns to participate and be aware of it as a natural own value. However, the basic institutions responsible for this training: family and school are immersed in a sea of contradictions that distort the task of a new man construction. Thereby the question: Who is responsible?

**Keywords:** participation, family, school, Institutions.

### **La participación familiar desde la perspectiva mundial en la acción educativa en la temprana edad**

En las últimas dos décadas, América Latina ha dado un fuerte impulso a la educación de la primera infancia lográndose tasas de cobertura elevadas. Los países latinoamericanos se han propuesto a mejorar la calidad de la educación y hacerla accesible a toda la población. Entre los niveles priorizados para avanzar en una educación para todos y de equidad está el de la primera infancia. La educación dirigida a los menores de seis años en muchos países es el primer nivel del sistema educativo, y aunque es el más nuevo, ha adquirido una creciente importancia en razón a los beneficios que ofrece a los niños y niñas como personas, a sus familias, a la comunidad y a la sociedad en general.

En este sentido, la importancia de la participación de los padres, madres, representantes y responsables en la educación de la primera infancia es vital, la educación de las familias, la participación y la articulación entre la familia y la institución o programa son temas

que siempre han estado presentes desde el origen de la educación en la primera infancia. Sin embargo constituye una política mundial como lo señalan acuerdos internacionales, como es el caso del Foro de la Declaración Mundial de Educación para todos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura (UNESCO2000) y la Convención de los Derechos del niño y la niña de Cochabamba (2001).

En estos documentos se reconoce que el aprendizaje se inicia desde el nacimiento y que para enfrentar el desafío de la crianza y la educación temprana, los programas que incluyen la participación de los padres, madres, representantes y responsables son una importante posibilidad de mejorar la educación integral del niño. El artículo V, del documento de la Convención precitada señala textualmente:

El aprendizaje comienza en el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia. Estos requerimientos pueden enfrentarse a través de medidas que involucren programas para familias, comunidades o instituciones, que sea conveniente. (p. 11)

Asimismo, en el artículo VI, referente a la valoración del entorno para el aprendizaje, se expone que:

La educación no se da en forma aislada, sino en un medio ambiente en particular, y que para que existan aprendizajes es necesario un medio ambiente saludable y en donde la educación de los niños y la de sus padres —u otra persona encargada de ellos— se apoyen mutuamente y esta interacción debería usarse para crear para todos un ambiente de aprendizaje de calidez y vitalidad. (p. 12)

En el mismo orden, es importante señalar que uno de los compromisos asumidos por los diferentes Ministerios de Educación de América Latina y del Caribe reflejadas en la Declaración y Recomendaciones de Cochabamba-Bolivia (2001), sobre la participación de la familia plantea lo siguiente:

Siendo la educación un derecho y un deber de cada persona compartido por la sociedad, es necesario crear mecanismos adecuados y flexibles que aseguren una sostenida participación de múltiples actores y se incentiven prácticas intersectoriales en el campo de la educación. Los mecanismos de integración deben estar referidos a ámbitos del quehacer educativo comenzando con la familia, el aula y la institución escolar. (p. 4)

Por otro lado, la recomendación número 9 del mismo convenio, señala que:

La formación de los padres y madres, como primeros educadores de sus hijos ha de construir una estrategia fundamental en los programas de la primera infancia junto con el esfuerzo de organizaciones, gobiernos locales comunidades y otros. (p. 4)

De tal modo, vemos como las organizaciones mundiales buscar generar mecanismos que conduzcan la participación familiar como cultura universal, ésta con el fin de promover en los actores sociales y educativos acciones de involucramiento y protagonismo que redundarán en la formación de un individuo con principios colectivos, que actúe sobre realidades sociales que pueden afectar a un conglomerado, a una sociedad, que al fin y al cabo está compuesta por todo un sistema que incluye a las personas que ella conviven. La participación como cultura se da entonces, en las enseñanzas que se obtienen en el centro de aprendizaje por excelencia, como lo es el grupo familiar, la familia es el inicio vital de los mecanismos de participación que el individuo ira practicando en su devenir dentro de la sociedad.

La investigadora Chilena Assael (1984), plantea que en las modalidades convencionales como no convencionales la acción de los padres para la sostenibilidad de los programas van desde el aporte de trabajo y materiales; la educación familiar realizada no solo es a través de actividades especializadas, sino también incorporando a las familias en el trabajo de las aulas, y por último, que hay que incorporar a los padres en la gestión de los programas para que éstos sean efectivos y se logren los objetivos

que se propongan cumplir, de allí se fortalecerán los procesos participativos en los miembros del grupo familiar en las diferentes situaciones que se den en sus representados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, las investigaciones realizadas en América Latina por Kotliarenco (2001), concluyen que los programas que incorporan a los padres y madres en el aula y en la administración del centro influyen positivamente en los niños para la adquisición de un mejor auto concepto académico de aquellos niños en donde sus padres no participan. El grupo de niños donde los padres participan activamente con la maestra son los que lograran mayor rendimiento y sus madres el mejor conocimiento de cómo apoyarlos.

En ese mismo contexto, según el Informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe sobre la Participación de las Familias en la Educación Infantil de la UNESCO (2004), destacan experiencias como las de Cuba, con los programas *Educa a tu hijo* y *Educación para la vida*, Chile con *Escuela para Padres*, Ecuador con *Acción Ciudadana por la Ternura*, el Salvador con el programa *Educo* y Venezuela con *Atención Espacio Familia y Comunidad*, entre otras, estos programas o vías, han generado iniciativas de incorporación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, y buscan con ello, responder a las exigencias de los nuevos tiempos y en la formación de un ciudadano capaz de resolver las problemáticas de su contexto familiar, local, regional y así cooperar con una sociedad más equitativa y de calidad para todos y que a su vez que trascienda las fronteras.

### **La participación desde los contextos educativos en la primera infancia en Venezuela**

Venezuela se ha incorporado a esas políticas y se han venido realizando una serie de acciones que dan respuesta a todos los planteamientos y acuerdos internacionales en el campo de la atención a la educación de la primera infancia de manera integral. Por ello, existe un proceso dirigido a la incorporación de políticas educativas donde se vincula al ámbito social y comunitario en los procesos formativos y pedagógicos de los estudiantes a los padres, madres, representantes y responsables, esto con el objeto de crear espacios para la generación de ideas constructivas que ayuden a facilitar un cambio social en la

búsqueda de una mejor sociedad y la formación de un hombre y una mujer nuevos dentro de la equidad y la justicia social.

El diseño curricular de la Educación en Venezuela (2007), en su etapa inicial contempla un plan de aprendizaje desde los contextos socio cultural, cuya finalidad plantea la formación integral de los niños y niñas en cuanto a hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores basados en la identidad local, regional y nacional mediante el desarrollo de sus potencialidades y el ejercicio de sus derechos como personas en proceso de formación, además, de sustentarse en los pilares fundamentales como lo son; aprender a valorar y aprender a participar y convivir y a reflexionar. Estos establecen la búsqueda de la participación de todos y todas en la construcción de un nuevo modelo de país y de una conciencia social, una actitud cooperativa, la identidad, la solidaridad y el amor por el país.

De tal manera, que la Educación Bolivariana en su diseño curricular pretende promover el conocimiento de las formas de organizar los aprendizajes y desde donde se obtienen los aprendizajes. Esto, desde su realidad concreta y en los diversos contextos socio-culturales, para que los actores educativos y sociales sean capaces de transferir desde la vida cotidiana esas formas de conocer a los problemas sociales, políticos, ambientales y educativos y participar en la resolución de los mismos de manera activa y constructiva; estos actores a que se hace referencia, son los padres, representantes, responsables, miembros de la comunidad en general, personal de la institución, estudiantes y organizaciones que hacen vida en el contexto comunitario, y donde el currículo centra su atención en el ser humanista, social, ambientalista, participativo, protagónico y corresponsable como sus principios básicos.

Por ello, es necesario formar un ser humano responsable y consciente de su rol como persona, y la educación es un factor importante para lograr estos propósitos. De aquí la importancia que desde la formación inicial los niños y niñas adquieran estas condiciones como seres sociales, en los diferentes espacios de socialización.

Una de las formas de lograr los principios antes mencionados a partir del subsistema de educación inicial (2007), el cual brinda atención educativa a los niños y niñas de 0 a 6 años y comprende dos niveles: el maternal, referido a la atención integral de niños y niñas de 0 a 3

años de edad y el preescolar, en el que se brinda la atención integral hasta los 6 años o su ingreso al subsistema siguiente. Estos se ofrecen desde los Centros de Educación Inicial Bolivarianos (CEIB), a través de las áreas: pedagógica, salud, alimentación, recreación, desarrollo físico y cultural. Los mismos se concretan a su vez desde dos formas de atención: la convencional, que se refiere a la asistencia de los niños y niñas diariamente a clases en el espacio físico del aula en el CEIB; y en los espacios comunitarios, denominada: atención Espacio familia y comunidad o No convencional.

Para lograr desarrollar esta atención innovadora, la familia y la comunidad en general, deben participar activamente en el proceso de planificación y ejecución de dicha atención integral, aun cuando su estructura operativa está enmarcada dentro de los mismos lineamientos del diseño curricular. No obstante, el o la docente cumple un rol de mediador asesor para que sean los mismos padres, madres, representantes y responsables los que deben participar en la atención integral. Igualmente el currículum educativo nacional plantea dentro de su política educativa la trascendencia de la participación de los padres, representantes y entes gubernamentales y no gubernamentales en el proceso pedagógico y formativo de sus representados como base fundamental para su desarrollo integral y para el logro de un ciudadano capaz de crecer colectivamente y transformar su realidad.

En nuestro sistema educativo tenemos la atención educativa no convencional también denominado, espacio familia comunidad en el aspecto de la formación del individuo y para su desarrollo, se busca a partir de la participación activa y protagónica de los actores socioeducativos de la localidad, una educación integral y el fortalecimiento de la actividad pedagógica con estrategias articuladas entre escuela, la familia y la comunidad. En este sentido, el espacio socioeducativo local es tanto una instancia para buscar prácticas y resultados integradores, como una vía novedosa de iniciar la fase educativa formal de los niñas y niños de 0 a 6 años.

Las estrategias socioeducativas para animar la participación de la familia y de la comunidad, toman en cuenta la coordinación de acciones cooperativas entre estos actores, como forma de apoyo al proceso educativo infantil, de aquí que hay que estimular la sensibilización para desarrollar una cultura de participación,

buscando que este programa de atención espacio familia-comunidad se constituya como un promotor y de apoyo mutuo para desarrollar desde la niñez actitudes cooperativas que mejoren la convivencia entre los seres humanos en una sociedad marcada por desigualdades, que pueden ser superadas con una adecuada educación donde haya amplitud en los espacios de participación y los padres, representantes y comunidad se involucren en las actividades pedagógicas de sus hijos durante la primera infancia.

Ratificando estos planteamientos, cabe destacar lo expresado por Calderón (2007):

La participación en las sociedades modernas ha logrado posicionarse como una palanca impulsora de las organizaciones y potenciadora de sus resultados. En particular para las organizaciones escolares es necesario que los principales actores institucionales (directivos, educadores, alumnos, padres), asuman el proceso educativo como un hecho enriquecedor para todos. (p. 12)

En términos amplios, participar significa, hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución, el concepto de participación es heterogéneo y no existe una única forma de conceptualizarlo ni en Latinoamérica ni en nuestro país. Con esta finalidad, es razonable pensar que los padres no saben lo que es participar de manera concreta en las acciones educativas de los niños y niñas en el Espacio Familia-Comunidad. Participar implica opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa. Sugerir propósitos curriculares que guiarán la enseñanza de sus hijos, dar ideas, respecto a los recursos requeridos acerca de la forma de obtenerlos haciéndose parte de la gestión, asistir a las diversas reuniones en la escuela, incorporarse a las comisiones de los Consejos Escolares, tal como se establece en la Resolución 058 del Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2012).

Al respecto, Navarro (2001), plantea que la participación reporta beneficios a la familia, ya que permite aumentar su autoconfianza, el acceso a mayor información sobre estrategias parentales, programas

educacionales y sobre el funcionamiento de la escuela, además de promover una visión más positiva de los profesores, para esta autora, la participación de los padres de familia puede ser considerada un ejercicio de ciudadanía. Esto se puede vincular con los fines de la atención Espacio Familia-comunidad, que busca concretar una serie de acciones conducentes a mejorar la calidad de la educación desde la primera infancia, y que trascienden más allá de lo pedagógico, involucrando a los padres, representantes y responsables en la formación de un nuevo ciudadano, capaz de transformar su realidad y el contexto social donde se desenvuelve, a la vez que el propio padre se transforma en el proceso.

También es importante considerar que la inclusión o participación de las familias para lograr esa transformación individual y colectiva, no es tarea fácil, sobre todo porque actualmente aun cuando se motiva y se generan procesos de participación ciudadana no existe una cultura real de participación voluntaria y es un aspecto del saber que contiene una diversidad de concepciones, prejuicios e incoherencias. El concepto de participación es polisémico, es confuso en algunos casos y es diverso, se le homologa con asistencia, presencia, entrega de recurso o acción. A menudo se señala que las madres, padres y representantes participan cuando asisten, por ejemplo, a una reunión a una actividad que se convoca en la escuela, o cuando se le hace alguna consulta. De allí que la participación en el programa atención, espacio familia-comunidad, es el medio para alcanzar en el futuro los objetivos educacionales, constituye una forma de compartir un fin social y enfrentar desde esta perspectiva la responsabilidad por el desarrollo del proceso educativo y de sus resultados.

### **La participación en el grupo familiar como eje integrador en el desarrollo humano**

Es a través de los vínculos que se establecen en las relaciones interpersonales entre adultos e infantes, que se inicia la formación de las futuras generaciones. En el seno de la familia, los niños y las niñas adquieren y valorizan el sentimiento de pertenencia a un grupo cercano, en particular, identifican “mi madre”, “mi padre”, “mis hermanos”, “mis abuelos”, en general, “mi familia. En este núcleo humano se promueven y favorecen todas aquellas interrelaciones fundamentadas en la igualdad de derechos y deberes, el respeto, la

solidaridad, y la cooperación entre otros. Puesto que la participación pertenece tanto al ámbito del despliegue de derechos del ser humano a ser protagonista de sus proyectos de vida y de desarrollo, como también al ámbito de los aprendizajes significativos que todo ser humano aspira lograr y concretar en acciones formando parte del proyecto colectivo, de aquí que la participación es una necesidad inherente de cualquier proceso de desarrollo del ser humano y, por tanto, sea el eje de interés de la educación y de la formación ciudadana.

Participar debe considerarse como un valor humano que va dar significado a hacerse responsable, comprometerse y desarrollar procesos de solidaridad entre los individuos que conviven y comparten una realidad. Desde la participación podemos transversalizar una serie de situaciones y elementos que se dar en la convivencia. Cuando un individuo se involucra a buscar soluciones en problemáticas sociales y colectivas inferimos que tiene un aprendizaje que se ha venido fortaleciendo como valor humano, esto da señales de actitudes que posee para lograr transformar una realidad que afecta a todos.

Es por esto que en el proceso de aprendizaje que toda persona transita debemos propiciar la enseñanza de la participación activa como pilar y eje fundamental en el desarrollo humano desde edad temprana. No podemos aspirar que alguien se involucre y se comprometa en resolver situaciones de carácter social o colectivo si no lo ha internalizado como un valor y aprendizaje significativo. Este proceso debe darse desde la escuela y la familia, la escuela como institución fundamental en la formación integral del ser humano, y la familia como centro de formación humana, donde obtenemos todos los valores y actitudes que como personas y ciudadanos vamos a desarrollar y a manifestar en acciones durante la vida.

Profundizando sobre el valor de la enseñanza de la participación activa en la familia, tenemos que cuando los padres propician acciones de involucramiento colectivo en las situaciones familiares a los miembros del grupo familiar estos obtienen un aprendizaje social que les va permitir hacerse parte de las soluciones y de las consecuencias que se generen en ese devenir. Se concreta entonces un mundo de vida que va a desarrollar a una persona con compromiso, con sentido de pertenencia y con responsabilidad

compartida sobre los conflictos, éxitos o fracasos que se den en la dinámica familiar.

El aprendizaje se da de diferentes formas y maneras, dependiendo del contexto y de las estrategias que se apliquen, aprendemos por observación, por modelaje o imitación y también aprendemos por la experiencia y esto mientras más temprano mejor, es decir a más temprana edad será más permanente, duradera y significativo ese proceso. Es por ello que los grupos familiares deben propiciar actividades y acciones donde los miembros participen activamente, tal vez con tareas sencillas, con la asignación de responsabilidades en el hogar, así como con un diálogo y comunicación compartida, no con imposiciones, ni con estructuras rígidas que más bien generan dinámicas autoritarias, ni como castigos, sino como procesos de compartir, de socialización, de involucramiento, de hacer sentir a cada uno de los miembros del grupo familiar como parte importante y activa de lo que acontece y sucede con ellos.

En nuestra sociedad es muy común ver que toda la responsabilidad de los quehaceres y situaciones del grupo familiar recae en la madre, en la mujer y con eso lo que propiciamos es unos hijos(as) poco participativos y colaboradores en las responsabilidades del hogar, por eso seguimos siendo una sociedad matricentrada y en donde también se genera el machismo cuando a los hijos varones no se les asigna y se les sugiere responsabilidades directas en el grupo familiar. Es así como posteriormente cuando a los hijos les toca hacer vida en sociedad y en colectivo no poseen las herramientas ni el aprendizaje para desenvolverse adecuadamente de manera colectiva y de forma participativa, solidaria y responsable. Al respecto Moreno (1995), plantea:

El modelo estructural real y funcionante, si no exclusivo por lo menos preponderante es: madre e hijo. Las excepciones y si las hay, son tan pocas que permiten hablar de un modelo único como forma cultural de la familia popular...el modelo familiar cultural popular venezolano, es pues el de una familia matricentrada o matrifocal o matricéntrica. (p. 6)

En virtud, vemos que no por ello, dejan de cumplir con su rol formativo y su aspiración de que sus hijos logren sus metas y

aspiraciones como personas y como ciudadanos. La formación de un individuo participativo en sociedad se inicia entonces en el hogar, sea el modelo de familia en el que este se encuentre constituido, y se da con las experiencias que van desde la opinión hasta el involucramiento activo en la resolución de situaciones y conflictos de diversas índoles en el hogar.

Aun cuando, se escucha muchas veces decir que a los niños y niñas no se deben involucrar en las situaciones que confronte la familia, eso va a depender de cuáles situaciones estamos hablando. Cuando se les atiende y se les escucha sus planteamientos están participando, cuando hacen preguntas y se les da una respuesta coherente y entendible, ellos se sienten involucrados, cuando hay un conflicto familiar y se les da una explicación que a su edad puedan comprender; ellos se sienten tomados en cuenta y también se sienten involucrados, cuando se les da pequeñas tareas o asignaciones desde sus propias responsabilidades como personas hasta tareas que se puedan compartir en familia estamos propiciando y fortaleciendo un sentido de pertenencia y una identidad a su grupo familiar que va a redundar en la formación de un ser humano con valores y que posteriormente va a demostrar con acciones y conductas en una sociedad que requiere precisamente un individuo integral y socialmente capaz de convivir.

En cuanto a que tanto debemos hacer partícipes a los niños y jóvenes en las situaciones familiares para que actúen y participen activamente dentro de la dinámica familiar y formar desde el hogar a una persona que se interese posteriormente por los demás o por las situaciones sociales que nos afectan a todos, vamos hacer algunas interrogantes: ¿Es que los niños y jóvenes no perciben las situaciones que en un momento determinado suceden en un grupo familiar? ¿Por qué existe una creencia de que los niños y jóvenes en los hogares no deben opinar y participar en las situaciones de diferentes índoles que se generan en el grupo familiar? ¿Es que por el hecho de no hacerlos partícipes de los acontecimientos en el seno familiar los jóvenes y niños no reflexionan y no tienen su propia opinión sobre lo que pasa? ¿Es que las situaciones que en todo momento y de cualquier naturaleza enfrenta la familia no afectan de manera directa a los niños y jóvenes el núcleo familiar?

Si reflexionamos y analizamos cada una de estas interrogantes, nos damos cuenta que en el proceso de formación de la persona es que propiciamos, generamos o fortalecemos a un individuo responsable de su transformación, de su desarrollo como ser humano y de su capacidad de vivir en sociedad. Los jóvenes y niños captan las diferentes situaciones problemáticas, circunstancias, éxitos o fracasos que se dan en un grupo familiar sean participantes activos o no de las mismas. Por otro lado, si en este proceso de formación el sujeto no internaliza su acción responsable y permanente en la dinámica familiar, en donde el valor de la solidaridad, el trabajo compartido, las acciones conjuntas y comprometidas en la búsqueda de un proyecto de vida colectivo en el medio familiar, es poco probable que posteriormente sea un buen ciudadano que le preocupe y se ocupe de las situaciones sociales y colectivas.

Vemos como la actuación de muchas personas de diferentes edades en la calle, en el trabajo, en los espacios que les toca compartir nos demuestra que existe poco o nulo compromiso en participar para resolver las situaciones que nos afectan a todos, y es allí donde nos damos cuenta que no existe cultura de participación y que ese proceso de generar esa cultura consideramos se debe iniciar en el hogar, solo así tendremos ciudadanos conscientes de lo que significa. Por ejemplo: la preservación del medio ambiente, el respeto al derecho ajeno, el aportar soluciones en las problemáticas colectivas, actuar de manera directa en las responsabilidades que les toca vivir, hacer el trabajo con vocación, ética y deseo de hacerlo bien, brindar alternativas e ideas para solucionar conflictos cuando así sea requerido y necesario, esto entre otras cosas son aspectos que visibilizan la actitud participativa en sociedad. Generar la cultura de participación en el individuo debe ser una tarea y responsabilidad de la familia, la escuela y de las instituciones del Estado.

### **La cultura de la participación desde la escuela como institución socializadora**

Los centros educativos también son espacios de aprendizaje de participación constante del ser humano. En nuestras escuelas existen diferentes formas para propiciar y fortalecer la participación desde políticas que se implementan a nivel nacional e internacional y así formar individuos más participativos y solidarios, en las instituciones educativas se debe fomentar la

cultura de participación de los niños y jóvenes en las diversas situaciones escolares que se den. Podemos ver en estas políticas que existen estrategias que permiten generar la instauración de la cultura participativa de las personas en los procesos de cambio. Estas estrategias van desde la formulación de proyectos colectivos y la ejecución de los mismos, hasta la incursión en actividades que promuevan el mejoramiento de los espacios escolares y comunitarios.

Tampoco, en la práctica escolar, vemos que se siguen guiando los procesos de enseñanza y aprendizajes bajo formas tradicionales que limitan la capacidad creadora, creativa y participativa de los estudiantes. El aprendizaje en muchos casos sigue siendo individualista y guiado por modelos conductistas. Es decir, no se internalizan los cambios sociales como procesos conscientes y pensados, sino como formas mecánicas de cumplimiento necesario para la obtención de un resultado que esperamos sea dado en un tiempo determinado. Bajo estas premisas entonces, el individuo no se interesa demasiado por participar de manera voluntaria, ni se hace cargo de su proceso de crecimiento y desarrollo intelectual. También se observa que nuestro currículo sugiere la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero la mayoría de los educadores no aceptan al estudiante crítico e innovador, coartando así la posibilidad de un individuo capaz de realizarse de manera integral.

Si consideramos entonces a la escuela como un centro del quehacer comunitario y formador del individuo, ésta debe propiciar desde los diferentes espacios condiciones que fomente la participación como un valor que va a permitir la obtención de conocimientos, actitudes, destrezas y prácticas, que van a redundar en la construcción de un ciudadano capaz de transformar su propia realidad y el contexto donde se desenvuelva. Por ello la importancia de generar políticas y acciones que conlleven a la formación de un nuevo ser humano. Ahora bien, nuestras instituciones siguen enmarcadas en las viejas políticas, aunque en teoría estén funcionando con los modelos de carácter socio-críticos. Es allí, donde precisamente se debe generar una discusión o un análisis que sincere la verdadera realidad de nuestras escuelas. La realidad de las instituciones como centros de participación sigue siendo entonces un misterio o un proceso no entendido por los actores educativos.

En ocasiones, vemos como en las instituciones educativas de nuestro país se insiste en la educación centrada en el docente, es decir, nuestros docentes, planifican, ejecutan, evalúan y dirigen todas las acciones del proceso educativo. Las estrategias de enseñanza las diseñan y las ejecutan los docentes desde su perspectiva o visión, sin respetar y comprender el entorno y el contexto donde se desarrolla el proceso de aprendizaje. Sin revisar cuales son las propias necesidades de los educandos y peor aún sin hacer las consultas necesarias para que el otro se involucre y aprenda a participar en su proceso de aprendizaje y en su crecimiento como persona. Aquí, entonces vemos la dicotomía existente entre el fin de la educación en la formación integral del individuo, que busca la formación de un individuo crítico, creativo, emancipado, autentico, autónomo, activo dentro de los procesos que se dan en la sociedad y lo que en la práctica diaria encontramos en nuestra escuelas.

En consecuencia, es importante hacer algunas interrogantes sobre la visión que poseen los actores educativos en los niveles macro, meso y micro en los procesos de participación de los estudiantes, ¿Los docentes poseen los conocimientos, actitudes y prácticas que les permita generar los aprendizajes con enfoques participativos de los estudiantes? ¿La estructura educativa realmente aspira un ciudadano que cuestione la realidad educativa y por ende la realidad social? ¿Es el currículo solo un formalismo teórico dentro de un proceso donde no es viable ejecutar prácticas que promuevan la participación real y activa de los niños(as) y jóvenes en la acción educativa? ¿Es necesario la aprobación y aplicación de resoluciones y nuevos diseños curriculares para generar mecanismos de participación entre los estudiantes y diferentes actores que hacen vida en nuestras instituciones?

En Venezuela históricamente hemos tenido todos los argumentos legales y curriculares que permiten y brindan las herramientas para generar la participación activa de los estudiantes y de los diferentes actores que están involucrados en los proceso educativos de los estudiantes, tal como señalamos al inicio de este artículo tenemos todas los mecanismos teóricos que nos dan las bases para lograr una praxis de excelencia en el ámbito educativo, y lograr tener unos estudiantes más participativos. Pero esto no se da con frecuencia en nuestras instituciones educativas de ningún sub-sistema, creemos entonces que es una cuestión de actitud, es decir, los diferentes

actores no poseen una visión positiva y comprometida de manera voluntaria sobre enseñar a participar y aprender a participar de manera activa en los diferentes procesos que se generan en el campo educativo.

En lo particular consideramos no necesario que en nuestro país se continúen implementado y haciendo cambios curriculares casi permanente sin la participación del otro, aplicando los que tenemos de manera comprometida, iniciaremos el proceso de cambio, y posteriormente una vez que se instale la cultura de la participación e involucramiento del otro se irán haciendo las reforma que surjan de las necesidades colectivas según sea el contexto.

Si no existe desde cada uno de los involucrados la capacidad y el querer aprender desde su propio proceso de enseñanza, aun cuando se sigan haciendo cambios en el currículo y aprobando resoluciones, estos actores educativos seguirán negados a participar y a propiciar la participación en los otros. La cuestión no es de forma, sino de fondo. Si estos protagonistas no tienen internalizado la importancia y la trascendencia de la misma en los cambios que se pueden dar desde lo individual y lo colectivo no habrá un nuevo ciudadano formado desde la escuela. Creemos que si no existe el compromiso, la disposición y la voluntad para generar los cambios desde la participación de todos los involucrados en los procesos educativos es imposible que se aprenda a participar en el otro.

Como vemos tanto la familia, la escuela y las diferentes instituciones son fundamentales en la formación y desarrollo del ser humano son vitales. Aquí de lo que se trata es de hacer ver que cada una de ellas en su justa dimensión tiene grandes responsabilidades que afrontar en la construcción de un individuo comprometido, responsable y participativo de su propio proyecto de vida y de su capacidad para transformar de igual manera su contexto. Debemos cada uno asumir la parte que nos corresponda en esa responsabilidad y dejar de creer que cada uno por su lado es quien tiene la tarea. Si seguimos pensando y actuando con la visión de que la formación del estudiante le corresponde al otro ninguno se hará cargo y seguiremos teniendo ciudadanos indiferentes a las situaciones que nos deben ocupar a todos como individuos que vivamos en sociedad y en muchos casos carga para el Estado.

Un individuo comprometido, responsable, autónomo, con valores y principios es lo que requiere con urgencia nuestra Venezuela, de esta forma participará en su propio desarrollo y transformación y aportará desde sus acciones a la construcción de una mejor sociedad, por ello, todas las estructuras e instituciones deben conformar un sistema que brinde desde su propio accionar las formas de aprendizaje y enseñanzas adecuados que permitan la formación del ciudadano integral.

