



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA



LICEO
BOLIVARIANO
LIBERTADOR

II CONGRESO EXPERIENCIAS INTERDISCIPLINARIAS EN LA EDUCACIÓN 2018

Conferencias, ponencias y talleres presentados por profesionales de alto prestigio en el ámbito educativo

Pre-venta: Marzo - Abril
50.000 mil Bs.

Mayo - Junio
75.000 mil Bs.

16 de Junio al evento
100.000 mil BS.

Página web.
(http://webdelprofesor.ula.ve/adontologia/bexi/?page_id=667).

Ponencias alternas:

Ejes temáticos: Formación Docente, Innovación Educativa, Experiencias Pedagógicas, Ciencia y tecnología, Cultura paz ambiente y sostenibilidad.

FECHA:

**27, 28 y 29 de
junio de 2018**

LUGAR:

AUDITORIO
DEL LICEO BOLIVARIANO LIBERTADOR
MÉRIDA - VENEZUELA

Teléfonos: 0274-2523251

Avenida 4 Bolívar, entre calles 28 y 29

Inscripción a través del Banco Provincial: Cuenta de Ahorro: 01080334940200202801/ Raquel Rocha

MEMORIAS DEL II CONGRESO EXPERIENCIAS INTERDISCIPLINARIAS EN LA EDUCACIÓN 2018. MÉRIDA, VENEZUELA DEL 27 AL 29 DE JUNIO DEL 2018. DEPÓSITO LEGAL ME2018000088, ISBN 978-980-7852-01-2. SELLO EDITORIAL LICEO LIBERTADOR.

Editora-Compiladora Bexi Perdomo

Memorias del II Congreso Experiencias Interdisciplinarias en la Educación

Depósito legal: ME2018000088

ISBN: 978-980-7852-01-2

Año 2018.

Editora-Compiladora: Bexi Perdomo (Departamento de Investigación de la Facultad de Odontología de la ULA, Venezuela).

© Liceo Bolivariano Libertador, Junio del 2018.

La presente publicación se hizo sin fines de lucro. Los trabajos aquí publicados fueron debidamente arbitrados en un proceso de doble ciego por expertos en diferentes disciplinas. Lo publicado en las Memorias es estricta responsabilidad de sus autores quienes asumen la calidad del registro escrito, el carácter inédito de sus trabajos y el respeto a las leyes en materia de propiedad intelectual.

1

Autoridades

- José Caraballo. Director del Liceo Bolivariano Libertador
- Marco A. Flores A. Subdirector Académico del Liceo Bolivariano Libertador.
- Yajaira Romero U. Jefa del departamento de Investigación de la Facultad de Odontología de la ULA, Venezuela.

Comité Organizador

José Caraballo	Bexi Perdomo	Marco Flores
Raquel Rocha	Andreina Ramos	Claudia Pérez
Desirée López	Vilma Gámez	

Se hace público el agradecimiento a los árbitros y a todas las demás personas e instituciones que nos ayudaron de una u otra forma, en especial al personal docente, administrativo y obrero así como a los estudiantes del Liceo Bolivariano Libertador y Facultad de Odontología de la ULA quienes colaboraron para que el evento fuera posible.

Programación

HORA	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00	Apertura	Ponencias 8:15-8:30 J1 8:30-8:45 J2 8:45-9:00 J3	Ponencias 8:15-8:30 V1 8:30-8:45 V2 8:45-9:00 V3
9:00-9:30	Actividad cultural	9:00-9:15 J4 9:15-9:30 Ronda de preguntas y respuestas	9:00-9:15 V4 9:15-9:30 Ronda de preguntas y respuestas
9:30-10:00	Refrigerio Libre		
10-11	<u>Conferencia de apertura</u> Roberto Donoso	<u>Conferencia central</u> Brunilde Elizabeth Marrero	<u>Conferencia de cierre</u> Nilson Vielma
11-12	Ponencias 11:00-11:15 M1 11:15-11:30 M2 11:30-11:45 M3 11:45-12:00 Ronda de preguntas y respuestas	Ponencias 11:00-11:15 j9 11:15-11:30 j10 11:30-11:45 j11 11:45-12:00 Ronda de preguntas y respuestas	Actividades culturales
12-1	Almuerzo Libre		
1-2:15	Ponencias 1:00-1:15 M4 1:15-1:30 M5 1:30-1:45 M6 1:45-2:00 M7 2:00-2:15 Ronda de preguntas y respuestas	Ponencias 1:00-1:15 J5 1:15-1:30 J6 1:30-1:45 J7 1:45-2:00 J8 2:00-2:15 Ronda de preguntas y respuestas	Talleres simultáneos Inscripciones el primer día del evento o hasta agotarse los cupos

Conferencistas

Nilson Vielma

Brunilde Elizabeth Marrero

Roberto Donoso

Ponencias

Miércoles 27-06-2018

11:00 am -12:00 m

Código	Autores	Título de la ponencia
M1	Armando Taié y Gisela Quintero	Propuesta Didáctica para la enseñanza interdisciplinar TIC's y Manejo de Cultivo en escuelas rurales con orientación agronómica de la Provincia de Corrientes (Argentina)
M2	Maritza Betancourt	Efectividad de los componentes de la didáctica para una enseñanza
M3	María E. Márquez	Aproximación teórica desde la perspectiva reflexiva-vivencial de la praxis colaborativa del docente

Miércoles 27-06-2018

1:00 pm -2:15 pm

Código	Autores	Título de la ponencia
M4	Raquel Rocha	Saint-Exupéry recrea la enseñanza de las ciencias sociales con su viaje a los asteroides o planeta la tierra
M5	Marco Flores	Actividad de simulación de casos para estudiar un contenido de química bajo el enfoque CTSA.
M6	María Malvacías	Gerencia y desarrollo sustentable. Una visión desde la formación a la praxis
M7	Jesús Espinoza	Influencia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el interés en el aprendizaje de la historia

Jueves 28-06-2018

8:15 am -9:30 am

Código	Autores	Título de la ponencia
J1	Nory Escalona	Textos literarios en correspondencia con el cine bajo un enfoque transdisciplinario. Una propuesta pedagógica
J2	Alfonso Garrido	De cómo aprender desde el cuerpo... una propuesta metodológica.
J3	Ana Durán	Análisis en la Investigación cualitativa. Una visión contemporánea.
J4	Rosa Ruiz	El amor, clave para el aprendizaje del constructivismo social y artístico en una educación cultural auténtica

Jueves 28-06-2018

11:00 am -12:00 m

Código	Autores	Título de la ponencia
J5	Teadira Pérez y Jesús Sosa	Del aula de clases al ciberespacio: retos e implicaciones del docente 2.0
J6	Bexi Perdomo y Andreina Ramos	El análisis de necesidades y la enseñanza de inglés
J7	Raquel Rocha	Aplicación del diseño gráfico en Venezuela. Evento proyecto "Venezuela"

Jueves 28-06-2018

1:00-2:15 pm

Código	Autores	Título de la ponencia
J8	Nilson Vielma	<i>Cómo integrar lo cognitivo, lo emocional y lo espiritual en el currículo</i>
J9	Jesús Sosa y Jesús Peña	Cuando la viralidad llega al aula de clases: es la hora del Meme
J10	Desirée López	El texto descriptivo en estudiantes de nuevo ingreso en letras mención historia del arte. Una experiencia de escritura académica
J11	Magdaly Méndez	La argumentación en el género ensayo una propuesta pedagógica

Viernes 29-06-2018

8:15 am -9:30 am

Código	Autores	Título de la ponencia
V1	María Isabel Castillo	Las Humanidades Digitales y el <i>e-research</i> : una aproximación a la investigación de las Ciencias Humanas desde las Nuevas Tecnologías
V2	Eva Pasek y Teresita Vilasmil	Uso de los recursos digitalizados de la canaima para el aprendizaje de las ciencias naturales
V3	Teresita Villasmil y Yuraima Matos	Causas que intervienen en la actitud del docente universitario ante la inclusión de estudiantes con discapacidad
V4	Yuraima Matos y Eva Pasek	Práctica docente e investigativa desde los grupos de formación permanente

PRESENTADORES

Resumen biográfico

Roberto Donoso Torres. Profesor jubilado, Licenciado en Educación, Diplomado en Políticas Públicas en Educación, Magister en Desarrollo Agrario, Doctor en Ciencias de la Educación. Autor del libro “Mito y Educación, el impacto de la globalización en la educación” y “Los desafíos inevitables para la educación”, además de artículos publicados en revistas en Colombia y Brasil, y obviamente en el país. Profesor de Post Grado en el Doctorado en Educación de la ULA, en la Maestría en Administración y en el Doctorado de la UPEL

Brunilde Elizabeth Marrero. Lic. en Relaciones Industriales Universidad Católica Andrés Bello. Caracas- Venezuela (1970 -1976) Magister Scientarum Ciencias Políticas. Universidad de Los Andes. (1980 – 1982)Mérida – Venezuela. Instructor en Cibernética Social. (1982) Instituto Latino-Americano de Cibernética Social y Proporcionalismo De Brasil, conjuntamente con la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela Diplomado de Transformación Educativa. (2009-2010) Universidad Multiversidad Edgar Morín. Miembro Fundador del Programa de Estudios Abiertos en Desarrollo Social (PEADS) en la Facultad de Derecho, (1999) ULA. Mérida. Docente Pre grado en la carrera de Educación y Post - grado la Especialidad de Administración Educacional. PUBLICACIONES Textos Escolares: El Cooperativismo y sus Símbolos, Cuentos y poemas.

Nilson Vielma. Licenciado en filosofía, licenciado en educación, Magister en Gerencia, con estudios de quinto nivel en ciencias gerenciales y pedagogía crítica. Profesor universitario, asesor organizacional y conferencista.

Maritza Josefina Betancourt Velázquez. Licenciada en Educación, Universidad de Los Andes. Especialista en Evaluación Educacional. UPEL. Magister en Ciencias de la Educación. Instituto Latinoamericano y del Caribe (IPLAC). Diplomados: Pedagogía Compleja; Inteligencia y Pedagogía Compleja. Universidad Edgar Morín. México; Seguridad Ciudadana Servicio Penitenciario. Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Fermín Toro. Ponente en eventos científicos nacional e internacional. Autora de artículos en revistas nacionales e internacionales arbitradas. Docente de Educación Primaria. Docente en la Universidad Experimental de la Seguridad (UNES), Mérida.

María E. Márquez . Lcda. y Magister en Educación Preescolar. Aspirante a Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Fermín Toro. Tutor y jurado de trabajos especiales de grado de especialidad y maestría, en Universidad Valle del Momboy (Valera), desde julio de 2005 y en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, (Barcelona) desde julio de 2013. Miembro activo del Círculo de Estudio y de Investigación en la misma casa de estudios (2006-2018). Facilitadora de postgrado en el Programa Centro de Formación Permanente: “Monseñor Jesús Manuel Jáuregui Moreno”. Universidad Valle del Momboy. Docente activa en el Colegio Arquidiocesano “Madre Laura”, con 21 años de servicio.

Raquel Rocha. Licda. en Educación, integral (UNICA) y Diseño gráfico (ULA), Magister en Gerencia y Liderazgo en la Educación (FERMIN TORO). Doctor en Educación (FERMIN TORO). Profesor en el Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre, Mérida-Venezuela donde enseña en las cátedras de Diseño y Publicidad. Y en el Liceo Bolivariano Libertador enseña Cs Sociales. Sus líneas de investigación incluyen Innovación educativa; Educación basada en el enfoque por competencias, y, Tecnología, comunicación, educación a distancia. Ha sido responsable de diferentes proyectos de investigación. Ha publicado artículos y libros arbitrados y ha sido ponente y ha facilitado talleres en diversos eventos científicos nacionales.

Marco A. Flores A. Licenciado en Educación, Mención Química, Magister en Educación mención Enseñanza de la Química. SubDirector Administrativo del Liceo Bolivariano Libertador, Prof. de Redacción de Informes Técnicos en la UNEFA Núcleo Mérida. Colaborador en el Grupo Multidisciplinario de Investigaciones en Odontología (G-MIO/ULA). Ha sido ponente en eventos científicos nacionales y ha publicado en diferentes líneas de investigación en revistas arbitradas e indexadas.

María Teresa Malvacías Gallardo. Lcda. En Contaduría Pública. Universidad de los Andes. Magíster Scientiarum en Educación Superior (UFT). Magíster Scientiarum en Gerencia. UNEFM . Doctora en Educación, Mención Administración de la Educación. UNIEDPA. Candidata a Doctor en Gerencia Avanzada. Universidad Fermín Toro. Especialista en Proyectos de Inversión. Especialista en Seguridad Laboral y Empresarial. Asesor gerencial financiera en empresas públicas y privadas. Docente e investigadora en el área de gerencia y educación. Ponente y facilitadora de talleres en diferentes eventos académicos.

Jesús Espinoza. Lcdo. En Historia (ULA), Lcdo. En Educación, mención Cs. Sociales (ULA), Magister en Gerencia Educacional (UPEL), Doctorante en Cs. De la Educación (UPEL). Docente de aula, en el Liceo Bolivariano Libertador, Mérida-Venezuela; en donde imparte el área de formación de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, así como también Educación para la Soberanía Nacional, Actualmente Coordinadores pedagógicos de 5to año. Su Línea de investigación es Historia de la Educación y enseñanza de la Historia (UPEL).