## **Referencias**

- Assael, J. (1984). *La Cultura escolar. ¿Responsable del fracaso?* Santiago de Chile: Temuco.
- Calderón, M. (2007). *La participación concepto clave en Educación. Educaraucania: Un espacio de análisis y reflexión sobre temas educacionales.* Chile: Temuco.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Gaceta oficial 36.860. Caracas-Venezuela.
- Currículo del Sistema Educativo Bolivariano* (2007). Ministerio de Educación. Caracas-Venezuela.
- Currículo del subsistema de Educación Inicial* (2007). Ministerio de Educación. Caracas-Venezuela.
- Kotliarenco, M. (2001). *Importancia del rol de los padres como principales educadores de sus hijos e hijas.* Santiago de Chile: Temuco.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). *Resolución 058.* Gaceta oficial 40.029. Caracas-Venezuela.
- Moreno, A. (2012). *La Familia Popular Venezolana.* Caracas-Venezuela: Centro de Investigaciones Populares.
- Navarro G. y otros. (2001). El Concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje: La perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología* de la Universidad de Chile, Vol. X. Santiago. Chile.

UNESCO (2000). *Foro Mundial de la Declaración de Educación Para Todos*. Dakar-Senegal.

UNESCO (2001). *Convención de los Derechos del Niño y de la Niña*. Cochabamba-Bolivia.

\_\_\_\_\_. (2004). *Informe Regional de Educación para América Latina y del Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCO. Santiago-Chile.

**Carmen del Valle Rodríguez:** Licenciada en Educación, Mención Orientación. U.C. Magíster en Orientación de la Conducta. C.I.P.P.S.V. Candidata a Doctora en Innovaciones Educativas. UNEFA. Docente en Planificación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la FaCE-UC. Directora general de la ONG Cedeso. [carmendelvalle14@hotmail.com](mailto:carmendelvalle14@hotmail.com)



## LA TEORIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: UNA OBRA DE ARTE EN LAS TESIS DOCTORALES

Iliana Y. Rodríguez

---

### RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito hacer una reflexión en torno a la construcción, desarrollo y evaluación de una teoría como poiesis intelectual de quinto nivel, desde el punto de vista académico, o mejor conocido como “tesis doctoral”. Todo ello, con el telos de dilucidar el cómo generar una teoría como producto final. Es de resaltar que, el escrito que se presenta aquí no agota el tema, más de un lector podrá agregar nuevos elementos que contribuyan a complementarlo.

**Palabras clave:** objeto de estudio, tesis, teoría y teorización.

**Recibido:** 28/07/2014

**Aceptado:** 12/01/2015

## THEORIZING THE OBJECT OF STUDY: A THESIS PIECE OF ART

### Abstract

This paper aims to make a reflection on the construction, development and evaluation of a theory as a fifth level intellectual poesis, from the academic point of view, or better known as “thesis”. All in all, with the telos to elucidate how to generate a theory as a final product. Significantly, the paper here presented does not exhaust the subject; more than one reader may add new elements contributing to complement it.

**Keywords:** object of study, thesis, theory and theorizing.

### Ideas introductorias

*“Una teoría puede definirse como un contexto cerrado respecto de las operaciones lógicas. En otras palabras, una teoría es un conjunto de proposiciones enlazadas lógicamente entre sí y que poseen referentes en común”. (Bunge, 1981, p. 51)*

Partiendo del pensamiento citado, el presente artículo indaga los criterios ontológicos, axiológicos, epistemológicos, procedimentales y prácticos sobre la construcción de teorías en las tesis doctorales, teorías que cuando se inicia un doctorado en educación, no se sabe cómo se construye, se desarrolla y evalúa y, que al transitar por el proceso académico se logra consolidar ese colofón científico.

Una relevancia de la temática a abordar la genera el hecho de que siempre se producen dudas cuando se comienza el proceso de teorización en las tesis doctorales, construcción que representa una obra de arte creativa. Es por ello, que se requiere paciencia y dedicación por parte del investigador, puesto que la producción de teorías exige una gran dosis de interpretación, elaborados procesos mentales, pero sobre todo, mezclar la ética y la creatividad a partir de dimensiones ontológicas que permearán el pensamiento y la acción.

En este sentido, Strauss y Corbin (2002), corroboran el argumento que la creatividad del investigador es un ingrediente esencial en el proceso de teorización; además del pensamiento crítico, el pensamiento creativo hace del análisis un arte.

Por consiguiente, se presentan los conceptos y definiciones de teoría, de ideas ajenas y propias, así como también se explica cómo es el proceso de construcción, desarrollo y evaluación de las teorías que se presentan como producto final en las tesis doctorales con discurso cualitativo. Cabe destacar que, el contenido que se vislumbrará no ofrece soluciones infalibles para entender y estudiar la realidad, sin embargo permitirá orientar al doctorando a enriquecer su proceso investigativo.

## **Análisis**

El conocimiento es producto de una actividad específica del ser humano para comprender por medio de su razón cómo ocurren las cosas y, la posibilidad que tiene éste de conocer, requiere el concurso de la cultura que es la que le provee al sujeto las herramientas mentales y operacionales para conocer y explicar su mundo.

Ahora bien, cuando se habla de conocimiento científico se alude a realidades completamente diferentes y, a la vez, complementaria. Por una parte, se hace referencia a la modalidad cognitiva por la cual el hombre elabora modelos teóricos para conocer y explicar su mundo. En otras palabras, cuando se habla de conocimiento científico como actividad humana, se vincula a la actividad de conocer según los cánones que son propios de la ciencia y cuando se remite al producto de la actividad de investigación científica, el conocimiento científico es entonces el producto, el resultado final de la investigación y en tal sentido, constituye el fin último de la actividad científica.

Para la ciencia o cualquier disciplina, se hace necesario que todo proceso de teorización indague, investigue y construya explicaciones de orden teórico conceptuales sobre el objeto o contexto de estudio que se está abordando. En consecuencia, la búsqueda del conocimiento por parte del investigador, estará estrechamente relacionada con la construcción de la realidad correspondiente a la investigación. De tal modo, la producción de nuevos conocimientos

es un valor que alude a la capacidad de imaginación creativa del investigador, potenciada por la experiencia personal y profesional.

Partiendo de lo anterior, se puede afirmar que el proceso de teorización, o mejor conocido, de construcción de teoría desde el discurso cualitativo, está sumamente vinculado con la categorización. Puesto que una vez que las categorías están procesadas, codificadas, identificadas, clasificadas, agrupadas y bien redactadas se puede proseguir con el proceso de perfeccionamiento y producción intelectual, con la finalidad de elaborar síntesis explicativas, modelos o teorías. Las síntesis pueden proponerse al final de cada categoría, pero deben reunirse en un todo común para construir la teoría, puesto que cada síntesis queda como un producto parcial y lo que se busca es culminar la investigación con una obra de arte: *la teoría*.

La teoría desde el pensamiento de Martínez (2004) es:

Construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo, al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos. La teoría es, por tanto, un modelo ideal, sin contenido observacional directo, que nos ofrece una estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente para ordenar los fenómenos; de manera más concreta, suele consistir en un sistema de hipótesis, fórmulas legaliformes y hasta leyes ya establecidas, de modo que su síntesis puede incluir desde lo plenamente conocido hasta lo meramente sospechado. (pp. 242-243)

La teoría es el punto clave de las tesis doctorales. Esto es reafirmado por Morales (2011) cuando expresa “*el teorizar es el aspecto resaltante de la investigación ya que es el momento en el cual se realiza el acto científico, el hacer ciencia y el generar conocimiento*” (p. 21). Solo se puede llegar a construir una buena teoría mediante el ejercicio de la imaginación creativa.

Al respecto Martínez (2006) manifiesta:

La mayoría de los investigadores manifiestan dificultades en describir qué es lo que hacen cuando teorizan; pero un análisis cuidadoso de sus actividades mentales hará ver que son similares a las actividades cotidianas de una persona normal; las actividades formales del trabajo teorizador consiste en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular; es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización, consiste en describir y manipular categorías y las relaciones entre ellas. (p. 143)

Ciertamente, lo que manifiesta el autor anterior es realmente significativo y exige que el investigador en el proceso de construcción de teorías, utilice todos los medios disponibles para lograr la síntesis final de una investigación. Al respecto argumenta Martínez (citado por Teppa, 2012) que:

El trabajo teorizador consiste en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos. Relaciones y especular. Entonces, el proceso cognitivo de teorizar radica en descubrir, manipular y construir categorías, para develar sus relaciones, este proceso requiere de imaginación creadora. En la teorización original e inédita se producen y comunican ideas insólitas, creativas, novedosas, pero funcionales, fundamentadas y justificadas científicamente en la información emergente. (pp. 93-94)

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) definen la teorización de la siguiente forma:

Teorizar es un trabajo que implica no solo **concebir o intuir** ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo. Por iluminadora, o aún <<revolucionaria>> que sea la noción de teorizar, para que una idea llegue a ser teoría se exige que ésta se explore a plenitud y se **considere desde muchos ángulos o perspectivas...** (p. 24)

De acuerdo con lo anterior, el proceso de teorización conlleva a una reconstrucción de la realidad e implica una búsqueda ordenada del

conocimiento. Al interpretar las ideas de Strauss y Corbin, construir teorías significa reducir los datos originales de los actores sociales y observaciones particulares a conceptos y convertirlos en un conjunto de afirmaciones de relación que puedan explicar y predecir sucesos o fenómenos.

Por su parte, Buendía, Colás y Hernández (1998) distinguen cuatro (4) tipos de propósitos que orientan la construcción y producción de teorías a saber:

- a. **Descriptivos:** identificación y descripción de elementos, procesos, contextos, sistemas y personas.
- b. **Interpretativos:** comprensión del significado del texto, fuentes, acciones o conductas y descubrimiento de patrones en cuantos a: desarrollar nuevos conceptos, reelaborar conceptos existentes, identificar problemas, refinar conocimientos, explicar y crear generalidades, clasificar y comprender la complejidad.
- c. **De contrastación:** elaborar, confrontar y verificar postulados, generalidades y otras teorías.
- d. **Evaluativos o críticos:** evaluar y criticar políticas, prácticas, innovaciones, hallazgos y descubrimientos de acuerdo a deliberaciones hechas por el investigador apegado a su postura epistemológica y criterios éticos. (pp. 94-95)

Ahora bien, cualquiera que sea el propósito de la teorización que tenga el investigador, este proceso comienza con el análisis, para luego, codificar, categorizar, sintetizar y; por último, teorizar. Adicionalmente, Teppa (2012) manifiesta que:

El método utilizado generalmente para el proceso de teorización es el método comparativo constante, el cual consiste en descubrir la teoría desde la información, a través de un procedimiento general de varios análisis comparativos, de manera repetida y recursiva hasta la saturación que proporciona densidad a la teoría. (p. 95)

De acuerdo con la idea de la autora, el hacer comparaciones permite mirar los datos de otra manera, con otra racionalidad, cambiar la lógica y la dirección del pensamiento. Con ello se puede reafirmar que, el método se aplica una vez que el investigador haya organizado las categorías y propiedades que decidió más adecuadas como elementos descriptivos. Por consiguiente, el método es una herramienta más que utiliza el investigador para construir y desarrollar teoría.

Con respecto al desarrollo de la teoría Achinstein, 1968, (citado por Martínez, 2004) manifiesta que, este desarrollo implica al menos seis aspectos a considerar:

- a. Introducción de supuestos adicionales que, aunque no sean centrales o distintivos de la teoría, pueden ser necesariamente o al menos útiles. Pueden ser principios tomados de otras teorías o supuestos muy razonables con una sólida base intuitiva o estética.
- b. Reformulación de algunos supuestos para darles una forma o expresión más fácilmente manejable, como cuando la naturaleza de la materia tratada permite traducirlos a términos matemáticos.
- c. Explicación del significado de los supuestos por medio de citas, ilustraciones o analogías, o de la definición de los conceptos empleados.
- d. Introducción de nuevos conceptos.
- e. Derivación de principios generales como consecuencias directas de los supuestos centrales y distintivos de la teoría.
- f. Aplicación de los supuestos centrales y distintivos, o de sus consecuencias directas, a sistemas que satisfacen ciertas condiciones y determinación y examen de los resultados.
- g. Uso de los supuestos centrales y distintivos de la teoría, o de sus consecuencias directas, como base para resolver ciertos problemas sobre las entidades, propiedades o

relaciones postuladas por dichos supuestos, cuando la solución de tales problemas no se sigue inmediata o solamente de los supuestos centrales o de sus consecuencias directas. (p. 254)

Ahora bien, la validación de una teoría es un proceso epistemológico muy arduo que depende del concepto de validez y del concepto de verdad que tenga el investigador. Por ello, todo investigador que adopte una postura epistemológica coherente y consistente para hacer una teoría, si tiene presente la dimensión axiológica como eje fundamental de los requisitos científicos, cumplirá con los criterios más importantes en cualquier investigación: la autenticidad y la ética, lo que garantizará la calidad y veracidad del trabajo. Al respecto, De Andrade (2006), menciona que:

La validez de una teoría depende de su capacidad de cumplir las funciones a las cuales es llamada: una teoría debe constituir un esquema de unificación sistemático por contenidos diferentes. El grado de comprensión de una teoría es uno de los elementos fundamentales de juicio de su validez; una teoría debe ofrecer un conjunto de medios de representación conceptual y representación simbólica de los datos de observación; y, aún más, una teoría debe constituir un conjunto de reglas de inferencia que permita previsiones de datos y de hechos principal función de la teoría. (p. 44)

No obstante, desde las ideas de Popper (citado por Teppa, 2012):

Las teorías: son una especie de malla que se lanza para capturar el mundo y poder relacionarlo, explicarlo y dominarlo, pero cada vez su tejido se hace más fino y para que sea válida y confiable, ésta debe ser refutada a través del principio de falsabilidad, en la cual se refuta mediante un contraejemplo. Si no es posible refutarla, dicha teoría queda corroborada, pudiendo ser aceptada provisionalmente, pero nunca verificada. (p.87)

Antepuestas estas consideraciones, Martínez (2004) señala los criterios que a su juicio, se han revelado más importantes y útiles en la validación y evaluación de teorías:

1. **Coherencia interna:** una teoría es internamente coherente si sus postulados, teoremas y consecuencias se relacionan entre sí sin contradicciones. Es decir, si todas sus partes y elementos se integran en un todo consistente y bien ajustado.
2. **Consistencia externa:** es la compatibilidad que hay entre la doctrina que constituye la teoría y el conocimiento establecido del mismo campo, o de los campos adyacentes o afines.
3. **La comprensión:** una teoría será mejor que otra si abarca o se relaciona con un amplio campo de conocimientos.
4. **Capacidad predictiva:** una buena teoría debe ofrecer la capacidad de hacer predicciones sobre lo que sucederá o no sucederá si se dan ciertas condiciones especificadas en ella, aunque la confirmación o contrastación de esas predicciones pueda resultar en extremo difícil, debido a la naturaleza de la teoría.
5. **Precisión conceptual y lingüística:** debe haber unidad conceptual, es decir, el universo del discurso debe estar definido y sus predicados deben ser semánticamente homogéneos y conexos.
6. **Originalidad:** las teorías audaces, con construcciones de alto nivel, con proyecciones no comunes y hasta inauditas, y con capacidad para unificar campos en apariencia inconexos, son ciertamente más valiosas.
7. **Capacidad unificadora:** es la capacidad de reunir dominios cognoscitivos que aún permanezcan aislados.
8. **Simplicidad o parsimonia:** hay teorías muy complejas, enmarañadas y enredadas, y otras muy simples y lineales. En igualdad de condiciones, es preferible la más simple, por su claridad y diafanidad; pero si, en honor a la simplicidad, perdemos parte de la riqueza que se estudia, es preferible la teoría más compleja.

9. **Potencia heurística:** una buena teoría debe sugerir, guiar y generar nuevas investigaciones, además de suscitar ideas y promover desconfianza y aún resistencia en ciertas áreas de su propio campo o de los campos afines.
10. **Aplicación práctica:** este criterio no es necesario, y mucho menos suficiente, como condición de validación. Una teoría puede haber sido bien concebida, sin embargo puede fallar en su aplicación por muchas razones externas a la misma.
11. **Contrastabilidad:** toda buena teoría debe ser confirmable y refutable, es decir, susceptible de confirmabilidad y refutabilidad, aunque, de hecho, tal vez se pueda confirmar y nunca refutar o viceversa.
12. **Expresión estética:** se acepta una teoría por su simplicidad y simetría, a pesar de su desacuerdo con los hechos, desacuerdo que luego desaparece con observaciones e interpretaciones mejor planificadas y realizadas.

En conclusión, de acuerdo con las ideas del autor mencionado la aceptabilidad de una teoría dependerá del grado con los cuales se presenten los criterios, porque si se encuentra en el nivel más bajo, la teoría debe reestructurarse. Es decir, hay que mejorarla o expandir y profundizar sus proposiciones o planteamientos, para que incluya las condiciones adicionales que exigen los evaluadores o la disciplina en donde se utilizará la teoría, de lo contrario deberá ser desechada.

### **A manera de cierre**

Las teorías son instrumentos conceptuales por los cuales los seres humanos intentan articular, de manera sistemática, el conocimiento que se obtiene de la experiencia mediante el proceso de investigación. Pero no se debe construir con la mera observación del fenómeno, debe utilizar un lenguaje complejo, explicativo e interpretativo. Por ello, un elemento necesario e importante para la teorización es el uso adecuado del lenguaje como modus de descripción de la realidad. Ello amparado en una estructura lógica la cual coordina y estructura

el pensamiento con el uso del lenguaje.

En la elaboración de un trabajo doctoral, particularmente en el campo de la educación, el punto central no está en la aplicación concreta, correcta y precisa de un método, pues de manera a priori, no se trata de una evasión del camino por recorrer. El método es una herramienta más que utiliza el autor para construir y desarrollar teoría, pero no es el centro del asunto, incluso mantiene una perspectiva donde la hermenéutica es la búsqueda de sentido para situaciones excedentes del método. Con base en lo anterior, es de advertir que, la teorización es la concreción científica de la investigación por ello la dificultad cuando no se poseen herramientas pertinentes para la construcción de conceptos e ideas en el desarrollo de discursos científicos.

Por todo lo expuesto, se le recomienda a los doctorando al momento de construir una teoría, desde el enfoque cualitativo, tomar en consideración lo siguiente:

- No empezar la construcción de una teoría si no se tiene un haz de problemas planteados con claridad, puesto que la teorización prematura, resultará, muy probablemente, errada, ya que una información insuficiente puede llevar a teorías irrelevantes.
- No posponer la teorización hasta el momento en que haya tal inmensidad de información no estructurada, debido a que generará un retraso y fracaso en teorizar, ya que promueve la acumulación ciega de información que puede resultar en su mayor parte inútil y hace imposible el arranque de la teorización.

## Referencias

- Buendía, L.; Colás, M. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1981). *La investigación científica*. España: Ariel.
- De Andrade, M. (2006). Hablando sobre Teorías y Modelos en las Ciencias Contables. *Actualidad Contable FACES* Año 9 N° 13, Junio-Diciembre 2006. Mérida. Venezuela. (42-53).

- Martínez, M. (2004). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). *La Ciencia y Arte en la Investigación Cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa, síntesis conceptual. En *Revista IIPSI*. Vol. 9, Nro. 1. Pp. 123-146. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. Consultado el 20-08-13 de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- Morales, J. (2011). Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. En *Revista Paradigma*. Vol. XXXII, Nro. 2, diciembre. Pp. 7-22. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay. Venezuela.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Teppa, S. (2012). *Análisis de la información cualitativa y construcción de teorías*. Barquisimeto-Venezuela: Ediciones Gema.

**Iliana Y. Rodríguez:** Magíster en Educación Matemática y Doctorando en Educación. Profesora Agregado de la FaCE-U.C. Miembro de la Comisión de Maestría en Investigación Educativa.  
iyrodriguez@uc.edu.ve



## LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN / LA CALIDAD DEL DOCENTE

Inocencia Orellana

---

### RESUMEN

La calidad de la educación puede ser entendida de distintas maneras según el momento histórico que vive un país y el sistema de referencias filosóficas que se adopte en una determinada sociedad. En América Latina, se ha constituido en un motivo de preocupación desde finales de los sesenta, hoy cobra mayor fuerza ante los cambios que se viven en la actualidad y es el docente la persona clave para el logro de la calidad educativa como es: el desarrollo pleno de la persona humana al servicio de la sociedad. Es por ello que, según la concepción de calidad de la educación, así será la concepción de calidad del docente. Cuando este desarrollo no se logra o se logra sólo en un sentido se habla de baja calidad de la educación y de baja calidad del docente. Indudablemente, hoy, se hace impostergable dentro de las características de un docente de calidad el conocer el verdadero sentido de la democracia, además de creer en ella, vivirla, sentirla y transmitirla a sus alumnos en el aula con naturalidad para que sea asumida verdaderamente como una forma de vida, una opción de vida que facilite la construcción de ciudadanía.

**Palabras clave:** democracia, calidad educativa, calidad del docente.

**Recibido:** 04/11/2014

**Aceptado:** 16/03/2015

## THE QUALITY OF EDUCATION/TEACHER QUALITY

### Abstract

The quality of education can be understood in different ways according to the historic moment a country is living, and philosophical references system adopted in a given society. In Latin America, it has become a concern since the late sixties; today it becomes stronger for the actual changes, and teachers are the key factors to achieve educational quality which is the human persona whole development in service of society. Therefore, according to the concept of quality of education will be the concept of teacher quality. When this development is not achieved or is partly achieved, we talk about low quality of education and low quality of teaching. Undoubtedly, today it becomes urgent, among the characteristics of a quality teacher, knowing the true meaning of democracy, besides believing in it, living it, feeling it and transmitting it naturally to the students in the classroom to be truly taken as a lifestyle, a lifestyle choice that facilitates the construction of citizenship.

**Keywords:** democracy, education quality, teacher quality.

### Introducción

*Dedicado al Padre Pablo Sada S.J.+*

La concepción de calidad de la educación está ligada necesariamente a los fines que esta persiga en una sociedad determinada y es el docente la persona clave para el logro de este objetivo: el desarrollo pleno de la persona humana al servicio de la sociedad. Es por ello, que según la concepción de calidad de la educación así será la concepción de calidad del docente. Cuando este desarrollo no se logra o se logra solo en un sentido se habla de baja calidad de la educación y de baja calidad del docente.

Ahora bien, en cada sociedad predomina una concepción del hombre y del mundo, según las corrientes filosóficas que guían y sirven de orientación a los fines de la Educación. Éstas inciden en las teorías y filosofías educativas y se encuentran implícitos y explícitos los

valores y los ideales que dicha sociedad se plantea alcanzar de acuerdo a las expectativas de cada momento histórico.

En cada época, de acuerdo a las transformaciones o revoluciones que se operaron en el campo científico, político, social y cultural, surgieron nuevos modos de interpretar al mundo y nuevas corrientes de las filosofías educativas ellas transformaron la educación y el papel del docente.

Es así como la educación se ha visto influida por los aportes de la filosofía idealista, realista, el pragmatismo y el existencialismo, entre otras, cuya influencia contribuyó a la creación de las teorías educativas contemporáneas.

### **La calidad de la educación desde el punto de vista humanista**

Algunas de las corrientes filosóficas que más influyeron en la educación colocaron como centro de atención al Hombre, como sujeto protagónico de la historia, que se hace persona, rescata su dignidad y proyecta toda su capacidad y potencialidad latente en su ser colocándola al servicio de la construcción de un mundo humano.

Dentro de la corriente humanista, se ubican corrientes filosóficas que enfatizan el desarrollo del individuo, de su intelecto, sin mayor compromiso que su propio y solo desarrollo, pero también existen otras corrientes que complementan este enfoque con lo social por considerar que el hombre es un ser en relación y en comunión con el mundo que le rodea. De allí entonces, el énfasis que coloca en la solidaridad humana y en una orientación de la educación humanista para transformar el mundo a partir del hombre mismo.

El desarrollo de las potencialidades del hombre, no está divorciado de la formación intelectual y de la formación tecnológica sino que además ésta debe ser integral, complementaria que lo lleve a desarrollarse como persona con valores humanos vinculados a lo ético y religioso como parte del proceso del perfeccionamiento humano.

A la luz de estas corrientes humanista se han desarrollado las teorías educativas contemporáneas que han tenido gran influencia en la educación venezolana y que se hace necesario tener presente

algunas de sus ideas para atender hoy cual es la base filosófica y teórica sobre la cual se debe fundamentar la calidad del docente.

La teoría educativa perennista destaca dos aspectos fundamentales: la racionalidad y la universalidad. Según esta teoría la educación debe estar basada en los principios universales inmutables y su meta fundamental es el cultivo del intelecto. Le da gran importancia a la universalidad y los valores son fijos, absolutos, que permanecen en el tiempo y en el espacio conduciendo la educación hacia el ideal común: el cultivo de la racionalidad.

El hombre es concebido como un ser racional, en donde se acepta su naturaleza humana de una manera universal con ideales permanentes en donde se destaca la humanidad común más que las diferencias individuales que pregona el progresismo. La realidad la componen individuos que pregonan el mejoramiento de dicha sociedad y esto será posible en la medida en que mejoren los individuos, solo cambiando al hombre cambia la sociedad. La función educativa se pronuncia por una enseñanza de contenidos clásicos que contribuye a formar para la vida y en la cual el conocimiento se convierte en verdades estables por su carácter universal, lo que conduce que la educación se dirija hacia las verdades universales.

Con base en lo planteado, las características que se destacan en el docente son: el autoritarismo, dogmático, pasivo, impositivo, individualista, conservador, religioso, moralista, transmisor de información repetitivo, magistral, poco participativo e interesado en los procesos sociales.

Esta corriente filosófica de la educación ha predominado por muchísimos años no solo en América Latina sino en Venezuela, por lo que las características aquí encontradas son las que han estado presentes en el sistema educativo venezolano y esto se observa en la actuación del docente y de los educandos, corroborando las constantes críticas que se le hacen al sistema educativo: más informativo que formativo, su carácter memorístico y repetitivo, énfasis en los contenidos, acompañado por la verticalidad y el autoritarismo de algunos docentes.

Por otro lado, es importante destacar el carácter universal de las verdades y de los valores como el objetivo que se plantea esta teoría

disciplinar la mente y cultivar el intelecto en cuanto al desarrollo individual. Pero esto solo, hoy día, no basta como fin de la educación ya que el mundo cambia constante mente y se ha hecho más interdependiente gracias a los avances de las tecnologías y de la informática, lleva a la necesidad de estar abierto a los cambios para responder a sus exigencias y hacerlo más humano.

Otra de las teorías educativas de gran influencia es la progresista desarrollada por John Dewey (1997), apoyada en el pragmatismo y los postulados de libertad creadora, auto expresión y aprendizajes significativos que a su vez provienen del psicoanálisis Freudiano y de la teoría naturalista dan otra visión del hombre, de la realidad y del conocimiento. En ella el hombre es un ser que está llamado a descubrir y actuar sobre la realidad para modificarla y dominarla. La personalidad es concebida como una estructura móvil y la realidad es cambiante. El hombre y la realidad cambian, no hay leyes que lo determinen. El educador progresista coherente con esta concepción concibe la realidad y el hombre en constante cambio. El conocimiento entonces aparece ligado a las ciencias sociales unido a los problemas esencialmente contemporáneos y abiertos a revisión.

De tal forma, la educación está llamada a promover actitudes favorables al cambio y la función del docente es la ser un guía, orientador, que estimula al estudiante a adquirir habilidades, conocimientos y técnicas necesarias que le permitan actuar en el mundo real y por otro lado busca incorporar al estudiante a la comunidad.

El docente debe ser reflexivo, activo, crítico, conocedor de técnicos, colectivista, participativo no dogmático, creativo, que incorpora y estimula el interés del alumno por la comunidad. La corriente aporta elementos bien interesantes al propiciar la apertura al cambio, al contacto con la realidad por parte del educador y del educando, aquí la relación que se establece es una relación para transformar la realidad, el educando es un sujeto activo y no un mero recipiente que recibe información, el docente está abierto a los cambios, no hay una única verdad y en todo caso ésta hay que buscarla en la práctica y experimentarla.

En esta misma línea más en el tiempo actual y con una visión macro está la teoría educativa reconstruccionista, que es otra de las grandes

teorías que han influido notablemente la educación, ella se apoya en el pragmatismo y en los aportes teóricos-metodológicos de Dewey, ubicado dentro de un modelo político-económico democrático socialista. En esta visión el fin de la educación se operacionaliza en el contexto de la sociedad, lo que busca es la reconstrucción o rearmado de la sociedad.

El hombre es un ciudadano del mundo, producto de su cultura, que puede construir un mundo mejor y que avanza hacia el futuro, ya que por los cambios y avances científicos y tecnológicos, las barreras del tiempo y del espacio han sido acortadas y esto facilita tanto la comunicación y el desplazamiento del hombre en todo el planeta.

Se trata entonces de un hombre universal pero a diferencia de la teoría perennista comprometido con la transformación del mundo. La realidad es concebida al igual que el experimentalismo como un pluriverso de experiencias. El reconstruccionista reflexiona sobre los grandes problemas de la sociedad, se ubica en la dimensión macro y como tal busca darle solución al mismo nivel.

Para él, la clave está en conocer y trabajar sobre los problemas concretos y universales partiendo de la integración de las diferentes disciplinas y visión sobre los problemas con el propósito de su reconstrucción e interrelación.

Puesto que el docente es un director de proyectos que plantea un mundo y busca solución a los problemas conjuntamente, las características más resaltantes del docente en esta teoría son: ser reflexivo, participativo, crítico, colectivista, comprometido con los problemas de la escuela y la sociedad y creer en un futuro mejor.

Otra corriente filosófica educativa que ha contribuido a entender mejor el papel de la educación y el docente es el existencialismo, que centra su atención en la existencia del hombre, contraponiéndola a la esencia, va en contra de todo lo que supone sistema y organización, la libertad para los existencialistas es el principio humano absoluto. El hombre viene de la nada por lo que es indefinible, cada hombre se hace así mismo y está comprometido consigo mismo. Con esta concepción la educación busca desarrollar el potencial del hombre a través de estrategias que le permitan

valorarse y convertirse en persona. Su realización está por encima de los intereses colectivos.

Carl Rogers (1972), hizo importantes aportes que han sido incorporados a la educación entre ellos el concepto de facilitador del aprendizaje que ubica el rol del docente. Éste más que enseñar, facilita el proceso para que el educando se apropie de los aprendizajes al hacer uso de su libertad, del crecimiento personal y de la comprensión de los demás. Las características más importantes del docente son: facilita el proceso de aprendizaje, respeta el proceso del educando, promueve la autenticidad de la persona.

### **La calidad de la educación desde un punto de vista economicista**

Así como las corrientes humanistas colocaron como centro de atención al hombre, uno de los cambios ocurridos después de la II Guerra Mundial, fue la concepción de la educación como una forma de capital. El hombre es un instrumento para la economía, y como tal pasa a un segundo plano, lo que interesa es la productividad y la medida en que se logra el desarrollo económico donde la oferta y la demanda de la educación están en función de las exigencias del aparato productivo. La transformación de la visión tradición de la educación radicó en dejar de concebir a la educación como un bien de consumo para asumirla como una forma de capital, es decir, la educación pasó a analizarse en términos de inversión.

Así muchos de los parámetros de corte economicistas fueron trasladados para medir la calidad de la educación y la calidad de los docentes, así se incorporaron como indicadores de la eficiencia interna del sistema educativo: el rendimiento, la deserción, la repetición, la escolaridad, el atraso escolar, el número de títulos, los cursos de formación, el grado de escolaridad por mencionar solo algunos indicadores, además de la eficiencia externa que estaría dada por la satisfacción de las necesidades del mercado. Se incorporó la tecnología y a la educación se le dio un carácter neutro, sin ningún tipo de compromiso social, solo la formación del recurso humano para el proceso productivo.

Muchos teóricos e investigadores apoyan firmemente la teoría del capital humano, ya que ven en ella la posibilidad de garantizar los recursos que necesita el mercado productivo que a su vez hará

posible la reinserción de los países “subdesarrollados” al mercado mundial.

Aquí, el papel del docente se reduce a un técnico que implementa técnicas de aprendizaje y ejecuta programas diseñados por otros, no forma al hombre para que sea cada vez más humano, sino que lo dota de técnicas y herramientas para que pueda ser útil al mercado productivo. El docente ve empobrecida su función a un tecnócrata de la educación que capacita al recurso humano, desideologizado, individualista, calculador, competitivo, acrítico y sin compromiso social.

### **La educación de hoy hacia un nuevo paradigma**

Con el correr del tiempo, la educación pasó de cultivar e intelecto a educar para la vida. Luego se planteó educar para la productividad y a partir de entonces la función de la educación se convirtió de ser un bien de consumo humano en una forma de capital para estar al servicio de la economía. Hoy es necesario volver a retomar al hombre como centro de la educación pero ubicado en el tiempo actual, en su espacio y su cultura, con una visión prospectiva lo cual plantea que la educación no puede estar de espalda a la realidad, es decir, desfasada en el tiempo e igualmente de las necesidades que le demande la sociedad.

Ahora bien, en el presente se forma al educando del futuro, pero cabe preguntarse ¿La educación que se imparte hoy tiene en cuenta al mundo actual como punto de partida para el futuro? ¿Cuál es el mundo que tenemos hoy? ¿La formación de los docentes está basada en las necesidades del educando en el mundo de hoy? ¿En las necesidades del mañana?

### **La realidad de hoy como punto de partida**

El mundo de hoy está caracterizado por el auge y desarrollo del mundo de las tecno telecomunicaciones, y de la informática. Sin lugar a dudas, de acuerdo con McLuhan (2002) vivimos en la “aldea global”: las noticias nos llegan en el instante de producirse en cualquier lugar del planeta, somos testigos de la historia al momento de producirse los hechos. Muchos de estos avances tecnológicos han tenido sus aplicaciones en casi todos los campos del conocimiento

y han dejado sentir su influencia sobre el trabajo de la escuela, simultáneamente por los videos, la tv, la radio, los videos juegos. Las telecomunicaciones atrapan la atención tanto de los niños como de los jóvenes y adultos, mientras que el papel del docente tradicional luce en desventaja al ser desplazado como fuente única de conocimiento por la presencia de estos medios que si bien no están al alcance individual de todos, su influencia se deja sentir en la gran mayoría por su carácter masivo y compite de manera invisible con el docente.

En el ámbito familiar, la situación ya no es la misma de otros tiempos. Los roles tanto del hombre como de la mujer se han transformado y ya no hay límite en la ejecución de las distintas actividades para la mujer. Es decir, el rompimiento de los estereotipos sexuales comenzaron a ceder a nuevas formas de ver el mundo del trabajo con lo cual se abrieron los horizontes tanto para el hombre como para la mujer en su desarrollo personal, esta situación trajo como consecuencia la incorporación de ambos padres al mercado del trabajo. La sociedad comenzó a feminizarse al incorporar los planteamientos de las mujeres que siempre habían sido ignorados elevándose las condiciones de igualdad de la mujer y el varón.

El deterioro de la situación económica ha llevado a muchos hogares abandonar la educación de los hijos y dejarlo en manos de la escuela. El trabajo del hombre y de la mujer lejos de ser una opción individual para su realización personal se ha convertido en una fuente para sobrevivir.

El incremento de la violencia, el narcotráfico que ve en la población infanto-juvenil su mercado cautivo y la pobreza conjuga una situación harto de compleja que obliga a repensar si el fin de la educación en una sociedad así debe ser preparar al niño/a y al joven solo para el mercado productivo. Este panorama de problemas sin respuestas repercute negativamente en la reinserción mundial que se pueda esperar del país para su desarrollo pleno sino se asume contar con una educación de calidad y por ende con docentes de calidad.

### **Hacia un docente de calidad**

Todo el panorama anteriormente descrito obliga a repensar y a retomar el papel de la educación y dentro de ella el papel del

docente. Pero sobre todo compromete a buscar y a formar docentes de calidad. La calidad docente se puede entender desde distintas perspectivas y concepciones. Pero ante la realidad de hoy, se hace fundamental ampliar la concepción de calidad no solo centrada en lo meramente académico o en su formación como se ha pretendido la mayoría de las veces, sino en una concepción más integral.

El docente sigue siendo una figura clave sobre la que descansa la educación del niño y del joven, por ser la persona que pasa la mayor parte del tiempo con él o ella, por su contacto humano, afectivo que lo estimula, por su condición esencial de pedagogo que lo hace crecer y también por la responsabilidad que la sociedad le ha encomendado. El docente de hoy ha de estar preparado a distintos niveles.

### **Preparado académicamente**

Las exigencias académicas que se le hacen al docente hoy tiene una razón poderosa es él quien forma la materia prima de quienes mañana serán los médicos, ingenieros, arquitectos, abogados, jueces, entre otros,...) de un país y por lo tanto es el docente quien construye las bases sobre lo que se construirá el futuro ciudadano. De allí, entonces, la formación que debe poseer un docente debe ser sólida y acompañada por el sentido profundamente pedagógico.

El docente básicamente es un pedagogo, es esta cualidad lo que lo caracteriza o lo diferencia de otra profesión, por lo que el arte de enseñar es su especificidad. El enseñar, tiene sus complicaciones, no todo el mundo aprende de la misma manera, al mismo ritmo y con los mismos elementos.

### **Enseñar a pensar**

En el mundo de hoy es clave que el docente motive y estimule en los niños y jóvenes el pensar críticamente, en donde ambos vayan desarrollando el poder de la observación de la realidad. La adquisición de criterios que lo ayuden actuar y a tomar decisiones enfrentando las consecuencias lógicas naturales de la decisión tomada, y en donde el sentido de la responsabilidad ante sí mismo y ante los otros forme parte de su proceso de aprendizaje que lo lleve a desarrollar su personalidad y su manera de ser.

## **Calidad humana**

El trabajo con seres humanos, exige, quiéralo o no a personas que posean ciertas características que permitan o hagan satisfactorias las relaciones humanas y permitan una interacción interpersonal adecuada que facilite el crecimiento y desarrollo personal. Las funciones del docente están ligadas obligatoriamente a los niños/as y jóvenes de una sociedad determinada, es este contacto humano el puente para alcanzar el propósito de la enseñanza o del aprendizaje. Cuántas veces un niño/a no desea volver al colegio porque el maestro lo miró mal, o no le dedica el tiempo suficiente al igual que otros niños/as, o ¿Cuántas veces los niños/as son rechazados por el docente por su condición social, étnica? Es la condición humana un aspecto clave en la motivación del alumno, en la aceptación por parte del docente, en la actitud abierta a aprender.

Es por ello, que la calidad humana de los docente es clave en la relación estudiante/maestro/docente ya que éste es el vehículo que conecta el conocimiento que facilita el docente con la actitud de aprender del alumno. Es esta actitud lo que lo mueve a inquietarse por continuar internándose en el mundo del conocimiento.

## **La ética**

Ligado a la calidad humana está lo ético lo cual está relacionado con el establecimiento de normas que guían la actuación moralmente apropiada o correcta de un modo racional.

## **Ethos profesional**

El docente no solo transmite conocimientos, o enseña, sino que también modela conductas, fomenta actitudes y transmite valores, desde el cómo se viste, se peina hasta el cómo habla, ríe, juega y enseña a sus alumnos. El docente debe estar consciente de ethos profesional que posee es decir las actitudes morales, que tiene para con el ejercicio de su trabajo profesional y para con las tareas y deberes propios de su profesión (Brezinka, 1990). Pero si se compara la ética pedagógica con la ética médica se verá que esta última está más desarrollada. Hay más conciencia del daño que puede ocasionar una mala praxis médica que el daño irreparable y muchas veces irreversible que puede ocasionar una praxis pedagógica.

De allí lo importante contar con maestros o docentes conscientes de sus actitudes y valores y portadores de una ética profesional y pedagógica.

### **Comprometido socialmente**

El modelaje que el docente transmite en el aula no debe ser solo de quien sabe, domina el grupo o impone el castigo, sino de quien sabe ayudar al niño/a vivir plenamente lo que sería realmente un ambiente democrático en donde él puede expresarse por sí mismo, aprender a respetar las diferencias de opiniones y respetar las diferencias culturales y religiosas, las procedencias sociales de sus compañeros/as y demás personas.

Resulta muchas veces contradictorio el tiempo que invierten los docentes en controlar la disciplina y castigar a los que rompen el silencio que a enseñar realmente lo que significa vivir en una democracia sus valores democráticos, la participación y sus consecuencias si no se las acepta. Pareciera que para el docente es más fácil o cómodo transmitir un ambiente de dictadura escolar para de este modo asegurar el control y el silencio de los niños/as.

### **Para vivir en democracia**

Es por ello, que se hace impostergable dentro de las características de un docente de calidad el que no solo conozcan el verdadero sentido de la democracia sino que crea en ella, lo viva, lo sienta y lo transmita a sus alumnos con naturalidad para que sea asumida verdaderamente como una forma de vida, una opción de vida, en el cual la resolución de los conflictos por la vía del diálogo, la negociación sustituya las riñas callejeras y el uso de los medios violentos. Solo así tendremos en el futuro a verdaderos demócratas, verdaderos humanistas que se han formado y vivenciado desde el aula las actitudes y valores de la participación ciudadana en la resolución de los problemas del grupo, de la escuela incluso hasta de la familia. Una educación de calidad que forme y desarrolle el SER del niño, del joven en su crecimiento personal para aportar lo mejor de sí a la sociedad. Esto solo será posible si contamos con docentes de calidad que no sean solo transmisores de contenidos sino interesados en ese pequeño ser humano en una etapa crucial de sus vidas: la niñez y la adolescencia donde su presencia dejará una hermosa huella.

## Referencias

- Brezinka, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- McLuhan, M. y Powers, B. (2002). *La aldea global*. España: Gedisa.
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Argentina: Paidós.

**Inocencia Orellana:** Doctora en Ciencias de la Educación UNESR. Coordinadora de la Especialización en Educación de Adultos de la UNESR-Caracas.  
inocencia-01@hotmail.com





## UNA EXPERIENCIA HUMANIZADORA EN LA PRUEBA ESCRITA DE RENDIMIENTO ESCOLAR

Iris Coromoto Camacho de Arao

### RESUMEN

La evaluación por competencia es altamente apropiado para la formación profesional ya que aseguran que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados requeridos para facilitar el otorgamiento de créditos por la competencia adquirida en otros lugares y para ayudar a los estudiantes a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito. En la docencia se necesita cultivar las competencias para el desarrollo de las pruebas escritas de rendimiento escolar. En el presente artículo se describe la experiencia en el aula de clase en torno a las pruebas escritas de rendimiento. Después de compartir un considerable tiempo con los docentes en formación, surgieron algunas estrategias para desarrollar competencias y habilidades en pruebas de rendimiento. En este artículo se presenta el proceso pedagógico y los resultados que se obtuvieron.

**Palabras clave:** evaluación, experiencia, pruebas, rendimiento escolar.

**Recibido:** 03/03/2014

**Aceptado:** 25/09/2014

## A HUMANIZING EXPERIENCE IN SCHOOL PERFORMANCE WRITTEN TEST

### Abstract

Competence evaluation is highly appropriate for professional training since it ensures both teaching and evaluation are in service of the results required to facilitate credits by the acquired competence elsewhere, and to help students clearly understand what they are expected to if they want to succeed. In teaching it is necessary to cultivate the competencies needed to develop written performance school tests. In this article, the classroom experience concerning performance written tests are described. After spending enough time with undergraduate teachers, some strategies to develop competencies and skills in performance tests arose. The pedagogical process and the results are presented in this article.

**Keywords:** assessment, experience, tests, school performance.

### A modo introductorio

Nadie duda que el aprendizaje sea el núcleo de la acción educativa. Como se refleja en los diferentes escritos, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje sino la de la evaluación.

Como docente de la Universidad hace un par de años, me comprometí con la asignatura Evaluación de los Aprendizajes. Empecé a leer más acerca del tema, retomé las lecturas de estrategias de evaluación más utilizadas para medir el rendimiento escolar, la técnica de la prueba y los instrumentos como la prueba de desarrollo, las pruebas escritas objetivas y finalmente los sustentos teóricos- prácticos que son muy importantes, informarse y reconocer como aporte pedagógico de esta técnica en el proceso de evaluación en el siglo XXI.

A partir del convencimiento de mantener el interés en mis docentes en formación por la asignatura, una estrategia surgió espontáneamente y era que la misma planteará la aplicación de la

prueba en forma creativa. Observé que la mayoría prestaba suficiente interés por los relatos de la vida diaria y hechos divertidos. Aprendí que las conversaciones motivacionales acerca del tema propuesto son importantes para que siempre estén interesados, como también que el docente facilitador con su ejemplo, es el que debe iniciar, porque él hace la propuesta.

En tal sentido, la evaluación ha dado un giro importante, dado que ésta constituye un proceso de valoración de evidencias sobre los logros alcanzados por el estudiante con base a una competencia determinada. El resultado es la apreciación intersubjetiva sobre si la persona que aprende ha conseguido dominar y poner en práctica la competencia requerida (Ruiz, 2008) y la validación de los aprendizajes requiere de un proceso de evaluación en el cual se compruebe que la persona ha adquirido dichos aprendizajes. De tal modo que la evaluación por competencias se demanda la consideración de no solo la ejecución de una tarea, sino las evidencias, indicadores y niveles de logro, a fin de contrastarlos de manera integral si el estudiante alcanzó los dominios, la idoneidad esperada. En adición a ello, para evaluar las competencias, es necesario establecer estándares con criterios claros y precisos que expresen los dominios del saber, el hacer, el ser y el convivir (Durant, M y Naveda, O., 2012).

También se plantean las dimensiones de la evaluación por competencias. Si las competencias tienen expresión en un saber-hacer y está fundamentado en un saber, la evaluación debe considerar no solo lo que el estudiante sabe, sino lo que hace, con ese conocimiento en diferentes contextos. Evaluar su actuar en diferentes momentos a la luz del conocimiento, diseñar diferentes posibilidades de evaluar, con el fin de reflejar la diversidad de posibles lugares en los que se puede dar la ejecución y las competencias para ser evaluadas hay que inferirlas a través de desempeño o acciones específicas.

Por lo tanto, la competencia requiere una evaluación formativa por parte del profesorado que debería complementarse con una autoevaluación del estudiante y una coevaluación.

La evaluación formativa ha de centrarse en el proceso de aprendizaje y tender al establecimiento de nuevas metas a lo largo del mismo. Supone tener en cuenta los siguientes elementos:

- Clarificar previamente las intenciones educativas y los criterios de éxito explicando lo que supondrá un trabajo satisfactorio, medio o excelente en el desarrollo de la actividad.
- Saber movilizar al grupo de clase planteando cuestiones y sugiriendo tareas.
- Suministrar un feedback que ayude al estudiante a seguir aprendiendo.
- Activar en los estudiantes la conciencia de su papel en cuanto a promotor de su propio aprendizaje.
- Ayudar a los estudiantes a convertirse en ayuda para el progreso de los otros. (Marcos,2008)

De allí que, la evaluación formativa permite activar la autoevaluación donde la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas, Autoconocimiento y autorregulación. (Camacho, 2013)

También leí que la manera de elaborar y aplicar una prueba de rendimiento había adquirido formas específicas y cada uno podía escoger, de acuerdo a su gusto, los contenidos que quisiera enseñar y evaluar en las diferentes asignaturas de un nivel educativo como por ejemplo: las partes de una planta, los elementos de la comunicación, entre otros.

Sin embargo, los docentes en formación necesitan conocer los pasos para elaborar una excelente prueba escrita para sustentar ésas y otras pruebas. Entonces, es necesario explicarles algunos puntos básicos para que en el futuro los tuvieran en cuenta y empezaran a reconocer sus cualidades como expertos elaborando y aplicando pruebas de rendimiento.

Algunos aspectos a tener presente:

- ❖ Escribir cada pregunta con lenguaje claro y adecuado a cada nivel o modalidad de estudio y asignatura.

- ❖ Presentar el formato de la prueba donde se observe las instrucciones básicas para saber contestar la prueba.
- ❖ Tener estilo propio y buen tono de voz para motivar al participante a contestar la prueba.
- ❖ Hacer sentir al participante que puede ser creativo, imaginativo para orientar la respuesta correcta en la prueba.
- ❖ Hacer sentir al participante que va a vivir una experiencia única y divertida donde demostrará sus conocimientos.

### **Dos experiencias humanizadoras**

Posteriormente, opté por la estrategia de llevar al aula la lectura del libro: *La Creatividad en la Formación Docente* (Camacho, 2011), para interrelacionar lo aprendido con el entorno y luego comentarlo a través de una prueba escrita de desarrollo. En alguna oportunidad un docente en formación logró sorprenderme cuando hizo el comentario de su ejemplo de modelo de prueba escrita, a pesar de ser objeto de burla y risa para los compañeros porque señaló un contenido que no estaba expresado en la pregunta (por lo tanto no había isomorfismo de los procesos de evaluación) pero para él era una excelente oportunidad para leer en público y aprovechar la retroalimentación para fortalecer la competencia en la elaboración de pruebas escritas de rendimiento. Así, muchos comprendieron que el respeto se gana perdiendo la “timidez”, afianzando la personalidad y utilizando la corporalidad como una de las partes fundamentales en el docente en formación.

Unos meses más tarde decidí que los docentes en formación debían tener una experiencia distinta en relación a la aplicación de una prueba de desarrollo. Fue entonces cuando aproveché la lectura del libro *La Creatividad en la Formación Docente* (ob. cit) para la evaluación del mismo, ya elaborada la prueba cumpliendo con los pasos técnicos como:

- 1.- Se ordenan los participantes en 4 o 6 columnas (aspecto que no es habitual en la clase de evaluación de los aprendizajes) en el aula de clase.

## 2.- Les pido atención para dar las instrucciones oralmente que son:

- Deben escuchar y pensar positivamente porque vamos a fortalecer la creatividad del docente. Además les comento episodios de la vida diaria para que se rían.
- Indico que cada pregunta se contestará en un tiempo determinado por el facilitador.
- Luego aclaro que habrá preguntas para contestar individual o en pareja. Las parejas se formaran luego de que bailen los participantes de dos columnas alternas mientras que los participantes de las otras columnas estarán aplaudiendo al son de la música.
- Por lo tanto, deben llevarse la prueba al bailar y deben sentarse en otra columna y contestar la pregunta con el compañero que tenga a la izquierda.
- Deberá responder solo en una de las pruebas e identificar el nombre del compañero con quien está respondiendo.
- Para contestar la antepenúltima pregunta todos los participantes salen de nuevo del pupitre a bailar para cambiar de puesto y compañero para responder la pregunta.
- Ya luego va la última pregunta que es individual sobre qué piensa y siente de la actividad de la prueba.
- Mientras esto sucede el facilitador baila y observa el compartir de los docentes en formación y les entrega un caramelo.

De esta experiencia aprendimos que muchas acciones podemos combinar para cambiar la rigidez al aplicar pruebas escritas, se puede lograr un rendimiento mayor siendo creativos, amenos, divertidos, alegres y motivadores lo que cuenta es la experiencia positiva en la educación.

## **Algunas técnicas para las pruebas escritas**

### **Características de la prueba escrita de desarrollo**

- a.- La respuesta es escrita.
- b.- La respuesta consiste en una o más oraciones.
- c.- El participante produce y organiza sus respuestas, en lugar de reconocer las que son correctas.
- d.- Las cuestiones o preguntas son relativamente pocas.
- e.- No existe un modelo exacto para evaluar la respuesta (Morles y otros 1978; Tenutto 2008; Camacho 2013)

Después de leer lo que pensaron y sintieron los participantes con la experiencia de este tipo de prueba, terminé convencida de que la técnica de la prueba escrita es un arte y por lo tanto, para enseñarla hay que innovar frecuentemente, crear estrategia para aplicarla, persuadir, convencer y enamorar porque de allí pueden surgir evaluadores más humanistas.

### **Pruebas escritas objetivas**

En el campo de la evaluación existen diferentes modelos de ítems para las pruebas objetivas, cada una de ellas poseen una forma propia de presentarse como prueba.

Las llamadas pruebas objetivas son pruebas escritas construidas, de tal manera que puedan ser corregidas por cualquier persona e incluso máquinas. Las respuestas que los examinados deben dar a cada ítems o reactivo consiste en pocas palabras o signos.

El uso de este tipo de prueba, como el de cualquier otro instrumento de evaluación, está determinado por los contenidos programáticos a evaluar.

### **Prueba objetiva de respuesta alterna**

Como no todo está escrito para enseñar, es necesario que cada docente descubra la manera de llegar a los estudiantes.

Pensé, entonces, que era importante que el docente en formación tomara de la planificación cinco (5) contenidos a manera de ejemplo y le elaborara una pregunta de V (verdadero) y F (falso) a cada contenido, respetando la técnica y luego cada participante lee un contenido a evaluar y después la pregunta, que en este caso es una afirmación donde se refleja el contenido, más la escala de medida V-F.

Como sugerencia en la retroalimentación se va observando desde la manera de leer las instrucciones para ese modelo de prueba, también cada pregunta, además el estilo formal de presentación del formato final de la prueba más la hoja de corrección.

En dicha retroalimentación se observa el entusiasmo lo cual permite aplicar la evaluación formativa desde la autoevaluación, coevaluación.

### **Prueba objetiva para completar**

Surge, entonces, una pregunta: ¿Cómo desarrollar esas competencias para elaborar la prueba para completar? Si desarrollamos las pruebas para completar como un acontecimiento vivo, dinámico, productivo a través de ejemplos donde se completa con palabras o signos significativos en la oración o afirmación planteada. Esto enriqueció los procesos pedagógicos con la participación de todos los docentes en formación. Esa competencia para elaborar el modelo de ítem para completar se fue fortaleciendo, cuando el docente en formación reconocía qué parte de la técnica entendía y en cuál le faltaba más práctica y lectura, lo cual permitió cumplir los procesos de metacognición. Además esto garantiza una práctica docente más científica, natural y humana.

### **Prueba objetiva de selección simple**

También la prueba de selección simple consiste en preguntas o afirmaciones con varias respuestas posibles, de las cuales hay una sola correcta y el resto son distractores.

Sigue la interrogante: ¿Cómo desarrollar esas competencias para elaborar la prueba de selección simple?, ¿Qué estrategias se pueden proponer?

Lo primero, hablar con los docentes en formación como docentes titulados, sin temores, sin prejuicios, sobre lo que hacemos en el proceso de evaluación y su trascendencia en la vida del estudiante evaluado.

Proponer cosas sencillas, a su vez, extraordinarias que se logran con los participantes. Algunos no lo hacen, precisamente, porque señalan “timidez”, al contrario, en este nuevo siglo nada se oculta, hay que plantear el diálogo, el debate y las discusiones confiables para hacer de los procesos de la evaluación de los aprendizajes los más significativos. Por lo tanto, en estos encuentros de clase es donde vamos realizando cada paso de la técnica de la prueba escrita también aprovechamos la aplicación de la evaluación formativa desde la coevaluación donde cada docente en formación comparte sus éxitos, aciertos y fallas en la elaboración de la prueba escrita con sus compañeros los cuales aportan al mejoramiento, le permite fortalecer la seguridad en el manejo del vocabulario técnico de la asignatura evaluación de los aprendizajes, además garantiza el éxito de su aplicación durante las prácticas docentes.

### **Prueba objetiva de identificación**

Este tipo de prueba consiste en ejercicios con dibujos, fotos, mapas, entre otros, para que el estudiante haga identificaciones o localizaciones.

¿Cómo desarrollar esas competencias para elaborar la prueba de identificación?

Aquí también los docentes en formación trabajan en parejas. Se proponen para pasar a hablar en público. La estrategia de evaluación de sentarlos en círculo les permitió un crecimiento de la amistad, el compañerismo es notorio, avanzar en cuanto a las interrelaciones, son más deseosos de comunicarse y el facilitador también de manera simultánea, los conoce más.

Vale la pena agregar que el docente, con la oportunidad de fortalecer cada modelo de pregunta de identificación está favoreciendo el desarrollo del pensamiento divergente, la creatividad, la fluidez, la flexibilidad y la competencia para elaborar y aplicar la prueba en el aula de clase.

Así mismo, se realiza la evaluación sumativa como parte del proceso enseñanza y aprendizaje garantizando un alto rendimiento escolar y las competencias en esta área de conocimiento.

## **Discusión final**

Este trabajo académico me llevó a reflexionar y plantearme la pregunta: ¿Cuál puede ser el objetivo final de todo este proceso? Sin lugar a dudas había que llevar a los docentes en formación a que mostraran su aprendizaje a través de la puesta en práctica.

Lo más importante y trascendental que observé en el grupo fue la organización que tuvieron para participar en la evaluación cuando se aplicó la prueba de desarrollo donde demostraron sus competencias y destrezas.

Allí se pudo observar en ellos el crecimiento sostenido de sus habilidades desde el conocer: dominio del contenido leído y evaluado, fortalecimiento del conocimiento teórico, comprensión lectora. Desde el hacer: respeto a las instrucciones, redacción de cada uno de los modelos de pregunta, observación clara del contenido a ser evaluado, respeto a la técnica de cada modelo de prueba. Desde el convivir: actividad dinámica, mucho compañerismo, agrado de compartir, divertida, alegre, ambiente de confianza, recreativa, creativa, originalidad al bailar, productividad del conocimiento, actitud humanista, motivación del facilitador, todos estos elementos fueron parte de la experiencia vivida por los docentes en formación para la asignatura Evaluación de los Aprendizajes en la universidad.