Nory Escalona. Master en Docencia Universitaria. Caribbean International University (CIU). Especialista en Planificación Educacional. Universidad Valle del Momboy (UVM), Lic. En Educación, mención Letras. Universidad de los Andes (ULA), Lic. En Letras, mención lengua y Literatura Hispanoamericana y venezolana. Universidad de los Andes (ULA), Aspirante a Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Fermín Toro (UFT). Docente activa del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Alfonso Garrido. Lic. en Danza. Intérprete, docente, investigador y coreógrafo. Egresado con honores del Instituto Universitario de Danza (primer promoción). MSc. en Etnología. Doctorante en Ciencias Humanas. Profesor Asociado en la Universidad de los Andes-Venezuela donde enseña en las licenciaturas: Danza y artes del movimiento y Actuación - Escuela de Artes Escénicas, de la cual es Director. Ha sido responsable de diferentes proyectos de investigación financiados por el CDCHTA-ULA. Ha publicado artículos y libros arbitrados, ha sido ponente y ha facilitado talleres en diversos eventos científicos nacionales e internacionales. PEI (nacional-ULA), ADG, miembro del Consejo Internacional de la Danza CID-UNESCO.

Ana Margarita Durán Arellano. Doctora en Ciencias de la Educación (UFT). Contador Público (ULA). Magister en Gestión Educativa (UBA). Profesora Titular del Programa de Formación de Grado Contaduría Pública (UNESUR), donde se ha desempeñado como coordinadora del Programa de Contaduría. Del Departamento de Trabajo de Grado; la Oficina Central de Información y Control Estudiantil (OCICE). Integrante del Centro de Investigaciones Administrativo Contable y Económicas (CIACE). Autora del libro: Normas para la Elaboración y Presentación de los Trabajos de Pregrado. Ponente en el área educativa y metodológica. Autora de artículos en educación universitaria. Facilitadora de talleres sobre metodología de la investigación.

Rosa Eleyda Ruiz Manrique. Lic. en Diseño Gráfico mención audiovisuales (Universidad de los Andes ULA), Mérida. Componente Docente de la (Universidad de los Andes ULA). Aprobado un 70% de la carrera universitaria Historia del Arte (Universidad de los Andes ULA), Mérida. En la actualidad docente en el Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre, en las cátedras de (Diseño Gráfico y Publicidad), (17 años), Mérida- Venezuela. Elaboración de varios talleres, congresos y simposios referentes al campo del Arte y del Diseño. Producción de diferentes exposiciones y eventos de Arte y Diseño.

Jesús Sosa. Lic. en Idiomas Modernos opción traducción (ULA), Magister en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (ULA). Profesor a DE en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de los Andes, en donde se enfoca en las habilidades de lectura y escritura en EFL. Editor de la Asociación VenTESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages). Sus líneas de investigación incluyen el uso de TIC en educación, la escritura en EFL, y el desarrollo de pensamiento crítico. Ha publicado artículos y viñetas arbitradas, y participado como ponente en diversos talleres de formación docente a nivel nacional e internacional.

Teadira Pérez. Prof. Titular de la Facultad de Humanidades y Educación, con Maestría en Lingüística en la Universidad de Los Andes y Doctorado en Educación, con especialidad en el uso de nuevas tecnologías, en la Universidad de York, Inglaterra. Realizo actividades de docencia a nivel de pregrado en el Departamento de Inglés, Escuela de Idiomas Modernos y a nivel de postgrado en la Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Actualmente coordina el Programa de Profesionalización Docente, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes y el Diplomado en Tecnologías de Información y Comunicación en la Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

Bexi Perdomo. Prof. Asociado en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes (FOULA). Lic. en Educación Mención Inglés, Abogado, Magister en Educación Mención Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, Doctorando en el Doctorado de Ciencias Humanas de HUMANIC-Facultad de Humanidades-ULA. Coordinadora del Grupo de Investigaciones G-MIO-ULA. Investigadora B (PEI_ONCTI). Tutora y jurado de trabajos especiales de grado. Autora de artículos publicados en revistas indexadas nacionales e internacionales. Miembro del comité editorial de revistas científicas nacionales y de la Subcomisión de Educación del CDCHTA-ULA.

Andreina Ramos. Lic. En Idiomas Modernos ULA, TSU en Hotelería y Servicios de la Hospitalidad. Su carrera en el área gerencial se desarrolló en Alimentos y Bebidas en hoteles cinco estrellas – cinco diamantes en países como Italia, Estados Unidos y Costa Rica, entre otros; especializándose en el desarrollo del talento humano. Prof. de Inglés del Departamento de Investigación de la FOULA y miembro del Grupo de Investigación GEODE, adscrito al CDCHTA de la ULA.

Jesús Peña. Lic. en Educación mención Básica Integral. Profesor en la U.E. “Colegio San Martín de Porres”. Su línea de investigación gira en torno a la educación inclusiva en materia de género y diversidad sexual. Ha participado como ponente en distintos eventos a nivel local y nacional.

Desirée Jemina López González. Docente de aula en la asignatura de Lengua en el Liceo Bolivariano Libertador. Cursó estudios de pre-grado en la Universidad de Los Andes- Mérida en la Facultad de Humanidades y Educación obteniendo la Licenciatura en Letras mención Historia del Arte. Mención honorífica: Cum Laude. Posteriormente la especialización en Educación mención Lengua, cultura e idiomas. Y, también el título de Magister scientiae en Educación mención Lectura y Escritura. Actualmente se desempeña como docente en el área de Lengua en el Liceo Bolivariano Libertador.

Magdaly Carolina Méndez Omaña: Magíster Scientiarum en Gerencia educativa, Especialista en Evaluación Educacional, Licenciada en Educación mención Letras, Licenciada en Letras mención Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana. Aspirante a Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Fermín Toro, Docente activa del Ministerio del Poder Popular para la Educación, Facilitadora de Seminario de Investigación, Asesor, Tutor y Jurado de Trabajos Especiales de Grado: Miembro activo del círculo de estudio de la UVM, Organizadora de 1er Congreso de Investigación Evaluativa de la UVM, Ponente del Segundo Encuentro de Investigación Evaluativa de la UVM.

Pasek de Pinto, Eva: Licenciada en Educación Mención Ciencias Biológicas (UCAB), Magister en Planificación y Administración de la Educación Superior URU), Magister en Tecnología y Diseño Educativo (UNESR), Especialista en Metodología de la Investigación (URU), Doctora en Ciencias de la Educación (UBA); Docente jubilada por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Responsable de proyectos sobre construcción del conocimiento y ciencias naturales; ambiente y evaluación. Coordinadora de la Línea de Investigación “Investigadores en Acción Social” (IAS). Tiene publicado un libro como autora-editora y numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales. Docente investigadora del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación en el Nivel C.