## **Conclusiones**

Para concluir esta experiencia personal en la que he mencionado algunas de las estrategias que aprendí y desarrollé, cómo las llevé a cabo y qué resultados se obtuvieron de ellas, no puedo dejar de reafirmar el pensamiento de Jesús Andonegui cuando dice: *“la evaluación se concibe significativa cuando forma parte del proceso de aprendizaje y proporciona información valiosa para la adquisición de las competencias”* (2011).

Por todo lo anterior, se reconoce que el significado de la evaluación por competencias está en observar a los estudiantes en el trabajo cotidiano e ir haciéndose una idea de las competencias que va construyendo. Ahora bien, el escuchar a mis estudiantes y compartir esa experiencia de evaluación, me comprometió más a respetarlos y a reconocerlos como colegas y personas creativas. Todo esto nos permite señalar como docentes que debemos observar ese rostro humano de la evaluación en cada actuación del estudiante dentro del proceso educativo.

## Referencias

- Andonegui, J. (2011). *La Evaluación de los Aprendizajes en la Formación Integral*. Venezuela: Editorial El Nacional.
- Camacho, I. (2013). *La Evaluación con Rostro Humano*. Venezuela: Signos, Ediciones y Comunicaciones, C.A.
- Camacho, I. (2011). *La Creatividad en la Formación Docente*. Venezuela: Cosmográfica C.A.
- Durant, M. y Naveda, O. (2012). *Transformación Curricular por Competencias en la Educación Universitaria bajo el Enfoque Ecosistémico Formativo*. Venezuela: Signos, Ediciones y Comunicaciones, C.A.
- Marcos, S. (2008). *Competencias Básicas*. Madrid: Nacea.
- Morles, V., Valbuena, A. y Muñoz, L. (1978). *Manual sobre Pruebas de Rendimiento*. Venezuela: Ediciones CO-BO.
- Ruiz, M. (2008). *La Evaluación Basada en Competencias*. Centro de Internacionalización de Competencias Educativas y Profesionales. Disponible en: <http://www.cca.org.mx/profesores/congreso-recursos/descarga/mag-competencias.pdf>
- Tenutto, M. (2008). *Herramientas de evaluación en el aula*. Argentina: Editorial Magisterio Rio de la Plata.

**Iris Coromoto Camacho de Arao:** Doctora en Educación de la Universidad de Carabobo. Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Educación Evaluación, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo adscrita al Departamento de Evaluación y Medición. Docente de Postgrado de la Facultad de Educación de Universidad de Carabobo.  
iriscamacho3@hotmail.com



## LA PARTICIPACIÓN SE ESCRIBE CON LUZ. A PARTIR DE LA TEORÍA SOCIOLÓGICA Y FOTOGRAFICA DE PIERRE BOURDIEU

Isabel Falcón

### RESUMEN

La participación es una dinámica por la que los ciudadanos se involucran conscientes y voluntariamente en procesos que les afectan directa o indirectamente, para lograr una transformación social en beneficio del colectivo. Bourdieu, sociólogo y fotógrafo, destaca la importancia de las formas simbólicas para la comprensión de lo social, así como de los conceptos de habitus y campo, los cuales pueden aprovecharse para razonar situaciones de participación en comunidades donde se requiere la integración de múltiples actores sociales. A partir de experiencias en Venezuela y Colombia, donde se emplea la fotografía como herramienta de conocimiento e interacción, se relacionan la teoría bourdieuana con prácticas comunitarias que le otorgan a las formas simbólicas potestad para la asociación y la acción participativa.

**Palabras clave:** fotografía, participación, habitus, campo, integración social.

**Recibido:** 26/07/2014

**Aceptado:** 23/10/2014

## **PARTICIPATION IS WRITTEN BY LIGHT. FROM PIERRE BOURDIEU'S SOCIOLOGICAL AND PHOTOGRAPHIC THEORY**

### **Abstract**

Participation is a dynamic by which citizens are involved consciously and voluntarily in processes that affect them directly or indirectly, to achieve a social change in favor of community. Bourdieu, a sociologist and photographer, highlights the importance of symbolic forms for understanding the social issue, as well as concepts of habitus and field, which can be taken to understanding the community participation in those situations that require the integration of multiple stakeholders. From previous experiences in Venezuela and Colombia, where it is used photography as a tool of knowledge and interaction, Bourdieu's theory is related to community social practices that give power to symbolic forms to partnership and participative action.

**Keywords:** photography, participation, habitus, field, social integration.

### **Introducción**

La vida en sociedad requiere cada día en mayor medida que los sujetos pacten acuerdos para afrontar dificultades comunes. Solo dispuestos a la participación podrán detectar problemas y enfrentarlos desafíos que presenta la compleja realidad que les toca vivir. Aportar activamente ideas y soluciones ante los retos de la existencia, así como comprometerse en la administración de su entorno social y en políticas públicas basadas en la propia realidad, nos conducirá intersubjetivamente a transformar con juicio acertado los conflictos sociales, además de que los miembros de una comunidad sean más sujetos sociales con capacidad para actuar sobre el entorno y movilizar el mayor número de principios de legítima democrática.

Para la comprensión del campo social o espacio de lucha participativa tomaremos como base la teoría de Pierre Bourdieu, sociólogo y fotógrafo, quien conjugó ambas disciplinas para su trabajo como

investigador social, por lo que afirmó que la fotografía le permitió “intensificar la mirada” en aquellos detalles imperceptibles a primera vista y evocar contextos, detallar escenarios que pudieran tener una significación para los análisis y observaciones del objeto de estudio, es decir, como memoria de acontecimientos y territorios explorados. Es a través de la fotografía como Bourdieu se introduce en la realidad de un país como Argelia, en interconexión con su *habitus*, cuyas estructuras sociales internas permiten la interpretación de formas lógicas de percepción, pensamiento y acción, lo que ampliaremos más adelante.

Aplicando los conceptos de Bourdieu, tomamos varios ejemplos de prácticas comunitarias que emplean el poder simbólico de la fotografía para la participación y encuentro con el otro en experiencias desarrolladas en Venezuela y Colombia.

### **¿Tiene la fotografía valor epistemológico para la comprensión de lo social?**

Desde los inicios de su trabajo investigativo, Bourdieu decide adquirir una responsabilidad social, por lo que traspasó la frontera de su país natal actuando como agente de participación en la comunidad global, lo que le permitió iniciar su experiencia indagatoria a la edad de 25 años. Parte hacia Argelia en 1955 donde permanece hasta 1960. Vivió los difíciles años de la Guerra de Liberación argelina, tiempo que marcará su teoría general sobre el mundo social, por lo que poco antes de su muerte reconoció que aquellos primeros estudios eran los que consideraba de mayor actualidad. De ello, dejó un gran número de fotografías que estaban archivadas en su colección particular, por lo que en 2003 se resolvió publicar sus vivencias en su libro *Imágenes de Argelia* (Suárez, 2012).

A partir de esas experiencias Bourdieu (1997:15-26) se pregunta ¿Pueden y deben la práctica de la fotografía y la significación de la imagen fotográfica proporcionar material para la sociología? Para ir dando respuesta a su interrogante explica que para Weber el valor de un objeto de investigación depende de los intereses del investigador, por lo que se produce un *encuentro selectivo* entre el investigador y su objeto de estudio. Es a partir de ese encuentro en el campo o espacio de acción, cuando el sociólogo francés interactúa con un mundo desconocido como lo era Argelia, para después tomar contacto

con otros campos de estudio en los que incursionó, haciendo uso de los *sistemas simbólicos*, como herramientas de conocimiento y comunicación. Así pues, las heterogéneas creaciones simbólicas, tales como el mito, la lengua, el arte o la ciencia, son para el autor herramientas de conocimiento y construcción del mundo físico o de los objetos, a los que denominó *formas simbólicas*. Enfatiza la idea recalcando que el poder simbólico permite la construcción de la realidad con tendencia a establecer un orden *gnoseológico*. El autor califica los símbolos como instrumentos útiles para la “integración social”, por cuanto permiten acceder a la comprensión y la comunicación del objeto de estudio y facilitan a su vez “el *consenso* sobre el sentido del mundo social”, contribuyendo a su reproducción.

Por otro lado, señala lo que Hegel expresaba de la filosofía: “*Ningún otro arte, ninguna otra ciencia, está expuesto a ese supremo grado de desprecio según el cual cada uno cree poseerlo enseguida*”. Esta aseveración le sirve a Bourdieu para referirse a la fotografía, ya que no supone un conocimiento transmitido por la escuela, ni oficio que otorga su precio a los consumos, ni tiene que ver con las experiencias culturales habitualmente tenidas como las más nobles, negadas a un recién llegado que incursiona en el uso del recurso (Ob. cit., 2007).

En cuanto a su teoría sociológica, Bourdieu (en Martín, 2009) introduce el concepto de *habitus*, término complejo pero relevante, expresando que se trata de “*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes*” (p. 86), es decir, un conjunto de principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden adecuarse a su intención sin que ello suponga el propósito consciente de ciertos fines, ni tampoco una atribución deliberada de operaciones necesarias para alcanzarlos, sin llegar a ser el producto de la subordinación a ciertas reglas, colectivamente dirigidas, ni ser parte de una acción organizadora de alguien en concreto. De este modo, el sistema de disposiciones duraderas con posibilidad de ser transferidas como estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, que forman parte de las experiencias pasadas, al mismo tiempo que son prácticas de los individuos que permanecen en el tiempo y que son transmitidas como “estructuras estructuradas” inducidas a actuar como “estructuras estructurantes”. Éstas actúan, según el momento, como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y

las acciones de los agentes ante un acontecimiento y que además él mismo contribuye a producir. Por su parte, Giménez (1997) agrega que:

Las realidades sociales son a la vez objetivadas e interiorizadas. Es decir, por una parte remiten a mundos objetivados (reglas, instituciones...) exteriores a los agentes, que funcionan a la vez como condiciones limitantes y como puntos de apoyo para la acción; y por otra se inscriben en mundos subjetivos e interiorizados, constituidos principalmente por formas de sensibilidad, de percepción, de representación y de conocimiento.(p. 2)

Agrega Giménez que se trata de un doble movimiento “interiorización de la exterioridad” y “exteriorización de la interioridad”, lo que da cuenta de una operación reforzada al tomar para sí lo objetivo y, al mismo tiempo, manifestar lo subjetivo, algo como una “sociedad interiorizada”, tal como plantearon Peter Berger y Thomas Luckman.

Continuando, y de acuerdo a la pregunta inicial, fotografía y sociología tienen sustento en la teorización bourdieuana para la búsqueda y comprensión de lo social. El fotógrafo, especialista desde su dominio técnico-artístico, debe tratar de conocer el grupo o comunidad examinado, aspirando ser exégeta de su habitus, ya que se vincula con la otredad a partir de lo propio. De tal modo que el habitus no es producto de una elección, sino una disposición que se puede reactivar en conjunto y dar lugar a una serie de prácticas, por lo que entre fotógrafo y comunidad se produce un encuentro, en el que no puede prevalecer un único modelo de racionalidad o interpretación de las prácticas sociales. En este sentido, la mirada del fotógrafo debe tener en cuenta la lógica de los sujetos analizados, en percepción activa de su habitus, puesto que el fotógrafo actuará en el campo social del otro con un verdadero sentido de la alteridad, lo que permite el encuentro entre subjetividades, y en esa interacción desarrollará su proyecto de participación desde la diferencia.

### **El valor del poder simbólico para la participación comunitaria**

La participación es motivo de amplias reflexiones en escenarios políticos y sociales del mundo, lo cual explica su relevancia social.

La participación no es un concepto estático y solo referido a lo político. Es una dinámica por la que los ciudadanos se involucran conscientes y voluntariamente en todos los procesos que le afectan directa o indirectamente, lo cual implica una lenta transformación cultural y sus frutos nunca se cosecharán de inmediato (El Troudi, et al, 2005). Este concepto se ve minimizado cuando solo se refiere al acto del voto electoral, por lo que visto así se invisibiliza todo esfuerzo y trabajo que pueda dedicar el ciudadano reflexivo comprometido con su entorno, cuya responsabilidad ha devenido de un largo proceso de comprensión sobre la necesidad de participación para mejorar sus condiciones de vida. Como bien explica Bourdieu, las formas simbólicas son herramientas de peso que pueden emplearse para propiciar la acción participativa en comunidades que requieren procesos de unificación.

En Venezuela, la participación tiene rango constitucional desde 1999, por lo que es un compromiso de los factores sociales en el nuevo modelo de país en construcción. Es así como las instituciones gubernamentales están implicadas en propiciar la participación popular y cada organismo debe concatenar esfuerzos en ese sentido. El Centro Nacional de la Fotografía (CNAF) del Ministerio del Poder Popular para la Cultura, lanza el proyecto *Fotografía en el barrio*, en la Comunidad 1° de Mayo, sector El Cementerio, en Caracas, no solo con el objeto de valorar la fotografía como hecho artístico, sino además iniciar una investigación sobre “*los comportamientos sociales que determinan cómo entendemos desde los diversos imaginarios colectivos el hecho fotográfico en los procesos de socialización y de comunicación visual*” (p. 5). El proyecto tiene tres ejes básicos: 1) la visión autoral externa de una fotógrafa, en este caso Anabell Guerrero, quien se interna en la cotidianidad de la colectividad; 2) la participación de la comunidad para el rescate y valoración de la fotografía familiar, con el fin de salvaguardar la memoria local y vigorizar el sentido de identidad y arraigo comunitario; 3) la integración de jóvenes de la comunidad en un taller de Fotografía Participativa, quienes dotados de cámaras realizan un registro documental sobre lo cotidiano comunitario, además de la indagación oral y escrita para complementar la experiencia visual que fue expuesta en calles y otros lugares públicos. El agente externo o fotógrafa y los agentes internos, jóvenes iniciados en la fotografía, realizan una indagación que permite demostrar que la fotografía es una herramienta reveladora

de la realidad. El conjunto de imágenes, tanto de los álbumes de familia como de los registros efectuados por los vecinos y jóvenes del taller de fotografía, constituyen documentos de gran valor para el estudio del comportamiento y la cultura de los pobladores de una zona popular de la urbe capitalina, ya que fotografías y discursos narrativos permitieron un acercamiento sobre la filosofía de vida de la comunidad del Barrio 1° de Mayo, así como constituirse en instrumento de conocimiento de lo colectivo para coadyuvar en la transformación para la mejora de la calidad de vida (Centro Nacional de la Fotografía, 2010).

Experiencias similares pueden apreciarse en entornos Latinoamericanos, en cuanto al uso de la fotografía para la participación y el encuentro interpersonal. En primer lugar, abordamos la experiencia de comunidades que propician el acercamiento entre individuos separados de su contexto familiar y social, a través del recurso tecnológico para una acción creadora. Pérez (2010) explica que se han puesto en marcha programas de apoyo para la reinserción a la vida civil de personas que en algún momento tomaron las armas como método de lucha, tanto ex miembros de las FARC-EP, el ELN, así como de las Autodefensas Unidas de Colombia, en Montería, capital del Departamento de Córdoba.

En particular en el barrio Mocarí, se ha concentrado un grupo importante de personas en proceso de desmovilización. La Universidad Pontificia Bolivariana en conjunto con la Fundación para el Desarrollo Intercultural, asociadas a la Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica de Individuos y Grupos Alzados en Armas, con la cooperación de diferentes agentes locales, se unieron para el logro del proceso de paz. Las actividades que desarrollan tienen por objeto la integración social de los afectados por el conflicto armado que necesitan soluciones educativas y productivas para su incorporación al mercado laboral. También el Proyecto “Arte, Cultura y... a entendernos”, abrió la posibilidad a labores culturales y artísticas.

Todo comenzó con cursos de fotografía básica, radio comunitaria, elaboración de artesanías y danza entre otros, *“que permitieran espacios de encuentro, intercambio, reconocimiento del otro, sentido de pertenencia a sus comunidades, mejora en la convivencia, confianza*

y creación de espacios de participación” (p. 96). Al grupo que se le facilitó el curso de fotografía, se le instruyó en el manejo de cámara y conceptos básicos. En las prácticas fotográficas, un primer nivel abordó la familia, su composición e interrelación es entre sus integrantes, así como la relación con vecinos y la comunidad, historia, expectativas a futuro y situación actual de la ciudad, para luego hacer una exposición del trabajo. Un segundo nivel se denominó *Mi casa, Mi cuadra*, fotografías tanto de su casa como de las de sus vecinos, y realizando actividades conjuntas. Esto también se expuso al grupo, por lo que cada participante narraba a los otros sus actividades, anécdotas, etc. El tercer nivel se refirió al entorno social y lo denominaron *Mi barrio*, donde se observó las relaciones entre familias, donde surgieron elementos de interculturalidad de los grupos participantes, así como aspectos de cómo ejercían su libertad de asociación, construcción y enlace de acciones en el territorio urbano compartido. Pérez (2010) expresa que esta experiencia de participación comunitaria permitió comprender las capacidades para el reencuentro con la familia, la reconciliación con la comunidad, la reciprocidad y el reencuentro con el otro, para descubrir el sentido de pertenencia a su entorno y propiciar una convivencia basada en la confianza y creación de espacios de participación.

La segunda experiencia tiene como base la **alfabetización visual** dada la importancia de las imágenes en entornos virtuales y en los reales, frente a un sistema educativo que prioriza lo oral y lo escrito. Kattán (2011:112-123) explica que conoció en su país, Colombia, el trabajo de Wendy Ewald, quien lleva más de 30 años promoviendo un método de participación con la fotografía como instrumento pedagógico y expresivo en espacios comunitarios como un “proceso artístico colaborativo”. Kattán explica que la facilitadora inició un trabajo con niños y niñas en diversas comunidades, donde observó que sus registros fotográficos eran menos expresivos que los de los chicos con los que trabajaba, por lo que empezó a cuestionarse a cerca de “las fronteras entre fotógrafo y sujeto, entre profesor y alumno, entre niño y adulto”, ya que ella realizaba sus fotografías desde sus propios valores culturales y sus vivencias. Ewald pone de manifiesto su método pedagógico que llamó *Literacy through Photography* (LTP), *Alfabetización a través de la fotografía*, donde combinó el escribir-fotografiar-escribir. Se sugiere un contenido para fotografiar y se estimula a escribir sobre

el tema. Es una estrategia para previsualizar la imagen, para luego proceder a la toma de la foto y volver a escribir sobre el mensaje que comunica esa foto. Este método ha sido aplicado en diversas comunidades obteniendo resultados positivos de participación y auto reconocimiento, verdadera dimensión del habitus de la teoría bourdieuana.

Por su parte, Kattán puso en práctica el LTP en Siloé, un barrio formado por diversas oleadas migratorias, caracterizado por la violencia y las duras circunstancias económicas de sus habitantes, en un entorno urbano-rural. Esta situación ha determinado una convivencia particular por la existencia de *híbridos culturales*, donde coexisten teléfonos celulares, televisión por cable, DVD's y equipos modernos, todo ello mezclado con prácticas y hábitos de zonas rurales, como lo es el uso de caballos y mulas para transportar materiales de construcción, huertas caseras, tiendas y graneros, además del uso de los jeeps para el transporte público. Adaptado a estas circunstancias, pone en práctica el método con el fin de que los niños y niñas participantes examinaran su cotidianidad a través de imágenes producidas con cámaras sencillas y con juegos didácticos, para enseñarles los principios básicos de la formación de la imagen fotográfica, de manera lúdica y participativa. Este proyecto tuvo el apoyo de la sección de Artes Visuales del Ministerio de Cultura de Colombia y de la Alianza Francesa de Cali. Contó con un grupo de 34 niños y niñas, entre 9 y 12 años de edad.

En 2006, Kattán también aplica el principio de *auto representación* a través del programa **Análisis visual de la inserción cultural y la adaptación social de las comunidades indígenas en Santiago de Cali**, con el apoyo del Fondo Mixto para la Cultura y las Artes del Valle del Cauca. Participan entonces 10 adultos hombres y mujeres, pertenecientes a los Cabildos Indígenas Urbanos de Cali. El concepto de la auto representación parte de que para los miembros de una comunidad es más fácil tomar fotografías de su realidad, ya que son conocidos y reconocidos por los otros, lo cual proporciona un mayor acercamiento a viviendas, a actos culturales y sociales, además de conocer sus espacios representativos, así como sus rituales, produciéndose un proceso identitario y de comprensión, todo ello en mayor medida que un fotógrafo foráneo. Algunos participantes indígenas que nacieron

en la ciudad, retornaron a su lugar de origen, donde construyeron relatos e imágenes que resultaron asombrosos, con un enfoque cercano a lo etnográfico, pues a pesar de la corta visita de un fin de semana, lograron reconocer muchas de sus tradiciones ancestrales, recoger historias y mitologías, conocer lugares sagrados y característicos de su comunidad, donde hicieron registros fotográficos de sus instrumentos musicales y labores artesanales, entre otros aspectos identitarios. Así que para ellos, la visita no representó solo un paseo, sino la apropiación de conocimiento e información que estaban recibiendo, por lo que realizaron un reportaje que involucró texto e imagen con buena documentación acerca de su cultura, desde su propia perspectiva.

Vistas estas experiencias que hacen uso de sistemas simbólicos, donde concurren lengua, arte y creencias como instrumentos de conocimiento y de construcción del mundo de los objetos, constatamos que el poder simbólico permite la reconstrucción de la realidad y la integración social, permitiendo el acceso al conocimiento y la comunicación del objeto de estudio, facilitando a su vez la aceptación y participación en el contexto social.

Fotografía comunitaria y acción participativa se enlazaron para mostrar experiencias pasadas y prácticas cotidianas actuales, en el caso venezolano de **Fotografía en el barrio**, en El Cementerio, sector popular caraqueño, con la idea de comprender mejor su realidad identitaria y su sentido de pertenencia comunal, expresada y concebida como habitus, ya que las imágenes, aun las que pudieran verse como las más intrascendentes, expresan, además de la intención de su creador, los esquemas de percepción, pensamiento y apreciación comunitaria, lo que da cuenta de la subjetivación y objetivación que puede descubrirse en las formas simbólicas.

En el caso de los reincorporados de Colombia, en Montería, capital del Departamento de Córdoba, que una vez optaron por la lucha armada, también vemos sujetos que a través de la participación comunitaria con la fotografía recobran su lugar dentro del grupo originario, en su campo de acción y a través de su habitus natural. Igualmente, los chicos y chicas que se alfabetizaron en lo visual, a través de su participación, vivenciaron y demostraron que

su percepción y acción en el medio social les permitió el auto reconocimiento con un mayor acercamiento que cualquier actor extraño al entorno, ya que la particular “sociedad interiorizada” de Berger y Luhman o el habitus de Bourdieu, puede obrar en contra, constituyendo una dificultad para la comprensión cabal de la identidad colectiva e interferir en un verdadero proceso participativo.

Del mismo modo, los indígenas en su tarea de auto representación con el uso de la fotografía, hicieron posible el rescate de valores artesanales y lingüísticos. Esto se hizo evidente en sus imágenes, ya que se vincularon con sus valores culturales, además de adecuarse al lenguaje fotográfico, a través del cual pudieron expresar sus luchas. Esta es una verdadera reconciliación con su habitus originario.

Vemos con estas prácticas que aspectos fundamentales de la teoría sociológica y fotográfica de Bourdieu se aplican para la comprensión de lo social. Igualmente con el concepto de campo se expresa al mismo tiempo: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación, lo que implica un compartir de la vida y el tomar para sí las experiencias. Así el campo, concepto inseparable de habitus, se comprende en la medida en que quien busca introducirse en él, lo conoce todo. De este modo, aquellos que participan en ese campo tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una especie de complicidad objetiva por encima de todos los antagonismos, por lo que interesarse en la lucha favorece la reproducción del juego por la creencia en el valor de ese juego (Bourdieu, 1990:13). Estas consideraciones sobre el campo también permiten entender que los habitantes de una comunidad superan todas las diferencias y propician todos los acercamientos posibles en un encuentro afortunado entre habitus. De esta manera, en los ejemplos tratados, la herramienta tecnológica funcionó como mediadora en el campo o juego social para su acertada comprensión, activando esquemas de percepción y acción de sujetos que se introducen o retornan a su comunidad, logrando una aproximación en convivencia para solucionar problemas complejos en sociedades que buscan aumentar los niveles de participación y rescate del ser social. Por ello, concluimos con que la participación se escribe con las luces que alumbran

el camino de la comprensión de lo colectivo, del encuentro o reencuentro con el otro y del acercamiento que propicia el poder simbólico entre sujetos en convivencia comunitaria.

## Referencias

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.

\_\_\_\_\_. (1997). *La fotografía: un arte intermedio*. México: Nueva Imagen.

\_\_\_\_\_. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Centro Nacional de la Fotografía. (2010). *La fotografía del barrio. Comunidad 1° de Mayo, El Cementerio*. Caracas.

El Troudi, H. (2005). *Herramientas para la participación*. Disponible en <http://www.rebellion.org/docs/15385.pdf> [Consulta: 2013, agosto 12]

Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Disponible en <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf> [Consulta: 2013, agosto 12]

Kattán, J. (2011). *La fotografía como herramienta pedagógica y expresiva en procesos comunitarios*. Disponible en <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2246/1/11-%20LA%20FOTOGRAFIA%20COMO%20HERRAMIENTA%20PEDAGOGICA..pdf> [Consulta: 2013, julio 12]

Martín, E. (2009). Habitus. En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/index.html> [Consulta: 2013, junio 13]

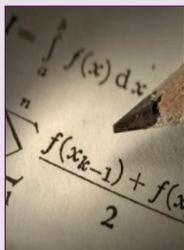
Pérez, M. (2010). La fotografía como medio de participación. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*. N° 111. CIESPAL. Ecuador. Disponible en <http://186.5.95.155:8080/xmlui/>

bitstream/handle/123456789/656/CIESPAL\_Chasqui\_La\_fotograf%C3%ADa\_como\_medio\_de\_participaci%C3%B3n.pdf?sequence=1 [Consulta: 2013, julio 10]

Suárez, H. (2012). *Lo visual en la sociología. Algunas entradas: Becker, Benjamin, Bourdieu*. Disponible en <http://kinkallaucv.wordpress.com/2012/09/18/lo-visual-en-la-sociologia-algunas-entradas-becker-benjamin-bourdieu/> [Consulta: 2013, junio 13]

**Isabel Falcón:** Licenciada en Educación, Mención: Tecnología Educativa. Magíster en Educación, Mención: Investigación Educativa. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Mención Estudios Culturales. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo en la Cátedra de Cultura, Asignaturas: “Fotografía creativa” y “Apreciación Cinematográfica”. Fotógrafa con diversos reconocimientos en varios salones de arte.  
isabelfalcon@hotmail.com





## DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA CONCEPCIÓN DE OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

José López

### RESUMEN

El tema del aprendizaje ocupa un lugar relevante en las investigaciones sobre el proceso educativo. En este sentido, uno de los problemas básicos investigado desde la perspectiva de las teorías educativas consiste en entender aspectos relacionados a los procesos cognitivos. En las últimas décadas a pesar que se han generado varias posturas epistémicas en lo que respecta a los procesos cognitivos implicados en la Educación Matemática, todavía persisten complicaciones que intervienen de manera directa en los avances teóricos de la pedagogía y la didáctica, incrementando así las dificultades en el aprendizaje de esta ciencia en la escuela primaria. De tal forma, sería pertinente descifrar dichos inconvenientes bajo la concepción de obstáculos epistemológicos. Se pretende iniciar una revisión de elementos para la comprensión de estos asuntos desde las argumentaciones de Bachelard. Se propone el diálogo teoría-práctica que deleve el significado del ser humano en su mundo de vida con respecto al aprendizaje de la matemática.

**Palabras clave:** dificultades en el aprendizaje, obstáculos epistemológicos, conocimiento matemático.

**Recibido:** 06/03/2014

**Aceptado:** 27/06/2014

## DIFFICULTIES IN MATHEMATICS LEARNING RELATED TO THE CONCEPTION OF EPISTEMOLOGICAL OBSTACLES

### Abstract

Learning subject occupies a relevant place on the educational process research. From the perspective of educational theories, one of the basic problems investigated is to understand issues related to cognitive processes. In recent decades, although they have generated several epistemic stances regarding to cognitive processes involved in Mathematics education, there are still difficulties interfering pedagogical and didactic theoretical advances, so that they increase Mathematics learning problems at elementary school. Thus, it would be very convenient to focus on such drawbacks under the concept of epistemological obstacles. The purpose is to initiate a review of some elements for understanding these issues from Bachelard's principles. It is proposed a theory-practice dialogue to unveil the meaning of human being in his/her life world related to Mathematics learning.