Teresita Villasmil de Vásquez. Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Educación Preescolar y en Educación Especial mención Dificultades del Aprendizaje, Magister en Docencia para la Educación Superior, Magister en Tecnología y Diseño Educativo y Magister en Educación Robinsoniana. Profesora jubilada de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Coordinadora de la Línea de Investigación Fortalecimiento de la Educación Inicial. Responsable de proyectos: La Familia-Escuela-Comunidad corresponsables en la educación del nuevo ciudadano, Práctica de valores desde temprana edad y Atención a la diversidad en escuelas con enfoque inclusivo. Publica en revistas nacionales e internacionales. Investigadora reconocida por la ONCTI nivel “B” Programa (PEII).

Yuraima Matos de Rojas: Lic. En Educación Básica, Mención Matemática (UNESR), Magister en Cs. de la Educación, Mención Investigación-Docencia (UNESR), MSc. en Tecnología y Diseño Educativo (UNESR), MSc. en Educación Robinsoniana (UNESR), Dra en Cs de la Educación (URBE). Docente Jubilada de la UNESR. Coordinadora de la Línea de Investigación Investigadores en Acción Social. Responsable de tres proyectos de investigación. Autora en Revistas arbitradas e indexadas a nivel Nacional e Internacional, Ponente y facilitadora de diversas temáticas de estudio. PEII, Nivel B.

Linares, Ángela. Editora del Fondo Editorial Carmen Delia Bencomo del IBIME. Promotor literario, cultora y músico. Ha sido ponente en eventos nacionales. Ganadora de la voz liceísta años 2000-2001 de la Unidad Educativa Menca de Leoní Estado Aragua. Fue violinista de la Orquesta sinfónica infantil y juvenil del Estado Aragua. Bailarina de la Fundación Danzas Cumaragua. En la Actualidad es cantante en diversas agrupaciones musicales. Fue directora de canto de la fundación cultural Tambores Diabaté. Pertenece a la comunidad de aprendizaje Yerbabuena y a la agrupación Africantos de Venezuela. También se ha desempeñado como compositora y arreglista y productora cultural de eventos literarios dentro y fuera del estado.

Girón, Carolina. Editora del Fondo Editorial Carmen Delia Bencomo del IBIME. Promotor literario, cultora y escritora. Poemas de su autoría han sido publicados por la Editorial FUNDECEN, en el libro *Antología poética* del colectivo poético-cultural criticArte, y en la antología del 1er encuentro de jóvenes poetas 2016 de la editorial el perro y la rana. Fue ponente en el Homenaje a José Manuel Briceño Guerrero en el Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos – CELARG. Ha facilitado talleres de poesía experiemntal en la comunidad del Valle de la ciudad de Caracas. Es miembro fundador del grupo literario aquelarre. Pertenece al colectivo poético/cultural criticarte.

Lywer León. Licenciado en Letras, Mención Lengua y Literatura Hispanoamericana y venezolana. Estudiante en la Maestría de Innovaciones educativas. Es Profesor de Educación media y universitaria en el Liceo Bolivariano Libertador, Universidad pedagógica Experimental Libertador y el IUT Antonio José de Sucre.

Conferencia

RECREANDO CONOCIMIENTO ARTÍSTICO CON ARTISTAS LOCALES.

AL RESCATE DE LA CULTURA POPULAR EN UNA MIRADA TRICEREBRAL

Prof. Elizabeth Marrero

Universidad de Los Andes

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

.belymarr35@hotmail.com

10

Para dar inicio a esta disertación sobre una propuesta didáctica sobre arte, cultura popular y artistas locales, vamos a contextualizar la función renovada de la Universidad de Los Andes. De una universidad conservadora con un modelo napoleónico, al modelo francés, que tiene por objetivos formar a los profesionales que necesita el Estado-nación, siendo los profesores funcionarios públicos y la institución al servicio del Estado, más que al de la sociedad. La universidad se ha declarado en renovación curricular, esto indica que las necesidades del nuevo contexto en la educación superior se perfila hacia darle relevancia a los conocimientos formando a los estudiantes con un amplio conjunto de competencias, que suma conocimientos, actividades y actitudes, que van a optimizar su futuro desempeño, en pos de que presten un mejor servicio a la comunidad, este cambio es trascendente. En vista de estar renovando su hacer educativo, la universidad ha pedido a sus profesores la

actualización de sus currículos y programas con la finalidad de que esta propuesta cobre efectividad.

Lo que ha llevado, a que una asignatura denominada Integración Arte y Trabajo redimensionarse con propuestas que incluyan una praxeológica del arte en el aprendizaje. Pero no cualquier aprendizaje, sino uno que sensibilice al estudiante y vincule su ser, lo eleven y lo conecte con su otredad, los otros sin diferencias, de manera espiritual, lúdica, estética y mística comprendiendo el ser.

Pero ¿qué es lo que significa un modelo pedagógico basado en competencias? Ante todo, es la existencia de una actitud permanente y activa de aprendizaje, la cual conlleve a los estudiantes ser el elemento activo del proceso de aprendizaje, y al profesor ser el facilitador de dicho proceso. Y juntos, estudiante y profesor se transformen en ser los sujetos del proceso. Este cambio establece nuevos roles, y requiere una metodología y una teoría que soporte el

cambio más allá de la descripción de unas competencias y es aquí cuando se incluye la teoría del tricerebral a los procesos formativos de la asignatura.

Aunado a esto tenemos que la asignatura Integración Arte y Trabajo, no es cualquier asignatura, tal como su nombre lo indica es una materia formativa dentro del concepto trabajo, para aprender en una modalidad de taller, proyectos educativos relacionados con el arte, con cualidad, para ser aplicados por el estudiante universitario en su espacio personal, amplios de significado para ser llevados al espacio escolar, este sentido de doble entrada le da al proceso formativo una complejidad conceptual, metodológica, investigativa y práctica, que ha de apuntar a lo holístico y lo integral de la educación, entonces hay que precisar, ha que estilo de taller nos referimos.

Al respecto el taller se transforma en un espacio de trabajo con sentido curricular. El trabajo de taller va orientado a un resultado sensible-creativo, fruto de un proceso formativo, donde interactúan los diferentes aprendizajes. Desde lo cognitivo, se abre la compuerta de la experimentación, lo cual va a darle circularidad a lo intelectual, lo emocional y una praxeológica que se orienta a una formación integral del estudiante, pudiendo de esta forma cobrar sentido la vinculación práctica-teoría, por ser el contenido de la asignatura el arte, la práctica tiene mayor relevancia y la teoría se transforma en la luz que le da sentido a la práctica, a fin de poder ser interpretado lo realizado y de poder orientar las acciones del proceso.