**Keywords:** learning difficulties, epistemological obstacles, mathematical knowledge.

### Inicio del discurso

A partir de la modernidad, la ciencia estuvo descrita por la exactitud, debido a que su esencia consistía en determinar en qué condiciones la naturaleza de un conocimiento debía satisfacer para poseer las características de certeza y de validez universal establecidas por las reglas del Método Científico de Descartes, las únicas que permitían que se le considerara propiamente como una ciencia. Sin embargo, a partir del siglo XX surge de las indagaciones acerca de la filosofía y su relación con el conocimiento una forma de pensamiento más pertinente en el ámbito del quehacer científico, la palabra epistemología, que según a Blanché (1973), literalmente significa teoría de la ciencia.

Este mismo autor, aclara que el primero que hace referencia al uso del término epistemología es Bolzano en 1897, en sus reflexiones sobre las ciencias formales: lógica y matemática. Para Bunge (1980) la epistemología “*estudia la naturaleza y validez del conocimiento, de sus problemas, métodos, técnicas, estructura lógica y resultados generales*” (p. 43).

Recordando la filosofía griega para Platón la ciencia era el conocimiento estricto (universal y necesario) de lo absoluto, de lo eterno (que se identificaba con las ideas) y una tarea eminentemente racional. Solo la ciencia matemática coincide casi totalmente con esta forma de entender la ciencia. Partiendo de esto, se puede comprender que el pensamiento matemático ha estado presente en la discusión argumentativa para la conformación de una arquitectura teórica del conocimiento científico. Ahora bien, la matemática ha tenido críticas en cuanto a la consistencia epistemológica de sus postulados; generado por el discurso sobre la fundamentación de la matemática, el cual estaba representado para los años 1900 por diferentes escuelas: la formalista, la logicista y la intuicionista, pudiéndose notar distinciones entre sus principios. En torno a esto Wittgenstein, (1987) afirma que la fundamentación teórica de la matemática está en una constante discusión.

Puntualizado dicho asunto la epistemología, desde su emergencia en las primeras décadas del siglo XX, sin duda por el “*gran avance de la ciencia y la tecnología requerido de un lado por el proceso de concentración industrial, por otro, la de una nueva forma de racionalidad filosófica*” (Marí, 1990: 23). Esta forma de racionalidad es la que resulta formalizada por la epistemología.

Sin embargo, si orientados por el análisis de la cuántica y de la mano de los desarrollos de Ludwig Wittgenstein logramos advertir que la ciencia es una práctica social orientada por fines extra-científicos y que las leyes que articulan sus teorías necesitan una reorganización, si éstas se presentan como prescripciones para accionar en el marco de formas de vida comunitaria. Entonces, se hace manifiesta la necesidad de reubicar la epistemología en el esquema filosófico contemporáneo, para tal tarea se propone los argumentos de Bachelard a partir de la formación del espíritu científico.

Por otra parte, el campo educativo ha sido fundamentado desde las teorías netamente psicológicas, creándose una relación entre estas y la pedagogía. Desde esta relación se ha debatido el devenir del discurso teórico educativo, lo que permite evidenciar grandes brechas en los avances sobre la comprensión del aprendizaje y las estrategias didácticas empleadas en el aula de clase.

La discusión en el tema educativo se ha caracterizado por dos grandes propuestas de fundamentación teórica como lo son el conductismo y el constructivismo. No obstante, en la práctica actual del docente inmerso en el proceso enseñanza-aprendizaje surgen contradicciones con alta incidencia en el rendimiento estudiantil.

De tal manera la educación venezolana no escapa de lo anteriormente expresado, vemos como muchas investigaciones denotan grandes problemas que se suscitan en la cotidianidad de la práctica educativa, según Kaiber (2002): *“las estadísticas muestran bajo porcentaje en el logro de las competencias en matemática y la comprensión lectora”* (p. 24).

### **Ámbito de la problematización**

La sociedad mundial actual fundamentada en el conocimiento matemático ha alcanzado altos niveles de desarrollo científico y de información, y además la tendencia actual es que la matemática se ha convertido una herramienta de enlace para otras disciplinas científicas, en lo que Morín (2003) describe como la transdisciplinariedad surgida de las relaciones dialógicas propias de la contemporaneidad.

En concordancia con lo planteado por este autor, el Sistema Educativo Bolivariano (2007) contempla: *“La formación del nuevo republicano y la nueva república, bajo la perspectiva del aprendizaje inter y transdisciplinarios, entendidos como la integración de las diferentes áreas del conocimiento, a través de experiencias en colectivo y contextualizados”* (p. 42). Puesto que el problema de las disciplinas con la visión de complejidad se entiende como una red de saberes tejidos desde lo particular a lo general y viceversa fundamentada en la teoría sistémica.

De acuerdo a lo propuesto por la UNESCO (2012), es necesario que la educación matemática se integre a un mundo cambiante, tecnificado, complejo y que ayude a crear en el individuo hábitos de razonamiento riguroso y crítico. Se requiere una didáctica mediacional que conduzca al alumno a ser capaz de comprender matemáticamente su mundo circundante, desarrollando su capacidad de análisis-abstracción, comprensión y reflexión en el lenguaje lógico-matemático.

Al respecto, en una investigación realizada promovida por la UNESCO entre 2010-2012, se comparó el nivel de formación de jóvenes en los países latinoamericanos. Los análisis señalan que los resultados son deficientes en comparación con los requerimientos de los programas de estudio. Las conclusiones indican que el rendimiento en Venezuela está muy por debajo de las expectativas, y que el país ocupa los últimos lugares. De igual manera, Chile y Argentina muestran bajo desempeño por debajo de un 54 por ciento de logro de las competencias en matemática.

Entre las principales causas de esta situación se ha señalado, el tradicionalismo, la educación en Venezuela y otros países latinoamericanos, sigue siendo según Perdomo (2011) *“memorística, repetitiva, desactualizada especialmente en matemática y asignaturas afines, lo cual ha producido durante varios años bajo rendimiento y deserción estudiantil”* (p. 45).

Este problema, ha afectado enormemente el desarrollo de las actividades educacionales, al ocupar el tiempo de clase en repeticiones de conocimientos considerados difíciles, tal es el punto que los docentes se ven obligados frecuentemente, a recortar el programa oficial de una manera brusca sustrayendo de la práctica contenidos prioritarios y la ejemplificación basada en la contextualización para la enseñanza de la matemática.

En consecuencia, este estilo de enseñanza se supone que no permite el completo desenvolvimiento del proceso de aprendizaje en el aula, lo que se traduce en promoción de los alumnos al grado inmediato superior sin cumplir con los requerimientos necesarios para el otro nivel. Como resultado se ha generado la hipótesis de que es debido a esta deficiencia que los alumnos obtienen bajas calificaciones en las etapas subsiguientes. Al respecto Serrano (2013), sostiene que:

Si los estudiantes no se forman con una base sólida en los conocimientos básicos de matemática en la Educación Primaria en Venezuela podrían presentar falla en la construcción de dichos conocimientos en los siguientes niveles educativos. (p. 40)

También se da el caso de docentes pasivos quienes no buscan opciones para actualizar las estrategias didácticas para la enseñanza de matemática basadas en procesos innovadores. Se ha detectado que las clases de matemática se realizan de manera tradicional, sin presentar ninguna variación en la planificación de las actividades de clase, siempre se presentan de la misma forma los contenidos matemáticos. En tal sentido, se hace necesario reflexionar sobre la unificación de las diferentes propuestas teóricas que representen una verdadera orientación pedagógica y didáctica sobre el aprendizaje de la matemática en todos los niveles educativos de Venezuela.

### **La noción de obstáculos epistemológicos de Bachelard**

Es indudable que para Bachelard (1989), la actividad científica comprende dos momentos fundamentales: el razonar y el experimentar. Pero, el sentido del vector epistemológico va de lo racional a lo real. Este autor invierte todas las etapas del método experimental clásico: la ciencia moderna, observa, no selecciona un tipo de observación en función de una hipótesis, sino que la necesidad de una experiencia específica es captada por la teoría antes de ser descubierta por la observación.

La actividad epistemológica de Bachelard es riquísima y se extiende a un conjunto muy diversificado de producciones científicas. Interesa, por tanto, el precisar con la mayor exactitud cuál es la médula de su mensaje para no desorientarnos frente al gran cúmulo de discursos entorno al desarrollo epistemológico de la ciencia.

Dos conceptos parecen sintetizar lo más genuino y creativo de la epistemología bachelardiana: *obstáculo* y *ruptura*. La noción de ruptura epistemológica surge ante todo al comparar el conocimiento sensible y el científico. El estudio de las ciencias físico-químicas modernas, de las geometrías no-euclidianas, de la teoría de la relatividad. Si el pensamiento científico solo avanza con base en

reorganizaciones, se puede decir que el obstáculo epistemológico aparece siempre que el pensamiento existente no es suficiente para develar el entramado filosófico propio de las diferentes posturas paradigmáticas de la actualidad en que hay una acumulación de contradicciones, de tal manera que Bachelard llama este momento ruptura epistemológica.

A este respecto, la ruptura epistemológica ataca dos aspectos cruciales del empirismo científico: el realismo simplista y el “continuismo” en la evolución histórica de las ciencias contemporáneas. Esta noción de ruptura está íntimamente ligada con la de obstáculo epistemológico. Éste es precisamente el que genera la ruptura entre las formas de pensar preconcebidas y las nuevas formas del pensamiento emergente.

Al estudiar el progreso de la ciencia, afirma el autor citado, es necesario plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. En el proceso científico surge un nuevo conocimiento en contraposición del conocimiento anterior. Para él, no se trata de obstáculos externos, sino que los obstáculos epistemológicos son causas de la inercia que se encuentra presente el acto de conocer.

Es importante añadir, que los obstáculos epistemológicos se superan por medio de la dialéctica, el proceso de ajuste recíproco de la teoría y la experiencia. Este ajuste es un proceso histórico, de continua organización, con un íntimo carácter social. La sociedad es la que garantiza el proceso de purificación que atraviesan los conocimientos científicos. Dentro de este marco, este ensayo se plantea la visión bachelardiana como partida para la reflexión sobre las dificultades del aprendizaje de la matemática en la escuela primaria del sistema educativo venezolano.

Para ello, valdría la pena emplear un análisis desde la concepción de obstáculos epistemológico de la realidad escolar que sacase a la luz las desigualdades existentes, los distintos mundos de la vida, reales y posibles presentes en la escuela, que se exponen en el ámbito de la problematización y abogase por la articulación de los mismos con los conceptos matemáticos para así de estudiar los obstáculos existentes en la adquisición del conocimiento matemático, para dar inicios a la concepción de una cosmovisión diferente sobre el

aprendizaje de la matemática. La matemática no debe entenderse como algo ajeno al mundo de los estudiantes.

Por razones argumentativas y de contextualización teórica se toma las consideraciones de Brousseau (1983) de forma complementaria de la bachelardiana. Los obstáculos epistemológicos son dificultades intrínsecas de los conocimientos. Es posible encontrarlos en la historia de los conceptos mismos, lo cual no implica que se habrán de reproducir en situación escolar necesariamente las mismas condiciones históricas en que se han superado.

### **Dificultades en el proceso de aprendizaje de la matemática**

En el proceso de aprendizaje de la matemática surgen muchas dificultades que afectan la adquisición del conocimiento matemático de los estudiantes y éstas son el producto de diversas situaciones que se originan de dicho proceso. Algunas de las mismas se generan en el macrosistema educativo, pero de manera general, su procedencia se concibe en el micro sistema educativo: estudiantes, asignatura, docente e institución. De tal manera, pueden abordarse desde esta postura teniendo interés en los siguientes elementos: desarrollo cognitivo de los estudiantes, currículo de matemática, la complejidad del aprendizaje de la matemática (Brousseau, 1983).

Por otra parte, García Suárez (1997) destaca que las dificultades más comunes en la enseñanza de la matemática son producto de la complejidad de los objetos matemáticos, el lenguaje matemático, de la didáctica desarrollada para el abordaje del aprendizaje de la matemática y por último lo referido a los procesos cognitivos. De los procesos cognitivos se tiene que los estos son elaborados por procesos mentales internos en conjunción con acciones sobre los objetos físicos. Las confusiones se presentan por el uso de recursos didácticos basados en ellos y las representaciones mentales resultantes de tal actividad. Se está en presencia entonces de dos conocimientos denominados por Piaget (1984) como conocimiento lógico-matemático y conocimiento físico y en muchas oportunidades los estudiantes los confunden y no comprenden la esencia de su naturaleza, dada la complejidad de los objetos matemáticos.

Los objetos matemáticos son comunicados a través del lenguaje, comúnmente de forma escrita, se realiza por medio de los signos matemáticos que constituyen la expresión matemática. Él es preciso, no comunica su significado, salvo por la interpretación exacta de sus símbolos. De allí surge un problema entre el común y el matemático, ya que el primero, basa su significado por asociación o por alusión, en la tradición piagetiana.

Otro problema de los objetos matemáticos en cuanto al lenguaje es originado por el vocabulario común, palabras que de acuerdo al contexto que se emplee puede confundirse conceptualmente ejemplo: raíz, matriz, primo tienen significados diferentes en el lenguaje ordinario y en el lenguaje matemático.

En cuanto al desarrollo cognitivo tenemos diferentes teorías generales, pero aun se evidencian en la educación matemática situaciones didácticas contradictorias en el marco del aprendizaje de la matemática. Pero, conocer los aspectos generales del desarrollo intelectual, representado cada uno de ellos por un modo característico de razonamiento y por una tarea específicas de matemática que los estudiantes son capaces de hacer, compone una información valiosa para los docentes en el momento de elaborar el material para mediar el proceso aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje desde la perspectivas del desarrollo cognitivo se ponen de manifiesto en la naturaleza lógica de la matemática y en las rupturas que se dan necesariamente en relación con los modos de pensamiento en la adquisición del conocimiento matemático, en la capacidad de observar, analizar, inferir, clasificar, resumir y jerarquizar.

En cuanto a la didáctica de la matemática, Brousseau (1983) considera que:

La didáctica de la matemática que se desarrolla en las aulas escolares está tipificada por un excesivo uso de la verbalización, certidumbre, atomizada, fragmentada, descontextualizada; características que son contrarias a las ideas y postulados propios de la ciencia. Lo que ha conducido, posiblemente, a representaciones conceptuales alejadas de las consideraciones teóricas que conforman la estructura epistémica de la matemática. (p. 121)

En efecto, y con la intencionalidad de reducir dichas caracterizaciones conceptuales, adversas a la esencia epistemológica de la matemática, y coadyuvar, en lo posible, al desarrollo de didácticas más acordes con esta área, deben conducirse interpretaciones y representaciones categoriales derivadas de la teoría misma y que contribuyan a comprender, explicar y abordar el entorno natural. Sustentado esto en premisas que conducen a inferir que, desde el análisis de los orígenes epistémico-ontológico-didáctico y representacional, se puede configurar una arquitectura de significados tendentes a interpretar los conceptos de matemática desde la teoría, a fin de plantear un marco de proposiciones didácticas desde su episteme.

Cuando trabajamos con material concreto en cierta forma manipulamos y vemos los sistemas de signos matemáticos, pero los conceptos matemáticos es el resultado de abstracción deductiva. De allí surge una dificultad, pensar que los conceptos matemáticos son tangibles es un obstáculo para el aprendizaje de la matemática. En este orden de ideas, las dificultades que se presenta en el acto didáctico desarrollado para el abordaje del aprendizaje de la matemática generalmente son producto de la mala comprensión y aplicación del currículo de matemática y los métodos o procedimientos de la enseñanza. En las instituciones escolares se debe propiciar una organización sistemática, ya que el uso de material concreto en el aprendizaje de la matemática resalta unos de los aspectos de los conceptos que tratamos de enseñar y ocultan otros, por lo que debemos tener cuidado en su uso.

Tales consideraciones guardan relación con la noción de obstáculos de Brousseau (1983), el cual señala que dichos obstáculos que se presentan en el sistema didáctico pueden ser:

- a) De origen ontogenético o psicogénico, debido a las características del desarrollo evolutivo del niño.
- b) De origen didáctico, resultado de una opción o de un proyecto del sistema educativo, esto es, de las elecciones didácticas que se hacen para establecer la situación de enseñanza.
- c) De origen epistemológico, intrínsecamente relacionados con el propio concepto. Se les puede encontrar en la

historia de los mismos conceptos. Esto no quiere decir que se deban reproducir en el medio escolar las condiciones históricas donde se les ha vencido. (p. 125)

Los tres obstáculos presentados deben ser tratados con mucha atención, ya que a partir de ellos pueden emprenderse indagaciones que conlleven a generar cambios en la forma de abordar el aprendizaje de la matemática. Los sistemas educativos que no sean dinámicos perderán vigencia, dado que estudiantes y docentes en el aula de clase tienden a problematizar a la acción pedagógica, y es precisamente allí donde surgen los obstáculos producto de la inercia en que están sumergidas las clases de matemática en los contextos educativos venezolanos.

### **Acotaciones finales**

Todo concepto de educación y todo modelo educativo descansan en determinada concepción del conocimiento. Generalmente, éste se concibe estáticamente, como algo ya dado y la educación se entiende correlativamente como transmisión de un producto acabado. Si se considera el conocimiento dinámicamente, como un proceso y nos interesamos por el contenido sustantivo del pensamiento y por la elaboración de las bases necesarias para la adquisición de todo conocimiento, se transforma nuestra concepción de la educación y la didáctica, creando la posibilidad de mediar el aprendizaje de la matemática de manera cónsona con los requerimientos tecnológicos y científicos de la actualidad.

Esa transformación se sustenta en el diálogo verdadero entre teoría y práctica. Éste es, ante todo un inicio en la búsqueda de una alternativa de reflexión acorde a las acciones didácticas que se presentan en las clases de matemática. Comprendida así, hermenéuticamente, el proceso de aprendizaje acontece en el diálogo y el estudiante participa en ella tanto como el docente.

Los problemas didácticos en el aprendizaje de la matemática son propios de la descontextualización de los contenidos, fragmentados opuestos a los principios de la ciencia y que posiblemente han conducido a representaciones alejadas de las consideraciones teóricas que conforman la estructura epistémica de la matemática. En las escuelas los docentes cuando desarrollan las clases de matemática, lo

hacen bajo una concepción paradigmática que consiste en presentar conceptos matemáticos, seguidamente pasan a la ejemplificación con los algoritmos y luego con la ejercitación obviando las necesidades e intereses de los niños y niñas, sin ninguna relación con el entorno social-educativo y sin ningún diseño de recursos didácticos que los estudiantes puedan relacionar con los conceptos.

El positivismo ha fragmentado y reducido a las ciencias a ciencias de hechos y a los hombres a hombres de solo hechos. De esta forma, se rompen los lazos entre ciencia y el mundo de vida; se despoja a aquélla de su significación para el ser humano. La educación, por su parte, se entiende como mera adaptación a lo dado, el mundo de los estudiantes queda reducido al del educador presuponiendo que éste es el mejor y el más racional. Se propone una didáctica activa y consensuada, basada en la comprensión y el sentir con el otro para aprehender la lógica y la ontología propias de su mundo. Comprender lo ajeno es practicar la empatía, relativizándonos así a nosotros mismos y recorriendo los procesos ajenos de aprendizaje.

La confianza en la transformación está enmarcada en una comprensión hermenéutica de las teorías pedagógicas contemporáneas, se centra en cambiar la concepción de la educación como reproducción por otra que subraya el papel activo del educando y educadores, las resistencias educativas y las posibilidades de cambiar las tendencias dominantes en la escuela sobre todo en el aprendizaje de la matemática.

En una época como la presente en la que desde niños disponemos de una enorme cantidad de información inconexa que incita al consumo indiscriminado y al culto de lo novedoso, se hace cada vez más necesaria una mediación docente que integre de forma crítica dicha información, que aliente a pensar por uno mismo y que restaure los valores. Para ello hay que establecer condiciones que favorezcan el aprendizaje infantil y del adolescente de habilidades de pensar y amplíen la razonabilidad, es decir, el razonamiento con los otros y el uso de la razón en provecho del desarrollo humano.

Este optimismo es fruto del interés universalista y de la creencia en la participación de la racionalidad de todos los seres humanos, en la fuerza liberadora del pensamiento y en las posibilidades de los niños y adolescentes, contraponiéndose a las diferentes formas

que ha tomado la razón a lo largo de la historia y sacar a la luz las determinaciones y distorsiones que nos acosan, tanto en la vida como en la escuela.

## Referencias

- Bachelard, G. (1989). *La formación del espíritu científico*. Barcelona-España: Editorial Anagrama.
- Blanché, R. (1973). *La epistemología*. Barcelona-España: Oikos-Tau-Ediciones.
- Brousseau, G. (1983). *Obstáculos epistemológicos en matemática. Investigaciones en didáctica de la matemática*. Vol. 4,2, 165-198. Madrid-España: Morata.
- Bunge, M. (1980). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona; España: Editorial Ariel.
- García, X. (1997). La confrontación ciencias-letras: la matemática como un saber reintegrador. *Tarbiya* 15 (Enero-Abril), 9-20.
- Kaiber, C. (2002). *Propuesta metodológica para la enseñanza de las funciones fundamentada en la búsqueda de una sólida construcción de su concepto*. IV COVEM. Brasil: Ediciones Universidad de Luterana.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Traducción de Virginia Ferrer Cerveró. Madrid-España: Ediciones de la Torre.
- Mari, E. (1990). *Elementos de epistemología comparada*. Buenos Aires: Puntosur.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona-España: Gedisa.
- Perdomo, L. (2011). *La didáctica en los procesos matemáticos del Área de Aprendizaje relación con el ambiente en la U. E. "Antonio José de Sucre"*. Universidad Latinoamericana y Del Caribe. Trabajo de Grado de Maestría no publicada.
- Piaget, J. (1984). *Psicología del Niño*. Madrid-España: Morata.

- Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Argentina: Aique.
- Serrano, W. (2013). Educación matemática crítica. *Luces para la América*, Vol. I. Caracas-Venezuela: MPPE.
- SEB. (2007). *Sistema Educativo Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas-Venezuela: MPPE.
- UNESCO (2012). *La Educación en Latinoamérica. Retos y perspectivas*. Madrid-España: Publicaciones Unesco.
- Wittgenstein, L. (1979). *Tractatus logico-philosophicus* (traducción de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera). Madrid-España: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1987). Costa, Andrea y Rivera, Silvia. Observaciones a los Fundamentos de la Matemática. *Revista observaciones filosóficas*. N° 4-2007. Disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/xiicongresonacional.html>. [Consultado: 2008, octubre 5]

**José López:** Licenciado en Educación, mención Matemática. Magíster en Investigación Educativa. Cursante de Doctorado en Educación, Universidad de Carabobo. Docente de la Cátedra: Lógica Matemática. Investigador adscrito al centro de Investigación CİSET. Investigador PEII categoría nivel A. [jolopezbol@yahoo.com](mailto:jolopezbol@yahoo.com)



## UNA VISIÓN DEL ENTORNO LABORAL DEL DOCENTE

Judith Bracamonte

### RESUMEN

El docente es el encargado de enseñar, guiar, orientar y ayudar a las personas, en la adquisición de conocimientos, habilidades, normas, valores, roles de acuerdo al nivel del sistema educativo. En este artículo, se analiza el entorno laboral del docente. Llegando a la conclusión, que es necesario mejorar las condiciones de los centros educativos, reparando y dotando los existentes con suficientes materiales, recursos didácticos y servicios necesarios para garantizar el desenvolvimiento de las actividades académicas. Además, es imprescindible un ajuste al salario, porque la mayoría se desempeñan en dos o tres instituciones diferentes para obtener un mayor ingreso, sería favorable ubicarlos cerca de su lugar de residencia, lo cual se traduciría en un menor desgaste físico y mental, un mejor equilibrio emocional, por ende un mejor desempeño laboral. Por otra parte, es conveniente incorporar a la familia y la comunidad en la formación de los niños, niñas y adolescentes.

**Palabras clave:** institución educativa, colegas, estudiantes, padres.

**Recibido:** 17/07/2014

**Aceptado:** 20/01/2015

## A COMPREHENSIVE PERSPECTIVE OF TEACHERS' WORKING ENVIRONMENT

### Abstract

Teachers, in general, are responsible of teaching, guiding and assisting individuals in the acquisition of knowledge, skills, norms, values and roles according to the level of the educational system. The purpose of the present article is to analyze teachers' working environment. It is concluded the necessity of improve school conditions by repairing and providing enough didactic resources, materials and services essential to ensure the development of academic activities. It is also paramount to increase salaries to avoid most teachers need to work in two or three different academic institutions to get a higher income that satisfy their basic needs. It would be also favorable these professionals work nearby their houses, which would result in a lower physical and mental exhaustion, better emotional balance, hence a better job performance. Moreover, it is convenient to incorporate family and community in children education.

**Keywords:** school, colleagues, students, parents.

### A modo introductorio

La educación es un factor esencial en la formación y el desenvolvimiento de las personas, genera en ellas un modo de vida en el que intervienen los conocimientos, destrezas, sentimientos, emociones e intereses, formas de actuar para integrarse activamente a la sociedad. Para Dewey (1971) *“La educación es un proceso de constitución continua de la experiencia con el propósito de ampliar y ahondar su contenido social, al mismo tiempo el individuo logra el control de los métodos involucrados”* (p. 113). Se puede decir, la educación es un proceso permanente, porque dura toda la vida, permite a las personas comprender y participar en la sociedad de acuerdo a las vivencias. Por eso, la educación es analizada en torno al contexto económico y social en el cual se pone en práctica, porque la finalidad del proceso educativo es contribuir al progreso, formando hombres y mujeres capaces de tomar decisiones, resolver problemas y comprometidos con el entorno en donde se desenvuelven.

De ahí que, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en el artículo 103 establece: *“Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”*... (p. 86). Por lo tanto, todos los habitantes del país poseen la atribución de recibir una educación óptima durante el transcurso de la vida, de acuerdo a sus características, necesidades y vocación; sin ningún tipo de distinciones, ni discriminaciones.

En la búsqueda de garantizar la formación de las personas y atender sus necesidades el sistema educativo venezolano está estructurado de la siguiente manera: el Subsistema de Educación Básica conformando por los niveles de: Educación Inicial (maternal y preescolar), Educación Primaria, Educación Media General (Liceo Bolivariano y Escuelas Técnicas) y el Subsistema de Educación Universitaria. Los encargados de trabajar en los diferentes niveles del sistema educativo y contribuir en la formación de los estudiantes son los docentes o profesores, definidos por Blat y Marín (1980) como *“quienes se dedican profesionalmente a educar a otros, ayudan a los demás para que desplieguen al máximo sus potencialidades y participen activamente en la vida social”* (p. 32). En este sentido, el docente se compromete a considerar los cambios científicos, tecnológicos, sociales y reflexionar constantemente sobre su actuación dentro del ámbito educativo, porque es el encargado de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por eso, es necesario que posea ciertas características y cualidades para facilitar su relación e integración en el desarrollo individual, social y moral de los estudiantes.

Tal como lo expresa el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, UNESCO (2000):

Los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas flexibles basados en la comunidad y son los abogados catalizadores del cambio. Ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes y sus sentimientos de pertenencia. (p. 21)

La labor del docente es una práctica educativa y social, él enseña, guía, orienta a las personas en la adquisición de conocimientos,

normas valores, roles, para integrarse y participar activamente en el contexto en el cual se desenvuelven. Como lo señala Setúbal (1996):

Al docente le corresponde incorporarse a la sociedad y relacionarse con todos los integrantes de las diferentes instituciones que la conforman, con la finalidad de convertir la escuela en el primer espacio público del niño, creando posibilidades de percibir, vivir e interactuar con el contexto. (p. 48)

Los docentes ejercen la profesión en las instituciones educativas (escuela, liceos, universidades), ya que son los sitios destinados para impartir conocimientos, con la misión de contribuir en la formación integral de los individuos de acuerdo al nivel del sistema educativo, allí adquieren conocimientos, aprenden normas, valores, actitudes, roles para desenvolverse en un contexto determinado.

Según Prieto (1990) la escuela, es parte de la comunidad, una entidad dispuesta por la sociedad, y las personas a través de un proceso intencional continúan, perfeccionan el aprendizaje adquirido desde la infancia en el núcleo de la familia, y los diferentes grupos con los cuales se ha relacionado. De igual manera, Pérez (2000) considera que a los centros educativos le corresponde proporcionar al estudiante una formación sólida para el desarrollo de las habilidades cognoscitivas, capacidad de inferir, razonar, transformar, acceder a las nuevas informaciones, a través del uso de la tecnología y desempeñar nuevos roles.

En ese sentido, las instituciones educativas bien sea públicas o privadas, son lugares en los cuales estudiantes y docentes, interactúan sobre los conocimientos establecidos en el diseño curricular, es decir, son espacios designados para promover el proceso de enseñanza aprendizaje y proporcionar al participante las herramientas necesarias para desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida personal, social y profesional.