Entonces, una realidad concreta se visibiliza, en un espacio-tiempo donde

se hilan el pensar,(aprendizaje cognitivo); el sentir (aprendizaje afectivo), el hacer y, el ser,(aprendizaje perceptivo); la práctica y la teoría(aprendizaje reflexivo);la acción individual o en grupo, la comunicación y la participación, se convierten en los elementos comunicantes del aprendizaje para una situación concreta, perdiéndose la separación entre sujeto y objeto, al ser muy significativa la interacción subjetiva, en un intercambio de subjetividades. Que hacen posible una amalgama entre creatividad, producto elaborado, contexto socio-cultural, y trabajo colectivo

En tal sentido el taller se explica en ser un espacio curricular, integral, constructivista, socio-cultural, trascendente y dialógico. Ya que va a educar al ser humano participante mediante la interacción de elementos prácticos, cognitivos, de valores, y estéticos. Donde el aprendizaje se asume como un proceso, siendo cada estudiante junto al profesor, participantes activos del mismo. Al considerarse el contexto, las actividades desplegadas se vinculan con el entorno desde lo afectivo, perceptivo, cognitivo y reflexivo. Lo trascendental del proceso de taller, es la cuota de auto-responsabilidad y auto-conducción que asumen los estudiantes en pos del bien colectivo del grupo, con sentido de totalidad.

Al mismo tiempo es importante resaltar lo dialógico del proceso, que va en dos vías, lo intersubjetivo e interpersonal, resultando desde el consenso intersubjetivo que se llega a crear significados. Y lo creativo-cognitivo- afectivo, que se manifiesta en el sistema de signos, símbolos que expresan ideas emociones conceptos

significados particulares, para darle sentido a lo que se percibe y queda expresado en algún lenguaje artístico. De esta manera se logra despertar la sensibilidad creadora, con la actitud y valores como el respeto, la valoración del otro, con sus particularidades étnicas, políticas, religiosas, culturales.

Se puede decir con las palabras del profesor Eisner (2004) que trabajando la asignatura de Arte y Trabajo en la modalidad de taller, se puede acercar el acto educativo al papel que tienen las artes de transformar la conciencia y acercar a los estudiantes al proceso de inventarse a sí mismos (p. 27)

Aspectos conceptuales

Al respecto de las competencias Bunk (1994) afirma:

Una persona tiene competencia ocupacional, si posee los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas independientes de manera flexible, y si tiene voluntad y capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que se encuentra inmerso. (p, 9)

En tal sentido, estando orientada la asignatura señalada hacia la formación de futuros educadores una competencia que destaca es reconocer comprender y aplicar los aspectos culturales y humanos del proceso social. Y más aún, si la formación de la asignatura es en técnicas y movimientos artísticos, resaltar dentro de la formación

de un estudiante de educación el que conozca y se vincule con los artistas locales, es de vital significado.

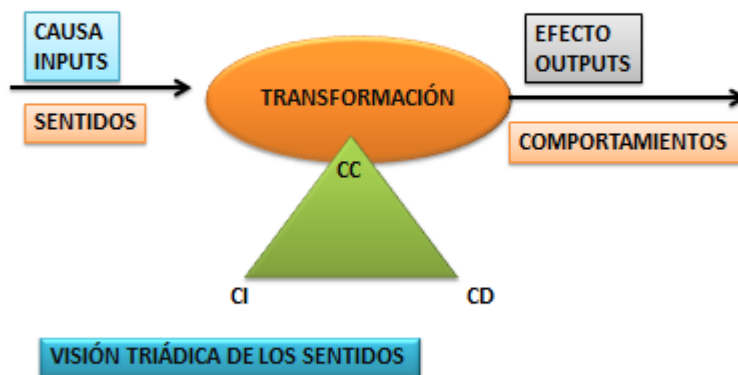
En cuanto a la fusión con la teoría tricerebral, se partió de un slogan: *“Si el cerebro no tiene límites, hay que permitirle aventuras”*. Se consideró eso para incursionar en una asignatura relacionada con el arte, el trabajo incluyendo la solicitud curricular de las competencias, con la teoría tricerebral, en una aventura propositiva que caracterizará el aprendizaje afectivo del arte con un matiz de sensibilidad creadora. Entonces, se define por tricerebral, una palabra creada para significar que hay que usar los tres lados del cerebro, de forma integrada y complementaria, uniendo la información, la creatividad y la acción en un ciclo que solo es completo si se dan los tres procesos (D’Gregori, 2002, p, 321)

En este sentido la didáctica propuesta por el autor es descrita como sistémica y triádica. Sistémica basada en el paradigma sistémico, el cual se define como una red de sistemas de la cual somos parte, en la cual permanentemente se efectúan transformaciones y permutas energéticas.(D’Gregori 2012, p,32) Entonces, considerando al estudiante como un sistema, que posee receptores que son los nervios y los sentidos, posee un procesador que es su organismo, el cual transforma todo con un comando que es su cerebro y tiene los músculos y nervios eferentes que llevan hacia afuera los comportamientos y resultados.(ob cit.2002 p, 123) La visión triádica se traduce la visión sistémica de los sentidos considerando las causas como inputs (causa, estímulo, insumo), el cerebro se encarga del procesamiento y

determina la reacción que sería el output (resultado, efecto, comportamiento). La visión triádica se ven en representaciones visuales (cerebro izquierdo, color azul); representaciones acústicas que resultan del oído (cerebro

derecho, color amarillo) Y representaciones cinestésicas que resultan del olfato, gusto y tacto (cerebro central, color rojo)(ob.cit.2002 p.124)

De manera gráfica sería lo siguiente



Al referirse al tricerebral, el autor realiza una categorización interesante que permite sumar proposiciones teóricas de autores y distintas ramas de la ciencia, a fin de que se pueda comprender que otros nombres se han utilizado para explicar el cerebro y llegar al concepto de tricerebral. En una mirada rápida señala que desde la psicología Freud denominó los tres procesos mentales en id, ego y superego. El ello, el yo y superyó. El ello sería la parte central instintiva inconsciente, amoral. El ego sería la parte derecha donde reposan las fantasías, los sentimientos, las emociones, el subconsciente, lo moral. El superego, se identifica con la parte izquierda, donde se llevan a cabo lo verbal, lo

interpretativo lo legalista y moralista(ob cit,2002, p, 59)

En la psicología del aprendizaje Piaget avanzó algo más con su aporte sobre la teoría de los procesos mentales, denominándolos: Pensamiento concreto operativo (parte central cerebral) actúa sobre lo que toca y ve, mediante los sentidos, va de 0 a 3 años. Pensamiento intuitivo creativo (hemisferio cerebral derecho) donde predomina la imaginación y los cuentos de hadas, entre los 4 y 8 años. Pensamiento lógico abstracto- matemático (hemisferio cerebral izquierdo) donde se lleva a cabo la manipulación virtual simbólica, de la realidad concreta, a partir de los 9 años aproximadamente Es interesante señalar

que estas ideas de Piaget, fueron la base del constructivismo. (ob. cit, 2002) p, 61