Otro aspecto a resaltar, es la vida en las instituciones educativas está conformada por una diversidad de disertaciones, es un ambiente dirigido de acuerdo a los lineamientos que rigen el sistema educativo, las normas de la escuela y la información de diferentes

sectores de la sociedad. En el caso del docente su comportamiento está regulado por diferentes leyes como: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, determinando los roles y actividades a desempeñar, por ejemplo, promover el logro de los objetivos propuestos en el currículo, con la finalidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes, de acuerdo al nivel del subsistema educativo. También, les corresponde cumplir un horario, en el cual establecen los días y horas a asistir, bien sea en la escuela, liceo o universidad, las asignaturas a impartir, el grado, año o semestre y el grupo o sección de estudiantes con el que va a interactuar.

Sin embargo, a los docentes suelen presentársele ciertas situaciones, que interfieren en el ejercicio de sus funciones, las transformaciones sociales, la desarticulación del sistema educativo con la realidad, limitados recursos didácticos, falta de apoyo de los padres y representantes, por el bajo cumplimiento del rol de la familia, debido a esto hay estudiantes con problemas de comportamiento.

Al respecto, Menéndez (2007) hace referencia a las causas principales que influyen en el ejercicio de la docencia: el docente desempeña su labor en instituciones educativas, ubicadas lejos de los hogares, las cuales presentan problemas de espacios, humedad e iluminación; trabajan con numerosos grupos de estudiantes, con diferentes personalidades, intereses, comportamientos, rendimiento académico, no cuentan con los materiales didácticos necesarios para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje y tienen un salario bajo establecido por el Estado.

En otras palabras, cuando el docente cuando empieza a ejercer la profesión se encuentra con una realidad totalmente distinta a la que vivió durante la formación en la universidad, y solo tiene una opción, adaptarse. Los primeros años en la docencia sirven de ajuste, no solo al sistema, sino al medio, porque en la mayoría de los casos el traslado al sitio del trabajo es largo, el desempeño es engorroso por la carencia de material didáctico. En las aulas se presentan situaciones de lucha de clases entre los más pudientes y los más humildes, algunos estudiantes buscan someter a los débiles, todo esto fomenta la violencia, incluso la deserción escolar. No todas las escuelas tienen comedor, lo cual implica una desatención a los

estudiantes de escasos recursos, y por si fuera poco en la actualidad, la política es motivo de discusión entre el personal que se desempeña en la institución.

En relación a lo antes planteado, Esteve (2006) señala los factores del cambio social que intervienen en el sistema educativo y en las actividades de los docentes: la devaluación del sistema educativo como una opción para encontrar trabajo, la adjudicación al docentes de todos los problemas en la enseñanza, la inadecuada formación del docente para afrontar nuevos desafíos, los constantes cambios en los diseños curriculares, promueven en los profesores actitudes de resistencia o rechazo, las condiciones laborales y los recursos materiales con los que desarrollan las actividades académicas.

Tristemente, el docente es menospreciado, maltratado y muy mal pagado. Actualmente le están echando la culpa de todo, la baja práctica de valores positivos en la sociedad y todas estas situaciones incentivan a muchos profesores a meter reposos continuos, mientras les llega el día de irse. Aunque todavía hay docentes con la vocación aflorada y se dedican, otros asisten al trabajo, obligados por la necesidad y dejan en un segundo plano a los estudiantes, demostrando apatía y poco interés por la enseñanza. Hoy en día, es frecuente escuchar quejas del porqué y para que trabajar en educación, por tan poca paga.

Así mismo, Menéndez (2007) dice que en las instituciones educativas se suscitan malas relaciones entre los compañeros las cuales pueden ser causadas por celos, envidias, actitudes espejos o poco control de grupo dentro del entorno laboral o bien la actitud de los directivos se vuelve poco empática.

De cualquier modo, el docente es un representante del centro educativo, por lo tanto, asume la misión de participar activamente en las diferentes actividades realizadas en la organización y para lograr el éxito es primordial el trabajo en conjunto con los colegas, el personal directivo, administrativo y obreros, es decir, los compañeros de trabajos, porque se desempeñan en la misma institución, y es importante entre ellos la comunicación, tolerancia, el respeto, a las opiniones, formas de actuar con la finalidad de sacar adelante al grupo de estudiantes y cada una de las labores realizadas dentro de las escuelas, liceos y universidades.

Ante este tipo de situaciones, es importante decir, entre compañeros de trabajo, aunque se tengan puntos de vista diferentes, debe prevalecer el profesionalismo y en el momento de tomar decisiones les corresponde ser muy objetivos, para no perjudicar el normal funcionamiento de la institución.

En cuanto a los estudiantes, expresión usada para nombrar a las personas que se encuentra cursando estudios en los diferentes niveles y modalidades del sistemas educativo. El docente se compromete a: aceptarlos, respetarlos, valorarlos en igualdad de condiciones, prestar atención a las características y necesidades al momento de planificar e impartir las clases. No obstante, dentro de las instituciones educativas y en el aula de clases, se encuentra estudiantes conflictivos e influenciados por el entorno social donde se desenvuelven y estas situaciones de alguna manera influyen en las actividades del profesional de la docencia.

De ahí que, Menéndez (2007) hace referencia a la falta de aprendizaje y obediencia de los estudiantes: se presenta cuando el docente señala las pautas a seguir para realizar las actividades en el aula de clases y los estudiantes no muestran el más mínimo interés por cumplirlas. También se observan situaciones donde en presencian del profesor lanzan taquitos de papel, lo imitan, buscan la manera de ridiculizarlo frente al grupo, se burlan por su forma de vestir, contextura, forma de hablar, les colocan sobre nombres.

De tal modo que la realidad de hoy en día presenta a un estudiante, irrespetuoso, desinteresado, los avances tecnológicos no representan un apoyo en la formación, sino más bien una distracción, las conversaciones sobre sexualidad son tomadas a la ligera, se tornan en charlas de sexo y peor aún su práctica, la cual conlleva a embarazos a temprana edad. En las aulas el estudiante homosexual dice presente, aunque pudiera ser positiva la actitud de aceptación, surgen los focos homofóbicos y es necesario controlarlos. Además existe una apatía general en los estudiantes, las evaluaciones son tan fáciles para ponerlos al día, pero no existe el interés en hacer las cosas bien, ni deseos de superación a través de la formación académica.

Por otra parte, están los padres quienes desempeñan un rol intransferible en la formación personal, social y afectiva de los hijos.

Al respecto, Izquierdo (2002) hace referencia a las funciones de los padres:

Promover un ambiente familiar adecuado, en el cual exista comunicación, respeto, armonía, se garantice el descanso y alimentación de los hijos en todo momento, el aporte de los recursos materiales para que el niño asista a la escuela y estar en contacto con los docentes. (p. 147)

En efecto, la presencia de los padres es fundamental para el sano crecimiento y desenvolvimiento del niño, porque en el hogar se modela la conducta con la cual se van a identificar dentro de la sociedad. Sin embargo, Moreno (2008) afirma que:

Los modelos de la familia en los sectores populares son muy variados: Matrimonio civil, civil y eclesiástico, concubinato, madre e hijos, padre e hijos. Y el modelo estructural, real y por lo menos preponderante madre e hijos. (p. 321)

Esto es una realidad, porque en la actualidad muchas de las familias están conformadas por madre e hijos, situación que de alguna manera u otra va a influir en la forma de ver y vivir la vida, en algunos casos puede servir de motivación personal para salir adelante, en otros puede ser la causa y/o excusa en los problemas de conducta y mal comportamiento.

De manera que, quienes asisten a las instituciones educativas, son las madres, y el interés principal no es la educación, sino el cuidado del niño; si estuviesen interesadas en la educación, estarían pendientes del desarrollo y el comportamiento durante todo el proceso escolar, en la mayoría de los casos, aparecen finalizando el año, para inscribirlo en el grado o año siguiente, y allí se encuentran con la triste realidad, el muchacho no entra a clases, y tiene asignaturas aplazadas. Cuando se entrevista a la madre o padre, se observa el modelo que es, por eso el estudiante es irresponsable, falta de respeto y actúa como actúa, porque imitan a los representantes. Otros estudiantes viven con los abuelos, la tía, hasta con los vecinos, a causa del abandono de los padres.

Definitivamente, es preocupante el grado de desarticulación familiar, cada día es más frecuente ver a abuelas, tías o terceros como representantes de los estudiantes y muchos justificados, porque conviven con padres maltratadores, y no están pendientes del rendimiento académico de los hijos, se les olvida reforzar en la casa los conocimientos adquiridos por el estudiante en la escuela, y tampoco están brindando los cuidados, la atención, el amor que los niños y adolescentes necesitan.

### **A modo de conclusión**

La educación en el ser humano, desde los primeros días de las escuelas filosóficas, ha sido parte esencial en la formación y moldeado de la personalidad de cada ser inserto en ella. El modelo educativo ha pasado por una diversidad de etapas, pero en los últimos años se ha creado a su alrededor un clima de desaciertos que tanto filósofos, como pedagogos y psicólogos han comenzado a dar gritos de alerta, porque se han desviado los caminos y propósitos verdaderos de la educación. La sociedad al tanto de la situación, hace referencias al docente como uno de los responsables principales, sin embargo, ha sido la baja práctica de valores positivos para promover la convivencia familiar y social la causante de ese desvío.

Ante esta situación, el docente se encuentra a la deriva, juzgado por la sociedad, presionado por el ente rector y sumido en una lucha por la supervivencia personal y profesional, por lo tanto, es necesario rescatar el perfil del docente, ya que sin duda es uno de los profesionales más importante de un país, si bien es cierto el salario no es de los mejores, ese no es el norte del profesional de la docencia, ante todo es una persona con paciencia, tolerancia, no pierde la perspectiva del carácter, el respeto, la consideración, sabe sobre llevar las situaciones a través de diferentes estrategias, porque está tratando de formar a un ciudadano y eso es algo muy delicado.

Por esta razón, es indispensable mejorar las condiciones laborales del docente, creando instituciones educativas, reparando y dotando las existentes con suficientes materiales, recursos didácticos y los servicios necesarios, para garantizar el desarrollo de las actividades académicas, culturales y deportivas, sin ningún tipo de incomodidades. También, es importante fomentar la formación permanente de los docentes en ejercicio, porque se vive diciendo

que el conocimiento de cinco años es obsoleto, entonces, es fundamental dar más facilidades a los docentes para hacer postgrado (especializaciones, maestría, doctorado) diplomados y cursos de actualización, a precios accesibles o subsidiados por el ente rector.

Además, es necesario asignar a los docentes en instituciones educativas cerca del lugar de residencia, por lo general, en las zonas educativas cuando otorgan los cargos no consideran el factor distancia y son ubicados lejos de sus hogares, en consecuencia, los limitan a cumplir con las horas de clases y nunca terminan de relacionarse con el sector o localidad donde se encuentra la institución, porque no viven allí y salen a trabajar en otros sitios, ya que la mayoría, se desempeñan en dos o tres instituciones diferentes para obtener un mayor ingreso. Por eso es imprescindible un ajuste al salario, el cual se traduciría en un menor desgaste físico y mental, un mejor equilibrio emocional, y por ende un mejor desempeño laboral.

Por otro lado, es esencial incorporar a la familia y a la comunidad en la formación de los niños, niñas y adolescentes. Más aún, a la sociedad completa le corresponde hacer un esfuerzo y contribuir en la educación, porque, si se quieren hombres y mujeres de bien, responsables, es imprescindible mejorar la familia, al docente y las instituciones educativas.

## Referencias

- Blat, L. y Marín R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria*. Barcelona: Teide.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo, 2000.
- Dewey, J (1971). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Ediciones Morata.
- Esteve, J. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente. En el oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Unesco -IIPPE- Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

- Izquierdo, C. (2002). *El Profesor y su mundo*. México: Trillas.
- Menéndez, D. (2007). *Formación superior en prevención de riesgos laborales parte obligatoria y común*. Valladolid, España: Lex Nova.
- Moreno, A. (2008). *El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo*. (2a. ed.). Miami, Florida: Conviviumpress.
- Pérez, A. (2000). *Más y mejor educación para todos*. Caracas: San Pablo.
- Prieto, L. (1990). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Setubal, M. (1996, Noviembre). *Demandas que surgen de la autonomía y descentralización: Ponencia presentada en Seminario Regional: Formas de Aprender y Nuevas formas de Enseñar*. Santiago, Chile.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal.

**Judith Bracamonte:** Licenciada en Educación  
mención Educación Comercial. Magíster en  
Desarrollo Curricular, U.C. Participante del  
Doctorado en Educación de la U.C. Profesora  
Ordinaria en la FaCE-UC.  
jbracamontep@gmail.com

---

---



## PROMOTORA DE SABERES

Marianna C. Urdaneta

---

### RESUMEN

El lector competente quien asume promocionar la lectura con frecuencia es la persona que ha tenido una experiencia significativa con lo relativo a ella en algún momento de su historia personal, familiar o escolar. La impronta afectiva y motivacional establecida entre promotor y texto promovido favorece la vinculación que prosigue su extensión y desarrollo hacia los interlocutores generando éxito y apasionamiento relacionado con lo escrito. Consideramos la política de promoción de lectura desde edades tempranas y ambientes primigenios en respeto a las características de la población a la cual va dirigida, con promotores comprometidos y continuidad de las estrategias de promoción de lectura a desarrollar tras valorarla desde la experiencia familiar temprana con adultos significativos.

**Palabras clave:** promoción de lectura, entorno lector, políticas de promoción.

**Recibido:** 03/06/2014

**Aceptado:** 16/04/2015

## KNOWLEDGE PROMOTER

### Abstract

The competent reader, who assumes to promote reading, is often that person who has had meaningful reading experiences, at some point of his/her personal or academic life. Affective and motivational aspects related to promoter and promoted text favors the ongoing linkage its length and development towards partners and creative success and passion associated with writing. We consider the policy of promoting reading from early stages and primitive environments regarding to characteristics of the target which reading is addressed, employing committed promoters and continuing promoting reading strategies after being assessed from family experiences and significant adults.

**Keywords:** reading promotion, context, promotion policies.

### Introducción

Durante mi infancia crecí escuchando las reminiscencias de mi abuela al mostrarnos su motivación por la lectura. Risueña evocaba el impulso que le otorgara su tío Santos al enseñarle a recitar poemas de memoria desde los cinco años, aún en proceso de apropiarse del código escrito. Para algunos, fue una niña con talento especial, otros vieron en Nievécita como cariñosamente la llamaban, una prodigiosa representante escolar de su localidad. Mientras que, para quienes más la disfrutamos dentro de su familia o amigos, mantuvo la vivacidad infantil que precede al descubrimiento, inquieta al develar nuevas maneras de llegar a quienes con ella aprendimos las primeras letras, siempre interesada en contribuir al despertar emocionante de niños y jóvenes en el mundo de las letras.

Es en este momento de nuestra historia familiar cuando no la tenemos físicamente entre nosotros, cuando descubro el valor del saber intuitivo que acompañó a mi abuela a lo largo de sus años como docente, madre y poetiza. Puedo comprender mejor ahora la impronta que maravillosamente dejara entre nosotros, los nietos que mejor respondimos a su impulso creador y vivificante por medio

del recurso escrito, y lo que tanto la enorgullecía, habernos visto en éxito académico de carreras muy diversas entre las cuales destacan una ingeniero, una economista y una médico, quienes sin descuidar la ciencia no han dejado apagar el hábito de las buenas lecturas; además de dos herederos humanistas: mi hermano comunicador social, verborrérico en comentarios y lector inquieto, y finalmente yo, la docente, comprometida y orgullosa de representar el legado docente familiar para esta generación.

Pero, ante esta consecuencia resulta provechoso preguntarse ¿Qué hizo mi abuela para que todos sus nietos nos enamoráramos del saber hasta completar con éxito nuestras carreras? ¿Por qué con nosotros sí logró la conquista de progreso que se planteaba cuando emigró de la provincia a la capital carabobeña con los hijos adolescentes? Siendo ella la misma promotora de saberes para ambas generaciones, ¿Qué nos daría la abuela para obtener con nosotros resultados tan distintos con respecto a nuestros padres?

Nuestra experiencia familiar con las letras, me ha hecho reflexionar profundamente sobre el proceso que hemos vivido y me lleva a recordar la evolución por la cual los pueblos latinoamericanos han consolidado una lengua. Transformación con infinidad de peculiaridades si lo observamos desde el principio, al momento del encuentro cultural entre tres civilizaciones diversas.

Tras leer a Rodríguez (1995) en *¿Política nacional de lectura? ¿Mediación en torno a sus límites y condicionamientos?*, encontramos ya desde la época de La Conquista, que los pueblos autóctonos han tenido toda una suerte de desencuentros en la adquisición de la nueva lengua, en nuestra opinión principalmente originados por la visión antropológica de los blancos colonizadores con respecto a los indígenas autóctonos, a quienes consideraban individuos de segunda categoría, “incultos” e ignorantes a pesar de poseer una riqueza cultural y ética expresada ampliamente en lo social. En lugar de respetar y mantener algunos aspectos culturales que usar de puente para la convivencia entre ambos grupos, el colonizador blanco asumió reprobó los conocimientos previos del indígena y sus vastas tradiciones orales, para imponerles una mediterránea concepción del saber, entonces los “espíritus ilustrados identificaron alfabetización con lectura y analfabetismo con ignorancia”, para mantener las palabras del autor.

Más adelante, cuando el “ilustrado” poseído por el reflujo del positivismo “culturizó” al mestizo, nuevamente centró sus ojos en las propias deducciones creyendo que la validez de un método era suficiente para enseñar a todos. Así, el señor reiteradamente tendía sus esfuerzos de enseñar en los propuestos teóricos y generalizaciones inmutables de un método, encerrando en ello cual borregos a sujetos susceptibles de educación en torno a la verja de la relación estímulo-respuesta.

Esta filosofía pedagógica imperó durante mucho tiempo, abarcando hasta las primeras décadas del siglo XX, tiempo en el cual mi abuela recibía educación, y posiblemente, fue esa costumbre de instruir por mediación de respuestas condicionadas la que probablemente propiciara falta de consolidación de la impronta en los hijos. Como joven madre y esposa, se ocupó de que a ninguno de los suyos le faltara lo necesario para desenvolverse en la vida. Se ingenió para cubrir el pago de colegios internados. No escatimó de dotar a los hijos de buenos libros y el apoyo de una nana que los cuidara mientras se desempeñaba como directora. Más adelante y progresivamente, fue sacándolos del terruño natal hacia una región con mayor progreso, los motivó para que se abrieran paso en la vida con preparación, pero hace falta preguntarse: ¿Fue eso suficiente, para despertar en ellos el anhelo de aprender o contagiarlos con la dinámica participación cultural que la abuela contaba orgullosa en su haber como docente, poetiza y declamadora prolifera? Ciertamente no, entonces vale preguntarse ¿Qué hizo falta a la promoción del saber desarrollado por mi abuela con sus hijos?, ¿qué hizo la diferencia de su impronta promotora con nosotros?

En la Colección Formemos Lectores del Banco del Libro he encontrado algunos datos que es preciso destacar para iluminar nuestra realidad familiar en torno a la lectura. En el texto *Escuelas para la lectura: como transformar la escuela en un entorno lector* (1998), se exponen varias condiciones para favorecer la formación de lectores autónomos, entre ellas la que identifico como determinante en la generación de mi madre, es la manera como mi abuela motivó la lectura en casa. Para ilustrarla, es preciso destacar una anécdota.

Mi abuela contaba en un rincón del patio de la casa con una especie de habitación sin ventanas que denominó “*Mi Refugio*”, espacio

en el cual durante sus ratos libres encontraba deleitarse con la lectura de buenos libros, periódicos y algunas revistas. Mientras estaba allí, los hijos podían jugar y recrearse en el patio, siempre con la discreción de “hablar bajito”, no corretear ni curiosear en el sacro rincón de lectura maternal.

Preciso un detalle en particular. Considero que ese aislamiento temporal de la abuela si bien le brindó el beneficio de mantenerse informada y recreada a solas con la lectura, resultó infructuoso para generar pasión por el saber en el seno de la vida familiar. Quizás porque le faltó experiencia para tomar conciencia en hacer asequible aquel espacio lector, utilizándolo como nido para proponer encuentros, generar actitudes positivas y modelar comportamientos de valorización con respecto a la lectura y el saber en los pequeños hijos. En lugar de eso, lo convirtió en un espacio de exclusivo desahogo y deleite personal, sin percatarse que su lectura unipersonal, podía dejar a la prole al margen del encuentro afectivo con el contenido escrito.

Para los docentes que trabajamos en la promoción de la lectura, es frecuente encontrar postulados como el mencionado y otros autores como Yepes Osorio (1997), quienes coinciden en señalar que mientras el niño tenga a su alcance un ambiente lector desde el seno familiar, encontrará tiempo y espacio para la lectura, y a ello añadiríamos, que además leerá con motivación haciendo de la lectura una de las grandes pasiones en su vida.

Podemos testimoniar a favor de estos postulados igualmente. Más aún, a partir de mi vivencia familiar y la experiencia que he alcanzado con el trabajo de la lectura tanto en el aula regular como inclusiva y especial, sea de educación inicial, básica o universitaria, me lleva a admitir al respecto un elemento importante. Principalmente considero que no es el “cómo” se lleve a cabo la promoción de la lectura, lo cual reitero resulta importante para obtener óptimos resultados al desarrollar esta tarea, sino cuan motivante se presente al lector el acto mismo de leer para que este logre despertar su interés. En tal sentido, considero que aquella labor dentro de una política de lectura consciente que ubique como centro la prescripción metodológica de determinadas actividades, resultará una práctica vacía de encuentros, pobre en resultados, desequilibrada para perdurar en el tiempo.

Además, considero de relevancia el momento en el cual ha de presentarse la estrategia prevista pues, si deseamos alcanzar mejores resultados en promoción de la lectura, las acciones deberán ser planteadas para ser desarrolladas en presente. Debido a que el momento idóneo para adquirir el gusto por leer varía entre unos y otros interlocutores, destacamos que la mejor ocasión para establecerlo, resultará de la puesta en práctica de acciones en las que se hayan conjugado la perseverancia con la continuidad en un marco de estrategias concretas, previstas de acuerdo a las características de la población a la que están destinadas.

En las situaciones hasta ahora planteadas en torno a la promoción de la lectura, puedo interpretar algunos aciertos y fallos obtenidos por mi abuela frente a las dos generaciones que formó. A través de lo cual, puedo comprender igualmente, que las vivencias desarrolladas en el seno de nuestra familia no resultan ajenas al acontecer nacional y social de nuestra historia latinoamericana, antes bien, mantienen con estos una estrecha vinculación e interdependencia a través del tiempo, puesto que mantienen con estos un tronco común originario.

En relación a mi experiencia familiar con la lectura y tomando en cuenta la diferencia de resultados obtenidos por cada generación conducidos por nuestra amada promotora de saberes, encuentro los logros de mi abuela en básicamente aquello que se propuso. A sus hijos educó para se desarrollaran independientes en la vida, en libertad de escoger un oficio y desarrollarlo. Ella no pensó en hacer de ellos profesionales, más sí eficientes lectores y buenos ciudadanos. Leyó en presencia de los hijos en “Mi Refugio” mientras crecían, les dio apoyo en aquello que emprendieron, contribuyendo a cuidar de nosotros, los nietos. Ahora bien, ¿Qué elementos forjaron el interés por lo escrito y el saber en nuestra generación que coincidimos en atribuir a nuestra abuela?

Evidentemente nuestro privilegio como nietos fue cuestión de acompañamiento y estuvo determinado por los años dorados por la experiencia de aquella que gozando de una jubilación, desde la labor cotidiana del hogar materno, estuvo disponible para colaborar con quienes requerimos de su apoyo afectivo y motivador.

Resultó de su presencia física, su hábito de leer con nosotros, para nosotros y no solo cerca de nosotros la que se impuso. Su sabia actitud de sentarse a contemplar nuestros juegos e interrumpirlos para comentarnos un trabalenguas, retahíla o verso, o bien contarnos un cuento, buena parte de las veces inventado, otras evocado, pero siempre ella-con-nosotros, sin ambiente lector exclusivo para alguno en particular, pero siempre respetuosa de nuestras elecciones lo que creó el vínculo y generó la impronta. La recordamos con afecto y nostalgia, ella saliendo a nuestro encuentro, lo mismo en la sala o el jardín, una tarde de un día cualquiera o el domingo de encuentro familiar. Ella entre nosotros siempre tan nuestra.

Entonces, ¿Cómo no darnos cuenta de la importancia de leer si con sus constantes propuestas de lecturas, estaba con nosotros? Si cuando nos preparaba la merienda, su intención era convocarnos luego a compartir cuentos, poesías, sueños. Porque durante aquellos privilegiados años, muchos de los cuentos que nos relatara eran sus sueños, los mismos sueños que nos abrieron el apetito para soñar y nos estimularon a estudiar mucho y a ser exitosos en diferentes campos del saber, pero siempre ávidos por aprender, compartir lo asimilado y trascender convocando a otros en aquellas tareas que consideramos particularmente relevantes.

Es a partir de nuestra propia experiencia familiar con las letras, por la cual nos atrevemos a certificar que para hacer efectiva, próspera y positiva una política de promoción de la lectura en la que se involucren los ambientes familiar, escolar y comunitario, son indispensables aspectos como los presentados a continuación.

En primer lugar, la creación de un ambiente de lectura oportuno para quienes aspiran promoverla y cómodo, agradable e interesante para quienes han de sentirse motivados a integrarlo. Éste no solo estaría referido al ambiente físico y a la dotación de textos, su mención abarca el clima de bienestar que ha de inspirar el hecho de permanecer en él como orientador del proceso.

En segunda instancia, resulta imprescindible la presencia del facilitador ante la actividad de leer, la cual ha de ser enriquecedora tanto del plano afectivo como motivacional. No se necesita un acompañante que muestre libros, es requerido un compañero de

lectura que reclute nuevos lectores y los lleve de paseo por lecturas con la calidez, generosidad y entrega de un apasionado lector y previa convicción de estar haciendo el mejor trabajo del mundo.

Además, los anteriores deben acompañarse de persistencia y continuidad de las estrategias a desarrollar en el marco de la promoción de la lectura. Independientemente del resultado de alguna estrategia en algún momento, debe mantenerse la flexibilidad de su adecuación en el tiempo, empleando la valoración de variables relacionadas para continuar el desarrollo del proceso de la promoción y generar consecuencias favorables tanto lo retroalimenten como lo enriquezcan.

Y finalmente, tan importantes como los preliminares elementos, y por las cuales ellos están acoplados, son las características de la población a la cual va dirigida el programa de promoción de lectura previsto a desarrollar. De manera tal, que conociendo los intereses, edades y competencias de los sujetos proclives de la promoción, tanto ambiente, como facilitador y estrategias se articulen en beneficio de hacer prospero el programa y podamos capturarlos favorablemente con ésta maravillosa iniciativa.

Es importante recalcar que si alguno de los anteriores elementos no es considerado, la articulación necesaria para hacer cónsono el programa de promoción de la lectura quedaría inconcluso, y a mi criterio, podríamos integrar recursos magníficos, estructurar metódicamente las sesiones e impulsar campañas ambiciosas por abarcar extensas áreas geográficas, pero correríamos el riesgo de trabajar al tanteo, y lamentablemente, ajenos a la realidad concreta de los lectores.

Muy por el contrario, para mover conciencias y despertar el interés de los lectores, a nuestro criterio se necesita hacer presencia afectiva y efectiva, elevar la condición de objeto que ha tenido y custodiar al texto, la novela, la prosa, la poesía, el cuento. Si no actuamos como modeladores del proceso ni motivamos con nuestra presencia lectora a nuestros interlocutores, corremos el riesgo de que no haya manos, ni ojos, ni bocas, ni oídos que le den vida al contenido del texto, y un libro sin vivirlo, solo puede ser objeto ajeno, etéreo, en el peor de los casos, letra muerta.

Es nuestro deseo, se abran caminos hacia una promoción de la lectura coherente y eficaz desde las etapas iniciales de socialización del ser humano, donde confluyan de manera articulada la participación de adultos significativos en los ambientes familiar, escolar y comunitario con el fin de propiciar el desarrollo integral de las próximas generaciones, de la que los docentes hemos de ser abanderados.

Dejamos la invitación abierta a quienes, con ánimo incansable y valor admirable, continúan sintiéndose convocados a participar de la promoción de la lectura con el fin de operar cambios en el colectivo, lograr la promoción humana y mejorar la calidad de vida. Gracias a su prolífera labor de educador en cualesquiera sean los espacios donde la desarrolle, estará asegurada la continuidad de nuestro acervo cultural y se mantendrá viva nuestra lengua.

## Referencias

*Escuelas para la lectura: Cómo transformar la escuela en un entorno lector* (1998). Caracas, Venezuela: Banco del Libro.

Rodríguez, P. (1995). ¿Política nacional de lectura? ¿Mediación en torno a sus límites y condicionamientos? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXV-3, 25-53.

Yépes, O. (1997). *La Promoción de la Lectura*. Medellín, Colombia: Comfenalco.

**Marianna C. Urdaneta:** Magíster en Educación.  
Mención: Lectura y Escritura. U.C. Licenciada en Educación. Mención: Educación Especial. U.C. Docente Ordinario Universidad de Carabobo. Departamento Pedagogía Infantil y Diversidad Docente Especialista. Secretaría de Educación y Deporte del Edo. Carabobo.  
marianna-aula@hotmail.com / mu-universidad@outlook.com





## REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS FORMAS ALTERNAS DE ENERGÍA COMO MEDIO DE PRESERVACIÓN DE LA VIDA, EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA, UNA VISIÓN COMPLEJA

Oscar Cabrera

### RESUMEN

El presente ensayo describe una serie de reflexiones que estudian la relación de un grupo de factores que conforman un fenómeno moderno con tendencia futurista. La primera de ellas tiene que ver con la importancia de las energías alternativas a nivel planetario y su incidencia futura en la sostenibilidad de la raza humana y de la vida de las otras especies. En segundo término, se pretende focalizar el estudio en un país: Venezuela, que aparentemente “no necesita” de las fuentes alternas de energía debido a los grandes yacimientos petrolíferos con reservas probadas y comprobadas. Por último tratar de entender la importancia de enseñar, de introducir, las energías alternativas dentro del contexto de la educación en Venezuela, para ello se hace un enlace con la temática y la complejidad como manera de pensar, pretendiendo unir y relacionar las funciones de cada una de ellas, para darle orden, control y coherencia a la investigación. De esta manera se pretende, mediante las relaciones simétricas y asimétricas, el entendimiento, la comprensión y la interpretación de esta nueva área del conocimiento, para convertir en verdad, en verosímil, en veraz, la posibilidad de incluir dentro de la educación venezolana una o varias especialidades relacionadas con las formas alternas de energía.

**Palabras clave:** educación, ambiente, energías alternas, preservación de vida.

**Recibido:** 02/06/2014

**Aceptado:** 13/04/2015

## CONSIDERATIONS FOR TEACHING ALTERNATIVE FORM OF ENERGY AS A MEANS OF LIFE PRESERVATION IN VENEZUELAN EDUCATION. A COMPLEX VISION

### Abstract

The present paper describes a series of thoughts which study the relationship of a group of factors that make a modern phenomenon with futuristic trend; firstly, it has to do with the importance of alternative energy at a global level, and its future impact on sustainability of the human race and the life of other species. Secondly, the study is to focus in Venezuela, which apparently “doesn’t need” alternative energy sources because of its large oil deposits with proven reserves. Finally, the paper tries to understand the importance of teaching and introducing alternative energy within the context of Venezuelan education to do a link with the subject and complexity, as a way of thinking, pretending to unify and relate functions of each of them, to give order, control and consistency to the research. In this way, it is intended, by symmetrical and asymmetrical relationships, the understanding and interpretation of this new area of knowledge, to become truly in credible and truthful the possibility of including within the Venezuelan education several specialties related to alternative forms of energy.

**Keywords:** education, environment, alternative energy, life preservation.

### Introducción

La vida como el regalo más preciado que Dios le ha dado al ser humano debe ser preservada y/o conducida a escalas de calidad apreciable. Tendientes a satisfacer nuestras necesidades de una manera sana, proporcionante de alegrías y por ende de felicidad mientras permanezcamos con ella. Es por ello, que estas reflexiones van orientadas a generar lineamientos instruccionales para el conocimiento de las formas alternas de energía que nos permita

obtener una forma idónea de preservarla. De aquí se desprenden algunas ideas para generar estos lineamientos:

Estas reflexiones van orientadas a presentar los soportes que den base a la aproximación teórica presentada por el investigador, y se estructuran en tres aspectos fundamentales:

- Conocer los beneficios que a futuro brindan las formas alternas de energía a la humanidad.
- Indagar sobre la forma de enverdecer la educación analizando la resistencia al uso de las formas alternas de energía.
- Reflexionar sobre la divulgación de la ecología y el ambiente como una alternativa emergente para preservar la vida.

### **Beneficios que a futuro brindan las formas alternas de energía a la humanidad ¿realidad o fantasía?**

El hombre en su constante búsqueda de condicionar su vida de una manera confortable, recurre a la energía presente en las diferentes formas divulgada para satisfacer esas necesidades, no tomando en cuenta muchas veces, el daño que podría causarle al ecosistema, el cual se revierte a futuro. Así mismo, impulsándolo a buscar soluciones inmediatas al remedo de esta situación. Esto se refleja en lo dicho por Morín (2003), quien expresa:

La crisis ambiental y su articulación retroalimentante con la pobreza, la violencia organizada y las migraciones compulsivas muestran a las claras que el fenómeno capital de nuestro tiempo, denominado globalización, es un fenómeno que contiene ingredientes autodestructivos, pero al mismo tiempo, contiene también los ingredientes que pueden movilizar a la humanidad para la búsqueda de soluciones planetarias basadas en la necesidad de una antropolítica. (p. 110).

Según este autor, la situación ecológica planetaria se muestra en crisis y requiere de atención inmediata por parte de todos los habitantes

de este mundo, y ciertamente tomar en cuenta lo importante que es para el sostenimiento de la raza humana el mantener un ambiente adecuado y el uso racional de los recursos, debe ser una tarea a difundir. El mismo Morín en entrevista realizada por María Angels Roque en 2012 nos da tres razones de la importancia de la conciencia ecológica: *“Primero, la reintegración de nuestro entorno en nuestra conciencia ecológica y social; segundo, la resurrección ecosistémica de la idea de naturaleza; y tercero, la aportación decisiva de la biosfera a nuestra conciencia planetaria.”*(p. 267). De esta manera podemos hablar de un pensamiento ecologizado, que se deriva del pensamiento complejo. Cuando éste es orientado al análisis de la situación problemática que se presenta en el ecosistema planetario producto de la acción antropogénica. El hombre como ser vivo es auto-eco-organizador, para mantenerse, descarga su propia energía y la renovación de la misma la obtiene del entorno, en un proceso continuo de degradación ambiental, paradójicamente el hombre, quien quiere ser cada día más independiente, se hace altamente dependiente de su entorno. De esta reflexión, se podría señalar el surgimiento de una nueva teoría, la cual se podría llamar: **Teoría de la complejidad ambiental planetaria (COMAMPLA)**.

La fundamentación de esta aproximación teórica es el pensamiento complejo y sus principios. Analizar la importancia de las formas alternas de energía para la preservación de la vida y el ambiente, usando la educación como puente, desde el punto de vista de la complejidad, requiere de la ayuda de la transdisciplinariedad para poder abordar desde varios puntos de vista, una situación que posee múltiples aristas.

Para conocer los beneficios que a futuro brindan las formas alternas de energía a la humanidad, debemos comenzar por visualizar esta realidad desde la óptica de los principios del pensamiento complejo.

Utilizando el principio *dialógico* como punto de partida, vemos como dos lógicas antagonicas se enfrentan, por un lado las tradicionales formas de transformar la energía mediante la quema de combustibles fósiles con las consecuencia ya anteriormente discutidas. Por otro lado, se presentan las nuevas formas de energía. Esta dualidad que por el momento se presenta irreductible e ineliminable, indica que por separado cada uno de estos paradigmas resulta insuficiente mas no se pueden relacionar en forma de bucle, pero tienen la

particularidad de tener un fin común como lo es el suministro de energía.

Resulta interesante pensar que la balanza energética, figura 1, tiende a cambiar de sentido en momentos en que la relación hombre-naturaleza parece entrar en uno de esos momentos apasionados de amor mutuo, producto de una reconciliación donde el hombre causó grandes daños y ahora hace grandes esfuerzos por redimirlos.



**Figura 1.** Balanza Energética.

**Fuente:** Autor, 2014.

Bajo este principio y aunque las energías alternativas estén lejos de superar a las formas tradicionales, en un futuro la balanza seguirá la tendencia de irse inclinando a favor de las formas verdes de producir energía.

El futuro de las formas alternas de energía visto desde el principio de la *recursividad*, se nos muestra, abierto, claro, promisor. Precisamente el hecho de que aquí si se presenta un bucle recursivo cuando la retroacción de la producción de los productos actúan sobre el productor y se traduce en beneficios para el hombre. Se hace presente un análisis profundo de como el uso de las energías alternativas,

su producción, la descontaminación y la protección ambiental, se presentan como variables para ser caracterizadas y mejoradas usando este principio. La naturaleza se defiende de los ataques del hombre y adicionalmente le da los recursos para su propio sustento, esto permitirá a la humanidad la comprensión de este complejo sistema que conforman el hombre y su hábitat, permitiendo a éste reintegrarse a su ambiente con una conciencia antropológica, que dé a la naturaleza una idea compleja a través del ecosistema y la biosfera. Nos indica que esta teoría del ambiente complejo rompe con el paradigma de la simplificación y la disyunción, mostrando el paradigma de la auto-eco-organización. Es allí donde Morín (1996) indica que:

En el ámbito de la antropología, este paradigma rehúye la concepción <extra-viviente> del ser humano y define a este por su inserción (somos íntegramente seres bio-físicos) a la vez que por su distinción (distanciamiento bio-socio-cultural a través del proceso evolutivo) con respecto a la naturaleza. (p. 117)

En cuanto al principio *hologramático*, tal como lo menciona Ugas (2008): *no solo la parte está en el todo, sino que también el todo, en tanto todo, está dentro de la parte.* (p.16 ). En este sentido, considerar el medio ambiente, la vida humana, la vida de otras especies, la preservación, y la educación, como las partes que conforman un todo llamado planeta, y un planeta con todas estas partes, permite mostrar que sin una de ellas el todo dejarías de ser tal. Cada una de estas partes por sí sola no significan nada si no se relacionan con las otras para formar un todo. Este sistema interrelacionado, interactuando forma el equilibrio necesario para la preservación de una vida sostenible en el planeta.

Vale la pena destacar que el principio hologramático no solo muestra la relación entre las partes y el todo, adicionalmente y de manera metafórica nos indica que la organización debe estar presente en estas relaciones. En el momento que comenzamos a ver cómo se van presentado novedades con relación a las cualidades o propiedades de los componentes del sistema, se hace presente otro de los principios del pensamiento complejo, como fundamentación de esta teoría, hablamos ahora del principio de *emergencia*. Así como hemos visto

a lo largo de todo este proceso de investigación como han surgido, categorías que al relacionarlas han permitido pensar en una nueva fundamentación teórica para analizar cómo sería un nuevo esquema educativo basado en la vida, en la conservación ambiental, en el uso eficiente de los recursos, con las formas alternas de energía como motor para mover al planeta, de esta misma manera hacemos uso de este principio para conformar el constructo teórico, en capítulos anteriores se presentaron las categorías emergentes que dan fundamentación a lo que ahora se propone.

Cuando en algunas de las partes o de manera sumativa surgen propiedades nuevas, estas afectan directamente al todo, de esta manera cada vez el dinamismo de un nuevo esquema educativo, basado en la conservación ambiental como base fundamental para la preservación de la vida en el planeta, crece con muchas variantes que surgen de la inercia causada por el movimiento constante de los factores que componen el complejo mundo en el que vivimos.

Continuando con el análisis de la relación de la teoría con el pensamiento complejo toca el momento de mostrar como el principio de *auto-eco-organización*, se ajusta perfectamente a la teoría aquí presentada, tal como no dice Ugas (Ob. cit.) “*El principio de auto eco organización nos indica que el pensamiento complejo debe ser un pensamiento ecológizado, que en vez de aislar el objeto estudiado lo considere en y por su relación eco-organizadora con su entorno*” (p. 18).

Aquí se muestra la relación del objeto con respecto a su ecosistema, la cual es inseparable ya que en su interior se presentan una serie de fenómenos que afectan directamente al exterior, presentándose entonces una dialógica compuesta por una lógica interna y una lógica externa. Todo lo que el hombre haga por preservar la vida, hacerla sostenible y plena, se relaciona con su ambiente. Una de estas acciones, la aquí propuesta, es la educación desde el punto de vista de la conservación del ecosistema. Esta visión ecológica no debe ser vista como una reducción del objeto al conglomerado de relaciones que la constituyen, ya que de allí emergen nuevas realidades autónomas.

Finalmente el principio de *borrosidad* nos permite razonar sobre esos conceptos inciertos o indecibles, que se presentan a manera de la incertidumbre propia de pensar en situaciones futuras relacionadas

con las formas alternas de energía usadas en niveles por ahora impensables, con nuevos paradigmas educativos basados en la conservación del ambiente, con la nueva forma de ver la vida en la metamodernidad.

Desde el punto de vista complejo y con base a lo anteriormente expuesto, las formas alternas de energía vendrían a formar parte importante en el mundo futuro como una de las partes fundamentales de un todo llamado planeta, que desarrolladas de manera adecuada van a ayudar a conservar el planeta y la vida en el mismo.

De esta manera las formas alternas de energía vendrían a formar una nueva realidad planetaria con fines orientados hacia la sustentabilidad de la vida con calidad, en el mundo futuro. La figura 2 pretende resumir el análisis desde el punto de vista de la complejidad.



**Figura 2.** Las formas alternas de energía, la educación y la vida, visión compleja.

**Fuente:** Autor, 2014.

## **Indagar sobre la forma de enverdecer la educación analizando la resistencia al uso de las formas alternas de energía**

En Venezuela, el uso de las formas alternas de energía tiende a ser paradójico en virtud de la tradición y riqueza petrolera que antecede a este país. Lo cual indica, que no solo su uso encuentra resistencia, educar sobre la importancia de las formas alternas de energía como medio para preservar la vida es aún más complicado.

Lo antes señalado nos ha permitido entender el porqué de lo escaso del desarrollo tecnológico, educativo y el hecho de la escasa divulgación de las energías alternativas en este país, en épocas anteriores. Actualmente el gobierno nacional por intermedio del Ministerio de Poder Popular para Energía Eléctrica, tiene una dirección que se encarga del desarrollo de esta área del conocimiento, y de la puesta en marcha de equipos diversos usando las nuevas tendencias energéticas en desarrollo.

De tal forma, enverdecer la educación en Venezuela, presentando las energías alternativas como base, se convierte en una labor que conseguirá mucha resistencia, que va desde altos personeros del gobierno, hasta los maestros y profesores encargados de la educación. Para enfrentar estos señalamientos se hace necesario presentar un plan estratégico que permita en primera instancia, reformar el pensamiento de los encargados de oficializar los cambios paradigmáticos en el ámbito educativo.

Hoy, la sociedad venezolana se ve en la necesidad de desarrollar una educación verde que insista en los conocimientos, actitudes, comportamientos y costumbres frente al ambiente y el uso eficiente de la energía, orientados a conseguir que la población cambie su típica idea de que la naturaleza es un elemento pasivo y complaciente, que se regenera de manera automática, ya que es infinita, y siempre estará disponible para satisfacer los caprichos del ser humano. La reforma planteada del pensamiento debe producirse mediante un concepto que considere a la naturaleza como un elemento activo y a las formas alternas de energía como una opción para preservar la calidad de vida en el planeta, que responda y reaccione ante los estímulos de las personas. La educación, en este sentido, deberá buscar que la sociedad aprenda a interpretar y analizar las alarmas que la naturaleza enciende

ante la acción del hombre y entender que el entorno natural tiene capacidad limitada de auto regeneración y que muchas de las partes de este todo, al ser utilizados por el ser hombre, se convierten en recursos finitos y muchas veces no renovables.

Tal como se muestra en la figura 3, la relación entre el cambio de la manera de pensar en el docente, la actualización del conocimiento, combatir la resistencia al cambio y difundir la importancia de la preservación del ambiente, son factores claves para la veridización de la educación, con miras a crear a todos los niveles la conciencia sobre el cuidado de los ecosistemas.



**Figura 3.** Verderización de la educación

**Fuente:** Autor, 2014

### **Reflexionar sobre la divulgación de la ecología y el ambiente como una alternativa emergente para preservar la vida**

La vida en el planeta está amenazada por una serie de factores, la mayoría de ellos causados directa o indirectamente por el hombre,

las armas nucleares y químicas ponen la vida en el globo a depender de un “click” que active el holocausto y que en pocos momentos sembrarían la devastación y la muerte en toda la Tierra.

Por otro lado, está la destrucción lenta y paulatina del ecosistema, con graves consecuencias para todas las especies que hacen vida en el planeta, y es sobre este tema que se centra la parte complementaria de esta aproximación teórica. Los daños que el hombre le hace al ambiente son diversos y de intensidades distintas. No obstante, desde la revolución industrial hasta nuestros días, este daño se ha incrementado producto de la emisión de gases calientes causado principalmente por la quema de combustibles fósiles, detener o disminuir al máximo este fenómeno, implica un cambio integral en el comportamiento humano, que va desde una nueva manera de pensar hasta el uso de formas no tradicionales de producir energía.

Es aquí donde el papel de las formas alternas de energía se hace importante y se presenta como la energía para el futuro, para ello debe establecerse un proceso global de divulgación, que muestre lo vital que es la participación individual en el cuidado del ambiente, convirtiéndose esta tarea en una responsabilidad compartida entre cada habitante del planeta.

El hombre por medio de la divulgación y la educación formal debe tomar como cotidiano lo importante de no causar más daños ecosistema, por ser un solo planeta el que tenemos, es deber de todos sus habitantes cuidarlo y conservarlo para garantizar que la vida en el planeta continuará con calidad, que será sustentable y limpia, ver figura 4. Preservar la vida en el planeta, mediante el cuidado del ambiente, procurando a sus habitantes una pedagogía ambiental y una conciencia ecológica se convierte en un *arca de Noé* meta moderna, con espacio para todos los habitantes y todas las especies, en la cual nos salvaremos todos si se toman todas las medidas necesarias.



**Figura 4.** Ecología, ambiente y Preservación de vida

**Fuente:** Autor, 2014

### Referencias

- Altomonte, H (2003). *Energías Renovables y eficiencia energética en America Latina y el Caribe. Restricciones Perspectivas*. Santiago de Chile: Cepal.
- Balza, A (2010). *Educación, Investigación y aprendizaje. Una hermenéutica desde el pensamiento complejo y transdisciplinario*. 2da edición. Caracas: Fondo Editorial APUNSER.
- Bunca, F. (2002). *Manual sobre energías renovables y Eólica*. San José. C.R.: Biomass User Network.
- Caja Madrid Obra Social (2006). *Guía de Energía Solar*. Madrid.
- Capra, F. (1996). *La Trama de la Vida, una perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona- España: Editorial Anagrama.

- Delgado C. (1999). *Cuba Verde*. La Habana-Cuba: Editorial José Martí.
- Domínguez, F. (2002). *La integración económica y territorial de las energías renovables y los sistemas de información geográfica*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Estrada, C. (2010). *Energías alternas: propuesta de investigación y desarrollo tecnológico*. México: Academia Mexicana de Ciencias.
- Fernández, P. (2009). *Energía eólica*. Universidad de Cantabria.
- Fukuyama, F. (2002). *El fin del hombre, consecuencias de la revolución biotecnológica*. Barcelona-España: Punto de Lectura.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery grounded theory*. Chicago: Aldine.
- González, A. (2002). *La preocupación por la calidad del medio ambiente. Un modelo cognitivo sobre la conducta ecológica*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid-España.
- Holsti, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. New York: Reading Addison-Wesley.
- Labein, L. (2006). *Energías renovables. Generación distribuida*. País Vasco: Tecnalia BFADFE.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México DF: Siglo veintiuno editores.
- López, J. (2013). *El Ser Humano Meta Moderno, hacia otro Humanismo*. Barquisimeto- Venezuela: Ediciones Gema.
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia*. México: Trillas.
- Morín, E. (1996). *El método 2, La vida de la vida*. Madrid-España: Cátedra.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación*. Caracas: UCV-UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Educar en la era planetaria*. España: Gedisa.

- \_\_\_\_\_. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. México: Paidós.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Disponible: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> [Consulta: 2012, junio 15]
- Ramírez, K. (2007). *Nuevo regionalismo, cooperación energética y el desarrollo de una estrategia energética global: hacia una política de transición*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Rodríguez, F. (1997). *Medio ambiente, desarrollo y paisaje en las sociedades postindustriales*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Rodríguez, G. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Santiago de Cuba: Editorial Prograf.
- Ugas, G. (2008). *La complejidad, un modo de pensar*. San Cristóbal: TPDEE
- Vernier, J. (1992). *El medio ambiente*. México: CIATEC.

**Oscar Cabrera:** Ingeniero Mecánico. Msc en Gerencia de Mantenimiento, UNEFA. Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad Fermín Toro. Profesor ordinario del Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello. Director de Investigación y Postrado, IUTPC.  
oscarcvenot@gmail.com

# Ponencia

---





## EL GRAN PROYECTO EXISTENCIAL DE VIDA: EL COMPROMISO PERSONAL VINCULADO AL COLECTIVO

Emir Giménez, Mónica Valencia Bolaños

### RESUMEN

En el discurso se ha manejado el análisis de diferentes escenarios sociales ligados al aspecto laboral que aparentemente influyen en las posibilidades de construcción de un proyecto de vida íntegra por parte de jóvenes universitarios de Latinoamérica. A esta situación, se consideran dos realidades más: la personal del joven y el mundo de vida de quienes lo orientan. Tomando en cuenta que la realidad social es producto de la actividad social humana, las autoras se fundamentan desde los criterios epistémicos de Marx (1972) y sus tres niveles de constitución de esta realidad: la cosa tal cual, lo que parece ser y lo que es en realidad. Con el propósito de dar el estatus científico al discurso, estos niveles representan el análisis requerido para comprender y desvelar el conocimiento que subyace en el proceso orientativo y su efectividad. Metodológicamente, se parte de una hermenéutica de la intersubjetividad y fortalecer en el profesional de la orientación su mismidad hacia la otredad de tal forma que su praxis legitime su propia existencia e irradie legitimidad en sus orientados, para lo cual se establece la necesidad de incorporar el “Cuidado de sí” Foucault (1994), como herramienta que refuerce la ética del poder social del orientador de tal manera que vaya de la mano con la salud mental del joven universitario permita consolidar

**Recibido:** 08/12/2014

**Aceptado:** 10/03/2015

un proyecto de vida íntegra y se aproxime a la felicidad como valor universal que persigue el ser humano.

**Palabras clave:** proyecto de vida íntegra, cuidado de sí, realidad social, joven universitario.

## THE GREAT EXISTENTIAL LIFE PROJECT: PERSONAL COMMITMENT LINKED TO COLLECTIVE

### Abstract

In discourse has been handled the analysis of different social settings linked to the labor aspect that apparently affect the chances of building a full project life from university students in Latin America. Two realities are added to this situation: The young's personal life and the world of those who guide him/her. Taking into account that social reality is the product of human social activity, the authors are based from the Marx's epistemic criteria (1972) and the three levels of incorporation of this reality: the thing as it is, what appears to be and what it really is. In order to provide the scientific status to discourse, these levels represent the analysis required to understand and unlock the knowledge underlying the guidance process and its effectiveness. Methodologically, It comes from a hermeneusis of intersubjectivity and to strengthen the professional orientation to their sameness towards otherness so that their practice legitimizes their existence and radiate in their students , for which the need to include the "Care of the self" of Foucault (1994 ) as a tool to strengthen the ethics of social power of the guidance counselor so that it goes hand in hand with the mental health of young university to consolidate a draft full life and approaching happiness as universal value chasing humans.

**Keywords:** draft full life, self-care, social reality, college young.

### Introducción

El estilo de vida contemporáneo, impuesto por la sociedad postmoderna, tiende apartar al hombre de lo esencial, le impide descubrir por sí solo, sus potencialidades, y las maravillosas virtudes

que dignifican la condición humana. Es por ello, que el proceso de redescubrimiento acompañado de una adecuada orientación, fundamentándose en aquellas condiciones internas del hombre para hacerlas florecer en el contexto en el cual se desarrolle a manera de un proyecto previamente previsto, es una inmensa necesidad en la agenda del desarrollo humano de nuestros países.

En este sentido, cuando se habla de proyecto, se refiere al futuro, al devenir, a lo que no existe todavía, sin embargo se planifica en términos de tiempo, recursos, lugares, resultados que se aspira cumplir o lograr. Es prácticamente vivir “antes de”. Desde esta percepción, el planificar la vida para el orientador, sería vivir en plenitud ese futuro y para el orientado sería ver lo que no ha vivido. Si la acción social que caracteriza el desempeño de este profesional de la conducta y desarrollo humano es válida, su vida misma debiera ser un ejemplo a seguir.

Cada uno de estos protagonistas, tienen un objetivo común, descubrir sus potenciales para el beneficio de sí mismo como de un colectivo, el autoconocimiento, la felicidad, en fin, lograr el descubrimiento de su razón de ser en este mundo para desempeñarse efectiva, eficaz y sostenidamente dentro del escenario histórico social que les ha tocado vivir.

A la luz de la construcción de estos seres, el orientador con gran camino andado y el orientado con menos, es interesante desvelar como son ellos, con qué cuentan para lograr sus metas, cuáles son sus estrategias para obtener los resultados esperados, qué opciones les dan los teóricos entendidos sobre el plan de vida, qué significa la existencia para sus vidas, con qué frecuencia se valora las actitudes de vida, valoran realmente el tiempo de su existencia en este mundo.

Por otra parte, la realidad social la cual es el mundo de vida de estos dos seres, representa un determinante con un gran peso de afectación en sus decisiones, las cuales seguramente, será un acierto analizar y comprenderlas. Este profesional del desarrollo humano, se ve obligado a ser experto en la realidad social, indicadores de desarrollo, dinámica del mercado, tendencias ocupacionales, demandas de nuevas carreras por el mercado regional o mundial, es decir, que para poseer el aval y orientar a los jóvenes universitarios,

de forma pertinente, con criterios sostenidos y justificados sería una suerte híbrida de sociólogo, economista, filósofo, politólogo y quien sabe que más. Probablemente desde esa riqueza académica y con una vinculación estrecha en su mismidad, los jóvenes participarían en una orientación útil, pertinente para sobrevivir en esta sociedad globalizada.

Estos y varios aspectos adicionales, serán abordados durante esta ponencia, cuyo propósito es desvelar el poder social del orientador desde el “cuidado de sí” en la construcción del proyecto de vida íntegra para jóvenes universitarios.

### **Escenario I: el mundo de vida latinoamericano**

Latinoamérica es una región continental que se caracteriza porque su mayor parte de la población son jóvenes, eso no quiere decir que sean países para los jóvenes. Por citar varios ejemplos, según Flores (2013) en México, para el año 2010, los mexicanos entre doce y veintinueve años de edad, suman treinta y seis millones de habitantes lo que representa el treinta y dos por ciento del total. La población económicamente activa se compone de cuarenta y cuatro con ocho millones de habitantes de los cuales el treinta y tres son jóvenes, de estos, el seis con nueve por ciento no ha tenido éxito en la búsqueda de trabajo, porcentaje por demás significativo. Cabe suponer que sin oportunidades de trabajo, probablemente se vean limitados también en las oportunidades de estudios, realidad que representa un obstáculo para mejorar sus condiciones presentes.

En el caso de Colombia, en términos de Pedraza (2008) en el período 2001-2005, se encuentran características negativas para este segmento del mercado de trabajo que ubican a los adolescentes y adultos menores en peores condiciones laborales que las de la población económicamente activa con más de 26 años de edad. El mencionado investigador indica además, para el año 2005 en el grupo entre quince y veinte y cuatro años hubo una tasa de actividad del 51%, mientras que la tasa de desempleo fue del 22%, cifras que la ubican en condiciones más desfavorables que el promedio de América Latina, donde las tasas de actividad y desempleo fueron del 55 y del 16%, respectivamente. Además, un 19% de los ocupados y ocupadas ganan menos de 2 dólares

diarios. Similar situación que en los países más pobres a escala mundial.

En el caso de Chile, según Weller, en su informe para la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) los principales obstáculos por los que no contratan a jóvenes es porque no tienen desarrolladas satisfactoriamente las competencias blandas, éstas son referidas a:

- Lenguaje (poca capacidad de escuchar y comprender)
- Dicción (problemas con articulación verbal)
- Escritura (graves problemas en ortografía, redacción, expresión ideas por escrito)
- Lectura (les cuesta leer, no tienen el hábito, lo que incide en la capacidad y disposición para actualizarse)
- Comunicación (tienen poco entendimiento para comunicarse con adultos, y en general para trabajar con otros) (2006:135)

Continua explicando Weller, (Ob. cit.) que hay cierto consenso entre los empresarios chilenos con respecto a los valores positivos y negativos del desempeño del joven en su medio laboral. Los positivos son su iniciativa, creatividad, vitalidad y capacidad de adaptación. Mientras que los negativos son la irresponsabilidad, la impuntualidad, la impaciencia y por supuesto la falta de experiencia. En los últimos años, al parecer según dicho estudio, los factores negativos tienen más significancia en el momento de contratar entre un joven y un adulto.