En este mismo orden de ideas la programación neurolingüística o PNL parte del principio que el cerebro transforma en representaciones verbales las percepciones de los sentidos. En el hemisferio izquierdo concentra las representaciones visuales de la realidad

Entonces el autor propone una clasificación por cada hemisferio cerebral de la cual se realizó una síntesis de elementos por cada hemisferio. La finalidad conduce a la comprensión de funciones y características de cada hemisferio de forma didáctica para que dentro del proceso del aula, se puedan

al ver, observar, describir indicar el color y precisar las líneas. Por otra parte el hemisferio derecho concentra las representaciones auditivas y sonoras de la realidad a través de la palabra, el oír cantar. Y el hemisferio central concentra las representaciones kinestésicas del sentido del tacto, gusto, y olfato. (ob. cit, 2002 p, 62).

implementar liderazgos situacionales que le den respuesta a algunos elementos o por el contrario sino se usan liderazgos, sería con la finalidad de estudiar el objeto de estudio de la sesión de clase que se esté llevando a cabo resultando lo siguiente

Hemisferio izquierdo	Hemisferio central	Hemisferio derecho
Súper ego	Id	Ego
Ciencia	Práctica	Fe y arte
Pensamiento lógico	Pensamiento concreto	Pensamiento imaginativo
Realidad simbólica	Realidad factual	Realidad icónica
Inteligencia	Experiencia	Creatividad
Pensamiento	Acción	Intuición
Investigar	Realizar	Iluminarse

Conocer	Tener	Ser
Lineal	Proporcional	Ondulatorio
Pasado	Presente	Futuro
Azul, blanco	Rojo, naranja	Amarrillo, morado
Línea	Triángulo	Punto
Racional	Material	Emocional
Intelectual	Realista	Soñador
Crítico	Combativo	Romántico

(ob. cit, 2002, p, 66)

Como se puede observar, lo holístico e integral como conceptos actuales que arrojan el mensaje de la educación se deberían perfilar en un conjunto de elementos desde cada lado cerebral, a fin de que la unidad de los tres lados demuestre cual será la estrategia metodológica del aula. Los contenidos a aprender son muy importantes para realizar esta actividad. En el tema de estudio que es relacionado con el arte, es importante señalar que el cerebro derecho tiene el centro del proceso es el que requiere mayor tiempo en cualquier agenda de trabajo, debido al despliegue de creatividad. Es entonces la naturaleza del tema el que determina el orden, la agenda, el tiempo, los roles, transformándose el proceso de taller que es el que ejecuta esta asignatura en un proceso educativo con equipos de aprendizaje, hecho novedoso y renovador para poder hacer y crear arte con sensibilidad creadora.

En relación a la asignatura de esta experimentación, y propuesta didáctica una mirada triádica cerebral al

proyecto planteado fue desde el hemisferio izquierdo, reconocer el estilo artístico del artista seleccionado, los materiales de trabajo y la temática desarrollada, resaltando el género artístico empleado la estética desplegada. En relación al hemisferio derecho, se concentra la atención en la sensibilidad del artista sus fuentes de inspiración su grado de libertad para expresarse, la percepción de lo bello de su obra su originalidad e innovación. Y en el hemisferio central la atención se concentra en la observación para recrear el artista considerando los materiales utilizados la cualidad de lo que produce su provecho económico y si son obras que pueden estar en una galería y en exposiciones.

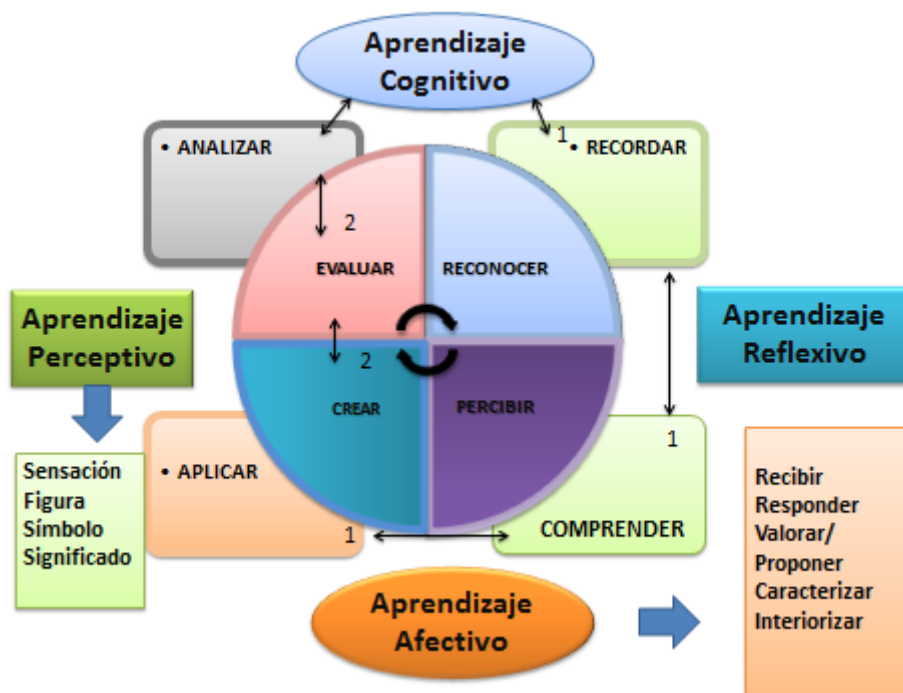
En el mismo sentido a esta clasificación se le anexa otra que va acompañar la propuesta didáctica, con la finalidad que los estudiantes puedan acercar su mirada personal con el artista local que se han tomado para ser estudiado y comprendido desde su estilo artístico y su mensaje socio- cultural.

Hemisferio izquierdo Saber	Hemisferio central Hacer	Hemisferio derecho Crear
Atención selectiva, intencional y memorística Clasifica, relaciona, pregunta, responde, conecta ideas Percepción de la realidad	Funcionamiento de los sentidos. Coordinación motora	Percepción de sí mismo Sensibilidad. Creatividad. Afectividad, humor, lúdica, danza,
Comunicación verbal Vocabulario, lectura, Curiosidad. Normas, ordenes, comandos. Narra con detalles hasta se dispersa	Comunicación directiva, planea, organiza ejerce liderazgo, independencia en la ejecución de tareas. Orden. Disciplina. Manejo de lo económico, lo sexual, la agresividad, la gula	Comunicación mediante símbolos señales expresiones artísticas creativas. Hobby, originalidad, estética, lúdica, mística ,colores y sonidos Fantasía e imaginación
Crítica divergente cuestionar explicar, preguntar, saber la teoría	Participación en experiencias. Aprender en la practica Elegir actividades. Realizar	Moralismo. Ética Intuir problemas. Aplicación futura. Previsión de acciones

	mejoras Feedback	
Uso de reloj, balanza, calendario	Puntualidad	Relax concentración estado alfa
Relatos cuentos composiciones	Manualidades	Piezas artísticas
Expectativa de saber	Expectativa de hacer	Expectativa de crear
¿Qué contenido teórico?	¿Qué actividades a realizar?	¿Qué voy o vamos a crear?