En este mismo documento, la CEPAL, presenta datos de la realidad de los jóvenes ecuatorianos (Quito y Guayaquil) y su récord laboral entre las empresas de servicios y las industriales. En las primeras es más notoria la presencia de jóvenes con un cuarenta y nueve por ciento, mientras que en las segundas los adultos con más de treinta años, alcanzan porcentajes de cincuenta y ciento por ciento. La interpretación que le asigna el investigador es que la mano de obra joven se ubica claramente en los obreros

demostrando que es limitada su oportunidad de aspirar empleos mejores remunerados. Adicionalmente, se aclara que el requisito para ocupar los puestos de obreros es tener poca o no tener niveles educativos avanzados.

Cabe resaltar, que a pesar que la arquitectura socioeconómica del Ecuador después de la dolarización, ha marcado gran diferencia en las oportunidades laborales en general, la migración de los países cercanos y en los últimos años de Europa, han determinado las desventajas de trabajo para los jóvenes siguen siendo iguales que en décadas anteriores.

## **Escenario II: percepción global**

Para aproximar más todavía a este mundo de vida laboral, en el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO-2012) señala que la crisis económica mundial está teniendo una repercusión en el desempleo en todo el mundo, así:

Un joven de cada ocho está buscando empleo. La población joven es numerosa y está creciendo. El bienestar y la prosperidad de los jóvenes dependen más que nunca de las competencias que la educación y la capacitación pueden ofrecerles. No satisfacer esta necesidad es una pérdida de potencial humano y de poder económico. Las competencias de los jóvenes nunca han sido tan vitales. (p. 3)

Indudablemente este panorama mundial es temible, ya que el tercer objetivo de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990) es *“lograr que todos los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir competencias no solamente en las áreas académicas, sino fundamentalmente para la vida”*, esta postura se agudizado desde principios de este nuevo milenio, por lo tanto más difícil de conseguir dicho objetivo.

En dicho informe de seguimiento (Ob. cit.) en consideración fundamentalmente el rápido crecimiento de las poblaciones urbanas, en especial en los países de bajos ingresos, los jóvenes

necesitan competencias para salir de la pobreza. Es así que unos doscientos millones de jóvenes necesitan una segunda oportunidad de adquirir las nociones básicas en la lectura, escritura y aritmética.

Dentro de esta línea de investigación, con relación al logro de las competencias que deberían cubrir los jóvenes dentro de este mundo del conocimiento y de las comunicaciones, surge un elemento por demás peligroso. El poco o nada de conocimiento de los riesgos del virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) y el sida (síndrome de la inmunodeficiencia adquirida). En el marco de la Educación para todos, se considera que el formar a los jóvenes para una vida activa y pertinente, es básico el conocimiento en materia de estos dos flagelos humanos VIH y Sida. Se estima en dicho documento que solo el veinte y cuatro por ciento de las jóvenes y el treinta y seis por ciento de los jóvenes de entre quince y veinte y cuatro años son capaces de señalar modalidades de prevención de estas infecciones y descartar las principales concepciones erróneas relativas a su transmisión.

Esta problemática de salud pública, es competencia del Estado, en la cual confluyen diferentes ministerios a nivel nacional; gobernaciones, alcaldías a nivel regional; y se añade la injerencia directa del sistema educativo así como la acción educadora de la orientación, para prevenir y asesorar a los jóvenes para que adopten actitudes y conductas que protejan su vida, en la convicción que se abona en su presente y futuro como ciudadanos sanos y productivos.

### **Escenario III: posibles indicadores en común**

El fenómeno del desempleo por todo lo antes citado, golpea más a los jóvenes debido primordialmente a su nula o escasa experiencia laboral, ellos enfrentan un círculo vicioso que perjudica sus aspiraciones laborales al no encontrar trabajo por no contar con la experiencia suficiente, y no poder acumular experiencia y capacitación por la misma causa.

Romper este círculo vicioso, es complejo, surgen indicadores que profundizan esta situación, como la desvinculación entre el mercado laboral y la oferta de la educación superior o técnica, altos costos requeridos para costear su educación, la competencia

y competitividad enmarcada dentro del capitalismo vehemente, y sobre todo, las exigencias materiales del mundo moderno o postmoderno al cual pertenezcan y en estas últimas décadas, la crisis económica mundial, ya debidamente citada.

Es sin duda una recuperación débil y desigual, se calcula que en 2013 alrededor de 74.5 millones de jóvenes de entre quince y veinte y cuatro años de edad han estado desempleados, casi un millón más que el año anterior. La tasa mundial de desempleo juvenil ha aumentado hasta el trece y un por ciento, tres veces superior al de la tasa de desempleo de adultos. De hecho, según este informe, la relación entre desempleo juvenil y desempleo adulto ha alcanzado un máximo histórico, registrando valores particularmente altos en el Oriente medio y África del Norte, algunos países de América Latina y el Caribe y Europa Meridional.

Es importante dirigir nuestra mirada a la población juvenil que no trabaja ni estudia, también en el mencionado documento de seguimiento, se afirma que está en aumento fuertemente, desde que se inició la crisis mundial del 2008.

Al respecto, en el Foro Económico Mundial sobre Latinoamérica, la Directora de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para América Latina y el Caribe (2013), comentó que se estima que en la región hay veintidós millones de jóvenes que no estudian ni trabajan, (NINIS) en gran parte debido al desaliento que genera un mercado laboral con escasas oportunidades. Frente a este escenario, expresó: *“no es raro que un joven se pregunte ¿Para qué estudio, si de todas maneras no consigo un trabajo, o cuando lo consigo es un trabajo precario?”* Es evidente que los llamados “Ninis” para los orientadores significan un reto absoluto, no solamente implica el abordaje extracurricular, sino un trabajo integral comunitario.

#### **Escenario IV: ¿cómo son los jóvenes? ¿qué tan bien los conocemos?**

Como bien lo describe Giménez y otros (2009) nuestros estudiantes universitarios están experimentando la transición evolutiva entre la adolescencia y la juventud primera, los autores consideran que es el evento de los más significativos en la vida de un ser humano, ya que el proceso de ser persona, corresponde no solo a la construcción

de la personalidad, concreción y consolidación del carácter, afianzamiento del ser social, es la etapa de mayor experimentación y descubrimiento como de crisis para los aprendizajes de vida que corresponden en dicho ciclo.

Los seres que viven estos procesos, en criterio de Giménez (Ob. Cit.) la juventud constituye:

...un desafío psicosocial ya que el joven aparentemente estaría listo para participar de manera directa en la comunidad empezando a gozar de la vida, libertad y responsabilidad que implica ir creciendo. La tarea evolutiva de este período radica precisamente en la disposición psicológica, el compromiso de la identidad en pareja, el establecimiento de metas, propósitos y sueños en dos dimensiones: la intrapersonal con cuestionamientos como ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Qué quiero ser? Y la interpersonal que hace referencia ¿A dónde voy?, ¿Cómo quiero que sea mi estilo de vida? ¿Cómo debe ser mi pareja? ¿Qué planes tengo a nivel profesional-ocupacional?; entre otros. (p. ix)

Además, añaden que con la juventud se inicia la adquisición de un sentido de identidad, necesario para adoptar decisiones propias de la adultez, tales como, la elección vocacional, la conyugal, establecimiento de formas de producción, en otras palabras, es la época de la siembra de las más importantes semillas para el futuro.

En síntesis, afirman que:

La juventud es uno de los periodos evolutivos en donde forjamos los cimientos materiales, profesionales psicológicos y sobre todo espirituales para el resto de la vida. Es una época de intenso contacto con personas e ideas, con amistades e ideales apasionados, de experiencias y aprendizajes que dejan una marca indeleble en los corazones y mentes. (p. x)

Es decir, la juventud es un tiempo y espacio para el desarrollo óptimo multidimensional con una adecuada orientación y asesoramiento las capacidades cognitivas, emocionales, sexuales, sociales y demás se consolidan.

Igualmente, en el Informe Ejecutivo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT-2014), indica que en el imaginario popular o en el inconsciente colectivo la concepción de juventud es la esperanza. Ésta evoca, espontáneamente, ideas relacionadas con tiempo de oportunidades o con el futuro, usualmente concebido como mejor que el presente. Al parecer, esta es una concepción común en la región.

### **Último escenario: el cuidado de sí**

A pesar, que en el hilo discursivo se resaltó datos estadísticos por demás relevantes, la dirección contentiva señalaría el empleo y desempleo del joven universitario como el eje temático, mas, no lo es. Esta descripción es apenas el iceberg de la realidad social que se está abordando. No se trata de verificar escenarios que reflejan las condiciones laborales que viven los jóvenes universitarios; sino que primordialmente, se busca esclarecer las condiciones de su salud mental, maduración y construcción personal-social, es lo que realmente motiva.

Las condiciones socializadoras a las que se enfrenta todo ser humano van más allá de la experiencia escolarizada. De allí que, en medio del análisis del escenario descrito, se ubica una vinculación estrecha entre ese proyecto individual con el gran proyecto universal de vida. En este orden, Izquierdo, citado por Altuve y otros (2007) explica que el joven de hoy es la reproducción del mundo de hoy. Señala que los jóvenes “*no son más que otra cosa más*” (p. 2) es decir, que el joven actualmente es sujeto del manejo implacable de la industria comercial y a pesar de ser ésta una población con una dinámica especial, junto con la clase obrera y los intelectuales, explica el citado autor que, contiene una gran rebeldía, inclusive desequilibrada y repleta de exigencias y necesidades que no llega a gustar de nada, no conquista nada, el joven de hoy, es la imagen del mundo de hoy, él se siente ante una sociedad extraño, solitario y carente de futuro.

Considerándolo expuesto, se observan varias aristas hermenéuticas de una misma realidad descrita, a los ojos de Marx (1972) en el primer nivel (La cosa tal como es), se ubica el escenario de las oportunidades laborales. En segundo nivel, (lo que parece ser-apariencias) estarían la educación, formación, calidad educativa.

Finalmente, en el nivel más profundo (la cosa como es en realidad) ubican las autoras la fuerza social del orientador, con la inserción ontológica del “cuidado de sí”, es decir, el trabajo individual vinculado a lo social.

El último inciso, se tomade Foucault, según este filósofo francés:

El cuidado de sí, vinculado el trabajo individual a lo social, es una forma de vida que elige desde y con soberana libertad el camino de la reflexión sobre las propias prácticas, los propios deseos, sobre los espejismos personales, sobre los singulares modos de ceder a las ataduras del resentimiento, sobre las dificultades y logros en el sendero sinuoso de la autonomía, es un modo activo de atención sobre los pasos con que se van creando, cuan deidades ciegas, muchas veces, las señales de ese incierto devenir al que se llama “existencia”. (1994:34)

En este sentido y parafraseando a Foucault (Ob. cit.), la “*epimeleiaheautou*” o (Cuidado de sí), es el principio filosófico que predominó en el pensamiento griego, helenístico, y romano. Según los datos filosóficos presentados por el citado autor, Sócrates a la gente de la calle o a los jóvenes del gimnasio les decía: “¿Y te ocupas de ti mismo?”, al parecer implicaría abandonar otras actividades más rentables, tales como hacer la guerra o administrar a ciudad si se dedicaran a sí mismos.

El cuidado de sí es además, atender y poner atención sobre los pasos para ese devenir, pueden incluir según este investigador de las ideas, realizar un análisis de las piedras repetidas contra las que chocamos los pies, las caídas dolorosas, un examen de los fracasos, de los retrocesos, de las búsquedas que no cesan. Cuidarse, en estos términos, es un ejercicio crítico y auto-cognitivo interminable que debería relanzarse ante cada nueva decisión o encrucijada. (Habermas, 1999).

Ocuparse de sí mismo no constituye simplemente una condición necesaria para acceder a la vida filosófica, en el sentido estricto del término, sino que, el principio básico de cualquier conducta racional, de cualquier forma de vida activa que aspire a estar regida por el principio de la racionalidad moral. Del convencimiento

de procurar por su propia cuenta, su bienestar, su equilibrio, su virtuosidad.

Según el análisis foucaultiano, el cuidado de sí, fomenta una necesidad de auto-revisión, de transformación y auto-transformación permanente, de incluso declararse como seres en proceso o inacabados, responde a una situación estatutaria de poder, ya que ocuparse de uno mismo es algo que viene exigido y a la vez se deduce de la voluntad de ejercer un poder político sobre los otros. Dice este científico de la nueva ética del poder, que no se puede gobernar a los demás, no se pueden transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha ocupado de sí mismo.

Sin embargo, surge otra postura ontológica, para el cuidado de sí mismo, se requiere de un conocimiento de uno mismo (subjetividad), ninguno de estos dos elementos deben ser relegados en beneficio del otro (intersubjetividad). Ocuparse de uno mismo significa conocerse. Es acaso que el adentrarse en el conocimiento sin otro interés que ayudarse para ayudar logra esta relación de ayuda permanente, sistemática, y pertinente que genera de forma progresiva, una sabiduría del arte de vivir, que le mantenga en forma, tanto el cuerpo como el espíritu, nutrir sabiamente ambos cuerpos. Adicionalmente, señala que es preciso desintoxicarlos, de ser necesario, tanto el cuerpo como en alma. Flexibilizarse, excederse y contraerse cuando sea necesario (Foucault-1994).

El pensamiento genial de este docente filósofo, recoge algunos de los ejercicios de vida, que constituyen en una especie de fórmula, para la construcción de ese arte de vivir. Que son tomados por las autoras y los adaptan al mundo de vida del profesional de la orientación, y que constituirían el manual a seguir en el gimnasio psico-social (mundo de vida) del orientador, como ser social, ser sujeto. Son tres ejercicios, los mismos que están fundamentados en relación al otro, y son indispensables para la formación del hombre virtuoso, así lo grafica Valencia (2013):



**Gráfico N°1.** Gimnasio Psicológico Social.

**Fuente:** Valencia, M. (2013).

**Primero:** el ejercicio del ejemplo: el ejemplo de los grandes hombres y de la tradición como modelo de acción humana. (Vivir dando y tomando el ejemplo de nuestros ancestros).

**Segundo:** ejercicio de la capacitación: transmisión de saberes, actitudes y principios. (Viviendo en familia y en comunidad) y por último.

**Tercero:** el ejercicio del desasosiego, de ponerse al descubierto, no temer a la opinión y análisis del otro, enseñanza socrática”. (Foucault, 1994:58)

En definitiva, se trata de adquirir una correcta administración de las propias pasiones, alcanzar un control inteligente de esas ficciones mentales que son las representaciones, aprender a atender y comprender al llamado del aforismo griego “conócete a ti mismo” (gnothiseaton). Todo ello balanceando constantemente con los deseos, realizaciones, frustraciones y aconteceres a la luz de

un amable hedonismo equilibradamente sano. Foucault como gran crítico de las normas vigentes sociales, logró cuestionarlo todo, no obstante, pasó más allá de la crítica, dejó una sólida esperanza materializada en ese manual de existencia basado en un profundo trabajo del sí mismo proyectado al otro.

Dentro de este orden, el orientador feliz es el que va en aumento de su propia potencia humana y social, la capacidad de expandir su ser dentro de una habitabilidad auténticamente congruente con sus mundos objetivo, subjetivo y social, esos son algunos de los más relevantes “indicadores” de cuan bien o mal... encauzada se halla *suepimeleiaheautou*.

El maestro-orientador es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe de tener de sí en tanto que sujeto también lo logre.

Es preciso que él distinga (el orientador) de forma casi instintiva, lo verdadero de lo falso, sabe y domina la práctica del correcto vivir, correcto pensar, correcto sentir y principalmente correcto actuar, con estos instrumentos metacognitivos, logra la capacidad de acción comunicativa (Habermas, 1999:146) o influencia social Egan (1994:33), la que se concreta definitivamente con presencia indispensable del otro.

Estos logros individuales deberán materializarse en la extensión colectiva, es decir, los escenarios orientativos deberán caracterizarse por conformar verdaderas unidades institucionales fundadas desde la vida íntegra de sus componentes, con estructuras jerárquicas y relaciones éticas en donde primen el respeto, solidaridad, cooperación, amor, compromiso, en donde el participante sea respetado, estimado y amado como a sus propios hijos, sin exclusión, sin discriminación, sin injusticias. Si el joven universitario y cualquier otro participante está nutrido por un escenario con potencia social, su proyecto de vida íntegra dejaría de ser un evento, sería un resultado en el devenir del continuo humano.

## **Consideraciones de cierre**

El desempleo es una condición especial que actúa sobre la condición juvenil, sus expectativas, aspiraciones y en general, condiciones de adquisición de experiencia, sea para afianzar u procurar la madurez como también mejorar su calidad de vida personal y/o familiar. Existen factores estructurales que agravan la mayor incorporación de jóvenes al mercado de trabajo, más allá de las necesidades materiales que tienen los hogares pobres para actuar como mecanismos coactivos de la inserción temprana al mercado de trabajo, agravando todavía más la situación de aquellos que no han podido finalizar sus estudios.

La vinculación de la calidad educativa, formación, políticas de Estado sustentadas en el desarrollo humano, han sido las principales acotaciones emergentes en los dos primeros niveles de construcción de la realidad social sobre los jóvenes universitarios y su proyecto de vida íntegra. Se retomada la importancia de la formación del sujeto, las autoras fundamentan su postura en el desarrollo de las virtudes individuales para afectar positivamente a la comunidad. Esta postura es tomada de Michel Foucault, cuyo objetivo fue construir una teoría histórica y social de la subjetividad para reflexionar sobre las bases de una nueva ética en la que la acción individual y el compromiso personal no estén desvinculados de los intereses colectivos.

Sobre la base de esta postura, las principales consideraciones a este análisis son:

- ✓ **Primer nivel de realidad social:** para los orientadores, la anomia, el individualismo, el desmoronamiento del capital social pueden afectar a la juventud si este importante sector de la población no encuentra respuestas adecuadas en la sociedad a través de sus adultos significantes, esto incluye a los docentes-orientadores quienes son corresponsables de la construcción del sujeto. El empleo de jóvenes y de mujeres no es un tema solo de ingresos, trabajo, mercado, economía, crisis, atañe también a la educación, las expectativas personales y familiares de movilidad; es un mecanismo esencial de su inclusión y cohesión en la sociedad. Por lo que la valoración social hacia las personas se asocia a su contribución al

desarrollo material, social y espiritual, donde el trabajo es un elemento que encierra un profundo sentido de legitimación y de reconocimiento social. Promover trabajo decente y empleos productivos para ambos grupos es un camino para fortalecer la democracia, la cohesión social y el crecimiento económico. Su inserción laboral se ha convertido en un problema por el deterioro de las condiciones laborales y su inestabilidad que exigen una importante atención por el Estado.

- ✓ **Segundo nivel de la realidad social:** esta atención, deberá emerger desde los grupos o actores sociales que constituyen los elementos participantes y corresponsables en la formación del nuevo ciudadano global. Esos gremios o grupos de actores sociales, de forma específica los educadores, están obligados a redimensionar su propia formación, acción social y potencia social. La vinculación del proyecto individual con el social deberá reflejarse en la propia vida del docente-orientador. Las incongruencias en la praxis son claros indicadores de una especie de patología social, el romper con este mal social podría estar en manos de los responsables de la educación.
- ✓ **Tercer nivel de la realidad social:** finalmente, las competencias necesarias para tener éxito en el mundo global no son exclusivas para los estudiantes, los educadores-orientadores precisan desarrollarlas primeramente, el poder social del orientador está en sí mismo, y el cuidado de sí, es su propia responsabilidad. La vinculación de lo individual se comprueba en la irradiación a lo social, tomando en cuenta que lo social no se limita a la atmósfera escolar, sino a la vida misma de ese Orientador, su familia, sus hijos, sus afectos. El mismo se legitima. La incongruencia de un profesional del comportamiento humano es indicador contundente de una patología social perversa, que conlleva a un atrofiamiento del hombre en sí, a la caída de su propio proyecto de vida y lo más grave aún, al deterioro de su acción social.

## Referencias

- Altuve, G. y Valencia, M. (2007). *Programa de asesoramiento vocacional dirigido a los estudiantes del primer semestre de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo*. Documento. Trabajo de grado presentado ante la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo para optar al título de licenciatura en Educación mención Orientación.
- Egan, G. (1994). *El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. México: Grupo Editorial iberoamericana, S.A. de C.V.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Edición y traducción: Fernando Álvarez-Uría. Colección dirigida por: Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid-España: Ediciones de la Piqueta.
- Flores, J. (2013). Sobre las oportunidades laborales para los jóvenes de México. *Revista digital*. Centrales-Distrito Capital-México.
- Giménez, E. Conde, F. y Valencia, M. (2009). *Retos y compromisos del profesor universitario. Aproximación a la praxis educativa desde el quehacer andragógico*. Primera Edición. Valencia-Venezuela: Publicaciones de la Asociación de Profesores de la Universidad de Carabobo. Cosmográfica, C.A.
- Habermas, J (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Cuarta Edición. Santafé de Bogotá-Colombia: Grupo Santillana de Ediciones, S.A. Editorial Taurus.
- Marx, C. (1972). *El Capital*. Tres tomos. Séptima Edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Informe Ejecutivo: tendencias mundiales del empleo 2014: hacia una recuperación sin la creación de empleo*. Organización Mundial del Trabajo. Documento web. Disponible en:[www.ilo.org](http://www.ilo.org) [03/08/2014]

- Organización Mundial del Trabajo (2014). *Trabajo decente y juventud en América Latina: políticas para la acción*. Disponible en: [www.oitbrasil.org.br](http://www.oitbrasil.org.br) [03/08/2014]
- Pedraza, A. (2008). El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. *Revista Latinoamericana ciencia, sociedad, niñez y juventud*. 6(2): 853-884. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> [03/08/2014]
- Tinoco. E. (2013) *Repensar la educación y la formación es clave para resolver la crisis laboral de millones de jóvenes en América Latina*. Ponencia del Foro Económico Mundial en Lima sobre “Educación para el trabajo” OIT / 25 de abril de 2013. Documento web. Disponible: [www.oit.org.mx](http://www.oit.org.mx) [03/08/2014]
- UNESCO (1990) *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien-Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. Documento Web. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/> [Consulta: 2013, febrero 2]
- UNESCO (2012) *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos* Publicación Independiente. París-Francia. Documento Web. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/education>. [Consulta: 2013, diciembre 8]
- Valencia, M. (2013). *Intersubjetividad educativa. Una mirada desde la acción social de la orientación en el contexto de la Educación Universitaria*. Tesis Doctoral. Valencia-Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Weller, J. (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Documento Web. Disponible: [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl) [Consulta: 2013, mayo 2]

**Emir Giménez:** Secretaria de Cultura del estado Carabobo-Venezuela (2012-hasta la actualidad).  
Prof. Titular de la Universidad de Carabobo-Facultad de Ciencias de la Educación-Valencia, Edo. Venezuela. Doctora en Educación. Panamá. Magíster en Orientación de la Conducta. CIPPSV. Venezuela. Licenciada en Educación, mención Orientación. UC. Asistente al Secretario de la UC. Profesora de pregrado y postgrado en la FaCE; UC. Investigadora. Post-doctora Universidad Experimental de Guayana (UNERG). Autora y coautora de textos.  
emirgim2001@hotmail.com

**Mónica Valencia Bolaños:** Directora Ejecutiva de la Secretaría de Cultura del estado Carabobo-Venezuela, (2014-hasta la actualidad). Orientadora Titular de la Unidad de apoyo, asesoramiento y orientación - Programa Regional de Información y Orientación Vocacional (PRIOV) adscrito a la Secretaría de la Universidad de Carabobo. Orientadora de la Facultad de Ingeniería U.C. Profesora Ordinaria en el Departamento de Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Doctora en Educación, UC. Magíster en Educación mención Administración y Supervisión Educativa. U.C. Licenciada en Educación mención Orientación. U.C. Licenciada en Educación mención Pedagogía. Universidad Católica de Quito-Ecuador.  
mvalenci10@gmail.com / mvalenci10@yahoo.com

## **NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACION DE LOS TRABAJOS EN LA “REVISTA ARJÉ”**

1. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no haber sido publicados ni estar siendo arbitrados por otras revistas. Si el trabajo se presentó en algún congreso o similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).
2. El autor debe entregar dos (2) ejemplares del trabajo en papel tamaño carta, márgenes superior e izquierdo 3 cms., derecho e inferior 2,5 cms., y grabarlo en un (1) CD como documento en Word 97-2003, en ambiente Windows.
3. De los dos (2) ejemplares, uno (1) deben venir sin identificación personal para ser enviados al Comité de Arbitraje de la Revista.
4. La primera página de ejemplar con identificación personal debe contener título, autor (s), correo electrónico (indispensable), teléfono(s), institución de procedencia laboral, ciudad, una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras, la sección\* en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y en inglés (título y abstract).
5. La primera página del ejemplar sin identificación personal solo debe traer el título del trabajo, la sección\* y resumen en español y en inglés (título y abstract).

---

\* Secciones:

- I. Investigación. Proyecto en proceso o concluido. Indicar Tipo de Investigación.
  - II. Ponencia / Conferencia
  - III. Artículo
  - IV. Ensayo
6. La extensión en trabajos de investigación, ponencias, ensayos y artículos no debe exceder las 12 páginas, incluida la bibliografía; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.
  7. Los trabajos deberán estar escritos a fuente Times New Roman, tamaño doce (12) puntos, traer resumen en español y traducido al idioma inglés, el cual no deberá exceder de 120 palabras e interlineado sencillo. Incluir al final del mismo de 3 a 5 palabras clave. El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 1,5 líneas. Apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas A.P.A. (American Psychological Association) vigentes. En cuanto a la bibliografía el autor debe incluir sólo la citada en el texto.
  8. Criterios para la elaboración de un resumen:
    - Para una Investigación Empírica: Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del Análisis, conclusiones y recomendaciones.
    - Para una Investigación Documental: Objetivo de la investigación, descripción del tópico, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.
  9. Cada miembro del Comité de Arbitraje enviará a la Dirección de la Revista un informe escrito, con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo arbitrado, dicho informe será absolutamente confidencial. El veredicto de los árbitros es inapelable y debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

- 
- a) No Publicar
  - b) Corregir y Publicar
  - c) Corregir Exhaustivamente
  - d) Publicar

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los árbitros y elaborará el definitivo que se hará llegar al autor, quien tendrá ocho (8) días, hábiles para entregar la versión corregida cuando corresponda al literal b) y c). En el caso del literal a), la Dirección de la Revista no informará ni mantendrá, posteriormente, ningún tipo de correspondencia con los autores.

- 10. No se devuelven los trabajos originales.
- 11. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos dependiendo de su adecuación a la normativa, y calidad académica.
- 12. En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, favor abstenerse de consignar el trabajo.
- 13. El autor recibirá dos (2) ejemplares del número de la Revista en la cual haya publicado su trabajo.
- 14. El autor(a) o autores(as) debe(n) enviar a la dirección de la Revista, adjunto a las dos (2) versiones impresas y al archivo electrónico, una comunicación en la cual se indique el interés de publicar el trabajo; ésta debe estar avalada con la firma del/los interesados(as).
- 15. Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general de los trabajos publicados en Arjé, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al equipo editorial, ni al decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, institución encargada de su subvención.
- 16. No se aceptarán trabajos de más de tres (3) autores(as).

---

Los trabajos deberán ser enviados o entregados en sobre a “ARJÉ Revista de Investigación y Postgrado” Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, planta baja, oficina de sección de grado, Naguanagua, Edo. Carabobo, Venezuela.

---

## INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

### Comité de Arbitraje

Los árbitros tendrán como misión:

- Evaluar en un tiempo no mayor a ocho (8) días hábiles a partir de la fecha de recibido para arbitraje, los trabajos presentados para ser publicados en la Revista de acuerdo a la normativa establecida previamente.
- Informar al (a la) Director(a)-Editor(a) de los resultados del arbitraje, mediante un informe escrito –absolutamente confidencial–, con su evaluación, las observaciones que le merece el trabajo y la respectiva sugerencia, la cual debe coincidir con alguno de los siguientes criterios:
  - a) No publicar
  - b) Corregir exhaustivamente
  - c) Corregir y publicar
  - d) Publicar

La edición de **La Revista de Postgrado Arjé, FaCE-UC**,  
Volumen 9 N° 16. Enero-Junio 2015, es editada en Valencia,  
Venezuela. En su composición se emplearon tipos Futuri,  
Chaparral Pro y Arial. Edición digital.





Universidad  
de Carabobo



**VOLUMEN 9 • NÚMERO 16 • Enero-Junio AÑO 2015**  
**Versión digital: ISBN: PPI2014CA552 • ISSN: 2443-4442**  
**Versión impresa: Depósito Legal: PP200802ca2952 • ISSN: 1856-9153**