En tal sentido, si se busca una transformación del proceso de aprendizaje entre los nuevos roles del profesor se encuentra el de guiar el proceso, que implica aprendizaje,

capacitación, auto-responsabilidad que va de un nivel a otro, pero sobreponiéndose en encuentros, de manera triádica cerebral, tal como lo podemos observar en el esquema.



Si se busca un orden se ha de señalar que no existe. La práctica ofrece son combinaciones posibles que puede manejar el facilitador de la asignatura. Por regla general el proceso de aprendizaje que se imparte en las aulas universitarias se queda centrado en los elementos del aprendizaje cognitivo (recordar, comprender, aplicar), quedando postergados los otros elementos que componen lo cognitivo

que son: analizar evaluar y crear. Ni siquiera se contempla la posibilidad de incorporar el aprendizaje perceptivo, menos el afectivo y por consiguiente no se llega al reflexivo.

Resulta significativo poner a girar los otros tipos de aprendizaje a fin de activar nuevas miradas en ese hacer del aula, que desde esta asignatura requiere incluir los factores de la creatividad aunando los factores del

pensamiento divergente y convergente en la elaboración de las estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo(Camacho 2011,p,68)

Es así como se transformó el hacer, sentir, convivir y pensar de la asignatura, incluyendo un cuadro de competencias o potencialidades o habilidades naturales o adquiridas a cultivar, desde una mirada tricerebral.

Hemisferio izquierdo	Hemisferio central	Hemisferio derecho
Expectativa de saber	Expectativa de hacer	Expectativa de crear
Aprender a comunicarse de manera escrita y oral	Aprender liderazgos rotativos y situacionales en una práctica vivencial	Expresividad visual a través del color y la forma
Conocimiento teórico e investigativo	Aprender a utilizar el funcionamiento de los sentidos	Sensibilidad a través del color
Aprender a: Realizar trabajo independiente Ser Auto-conducido	Aprender a asumir responsabilidades, y tomar decisiones	Creatividad mediante la construcción subjetiva Diseño o imaginario afectivo autoestima
Uso de números medidas geometría lecturas curiosidad	Consenso intersubjetivo para crear significados	Percepción visual personal de la realidad Experiencia sensorial
Aprender a Realizar conexión de ideas Considerar detalles Hábitos de aprendizaje	Interés en la planificación, coordinación y organización del proceso del aula Administración del tiempo en una agenda planificada con acuerdos o normas grupales	Dominio de la fantasía la imaginación sueños de hacer algo novedoso hobbies
Interés en clasificar y relacionar	Interés en aparatos juguetes juegos de mesa	Interés en orientación espacial danza aplomo corporal
Reconocer comprender y aplicar los aspectos culturales y humanos del proceso social	Trabajo en equipos de aprendizaje Emprendimiento	Identidad cultural
Elaboración propia 2018		

El artista local Gilberto Pérez

Ahora bien, la esencia de esta actividad radica en dar a conocer artistas locales que mediante sus obras dejan un mensaje simbólico de significado cultural, mediante un estilo de su hacer creativo. En este caso de estudio, se consideró el estilo pictórico, para ser estudiados desde lo teórico, “el cinetismo geométrico”, teniendo como exponente en este caso a el artista Gilberto Pérez y el mensaje cultural de los papagayos, tradición venezolana que hoy día hay que rescatar, para el disfrute lúdico de los niños.

Gilberto Pérez es pintor. Su lugar de nacimiento fue en la aldea Zaizayal , un lugar muy cercano a Pregonero, en el Estado Táchira. Su formación artística ocurre en “Taller Elbanó Méndez Osuna. Trabajó en el estudio del reconocido artista venezolano Rafael Pérez, en Valencia (Venezuela). Y su estilo artístico se observa claramente influenciado por las tendencias contemporáneas del arte geométrico y del cinetismo.

Su obra sin embargo, se inspira también de las maneras intuitivas de aplicación del color propias de la figuración de los artistas populares









venezolanos. Ha expuesto de manera individual en cinco oportunidades, destacándose el ateneo de la ciudad de Tovar (Venezuela), la Sala de Arte de SIDOR en Caracas y la Galería La Otra Banda, de la Universidad de Los Andes en Mérida (Venezuela). Igualmente han mantenido una actividad expositiva desde el año de 1977 en diversas colectivas en ciudades venezolanas (Tovar, Maracay, La Guaira) y en otros países tales como Egipto, Portugal, y Bélgica. Su obra es muy conocida y apreciada por numerosos coleccionistas y aficionados al arte.







El proceso ejecutado



Taller: Recreando conocimiento artístico con artistas locales. Al rescate de la cultura popular en una mirada tricerebral









Primero se presentó en la primera sesión del taller por parte de la profesora, la unidad de estudio: **“Arte, Cerebro, Educación y Lúdica, en el Contexto de la Cultura Popular”**. Con las explicaciones contextuales de significado para un estudiante de la carrera de Educación


Se aplicó el test tricerebral a fin de que cada estudiante pudiese tener su propio perfil y apreciación personal



1	Al final del día, la semana o de una actividad hace revisión o evaluación			
2	En su casa, habitación, lugar de trabajo, hay orden y organización			
3	Cree que su cuerpo, su energía son parte de un todo mayor de alguna fuerza superior, invisible, espiritual y eterna			
4	¿Sabe contar chistes? Vive alegre, optimista y disfrutando a pesar de todo			
5	Dialogando o discutiendo tiene buenas explicaciones, argumentos y sabe rebatir			
6	Tiene presentimientos, premoniciones, sueños nocturnos que se realizan			
7	En la relaciones afectivas su actitud es romántica y apasionada			
8	Sabe hablar frente a un grupo, domina las palabras con fluidez y de manera correcta			

9	Cuándo habla, gesticula mueve el cuerpo mira a todas las personas			
10	Se puede imaginar en la ropa de otra persona y sentir como ella se siente			
11	Sabe alinear los pro y contras de un problema, lograr discernirlos y emitir juicios correctos			
12	Cuando narra un hecho le introduce muchos detalles y da los pormenores			
13	Al comprar o vender le sale bien, obtiene ventajas y gana dinero			
14	Le gusta innovar, cambiar la rutina de la vida, del ambiente, tiene soluciones creativas originales			




15	Controla los ímpetus y se detiene a tiempo para pensar en las consecuencias antes de actuar			
16	Antes de aceptar cualquier información como cierta se dedica a recabar más datos y a averiguar las fuentes			

17	Tiene habilidades manuales con agujas serruchos martillos jardinería o para reparar objetos dañados			
18	Frente a una tarea difícil tiene capacidad de concentración			
19	En la posición de jefe sabe dividir tareas, calcular el tiempo para cada una, dar comandos cortos y exigir la ejecución			
20	Se detiene a ponerle atención a una puesta de sol, a un pájaro, a un paisaje			
21	Siente atracción por las aventuras, las tareas desconocidas o iniciar algo que nadie realizó antes			
22	Se autoriza dudar de las informaciones de la TV, de personas, de política, de religión, de ciencia			
23	Logra transformar sus sueños e ideales en cosas concretas y realizaciones que duran y progresan			
24	Tiene el hábito de pensar en el día de mañana, en el año próximo, en un futuro de 10 años			

25	Tiene facilidad con máquinas (aparatos, grabadores, calculadoras, lavadoras, computadoras, autos)			
----	---	--	---	--

26	Es rápido en lo que hace, su tiempo le rinde, lo hace bien y lo termina			
27	Cuando se comunica o trabaja hace uso de datos estadísticos, porcentajes, o de las matemáticas			

A sumar cada lado

Lado cerebral izquierdo	Lado cerebral central	Lado cerebral derecho
		

Escala de intensidad	Mínimo	Media	Superior	Genial
Puntaje obtenido	9	28-34 Bueno-normal	35-39 Tricerebral superior	40-45 Excelente -genio
Ley de proporcionalidad	Lados con menos de 2 puntos De diferencia se anulan		Lados con diferencia mayor que 7, el mayor anula el menor	
Media proporcional				

La ley de proporcionalidad, indica la necesidad que entre los tres lados cerebrales existan diferencias proporcionales para un funcionamiento adecuado. Lo que se persigue con este instrumento y su aplicación es revelar la oportunidad de auto-cultivo-cerebral, que toda persona puede ejecutar con planes concretos desde su actitud personal, su propio proceso de auto-evaluación y emprendimiento personal al cultivar sus potencialidades naturales o desarrollar aquellas inexistentes o requeridas para ciertas actividades. Para el desarrollo de un salón de clases es un instrumento de valor al develarle a el profesor como están distribuidos los lados cerebrales de sus estudiantes y como puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, conjuntamente

las estrategias didácticas que necesite utilizar a fin de agilizar un aprendizaje significativo en el desempeño de su asignatura, ya que el revelador del consciente triádico deja ver las dificultades posibles de aprendizaje y las posibilidades de conexión entre los lados cerebrales.

Como se puede observar, en el test se busca determinar la proporcionalidad entre los tres hemisferios cerebrales y llegar a obtener un perfil tricerebral. Según el autor de la teoría, la aplicación del test acerca a las personas a una interpretación y relativización de como una persona tiene en juego sus tres hemisferios cerebrales, dejando entrever sus lados dominantes utilizando símbolos geométricos como el triángulo (hemisferio central), círculo (hemisferio

derecho) y rectángulo (hemisferio izquierdo) lo cual explica, ciertas características que las personas deberían poseer

Seguidamente se realizó un trabajo sub grupal con un esquema del

círculo cromático, para estudiar el significado de los colores, sus relaciones y clasificación en primarios, secundarios, complementarios y análogos

Círculo cromático y clasificación de los colores



Segundo se cuadraron las actividades grupales bajo el slogan:

“Juntos vamos a Convivir y Conocer”

Se investigó en cada equipo de aprendizaje, cada uno de esos conceptos, estableciendo su relación, resaltando, describiendo, y fijando la atención en lo referente a las características de cada hemisferio cerebral. Explicando la importancia e incidencia de las características de cada hemisferio en las obras del artista invitado para este proyecto. Se investigó el estilo artístico, el cinetismo geométrico, desde un contexto histórico. Y se investigó lo referente a qué es un papagayo y cómo es el proceso de elaboración a fin de realizar uno cada integrante. Y ya al

cierre de todas las actividades cada equipo de aprendizaje hizo una presentación con un mapa conceptual-reflexivo de sus apreciaciones utilizando el esquema de los aprendizajes.

Tercero Se realizó un ejercicio sub-grupal para comprender y develar la relación del color con las emociones. Seguidamente se observó una obra del artista. Para explicar la obra del artista, desde una mirada de aprendizaje afectivo, cognitivo, perceptivo y reflexivo. Haciendo fusión con los contenidos teóricos de la unidad de estudio, en una organización del proceso del aula considerando el hemisferio central cerebral, en amalgama con las competencias en la visión tricerebral.

Resulta interesante resaltar que el cerebro se alimenta de las experiencias sensoriales, como del contexto donde se lleve a cabo la experiencia, siendo mediante los estímulos de los sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto) que las conexiones neuronales se activan, produciendo nuevos estímulos y es cuando el cerebro realiza una nueva clasificación, a su vez genera respuestas emotivas, incidiendo en el desarrollo sensible de los estudiantes

Las neuronas fijan el conocimiento por medio de la asociación en el proceso del aprendizaje, por lo tanto, esta característica se convierte en una herramienta indispensable del docente, encontrar por medio del diálogo con los estudiantes las asociaciones artísticas-sensoriales e interculturales que les permitan fijar el conocimiento de los temas del curso. Las neuronas establecen redes de sinapsis, que es la base del aprendizaje

Cuarto. Se cuadraron las actividades individuales con el siguiente slogan **“Cada uno va a Hacer y Ser**

Al inicio de la actividad y como ejercicio de sensibilización los estudiantes en sus equipos de aprendizaje conversaron sobre el color de su preferencia para vestir y el significado de los colores. Terminado el tiempo asignado en la agenda se pasó a decir qué aprendieron de la experiencia y el cómo se siente el grupo después de este compartir de opiniones

Seguidamente se realizó un sorteo al azar donde cada estudiante recibió un papel el cual le indicaba desde que hemisferio cerebral iba a realizar su

obra, utilizando los colores que expresaban ese hemisferio de manera predominante, copiando al artista y comprendiendo el estilo del mismo.

En una segunda sesión se llevó a cabo una sensibilización sub-grupal para comprender la psicología del color de taller los estudiantes presentaron la obra pictórica realizada, la cual se explicó desde las características teóricas que describen dicho hemisferio y las competencias relacionadas con el hemisferio derecho. Incluyendo la comprensión y descripción de las emociones y sentimientos que fueron surgiendo en el proceso de hacer su obra. Concentrando la expresividad personal en esa cuota de originalidad, sensibilidad creativa, que es la percepción particular con su creación.

Luego en una tercera sesión, cada estudiante elaboró su papagayo, imprimiéndole originalidad y belleza estética. Finalmente, escribieron dos ensayos: Uno sobre su historia personal, relacionada con su niñez y los papagayos. Y dos un ensayo sobre su comprensión personal de la lúdica como mediadora, para aprender arte y cultura popular en el aula escolar, los cuales se presentaron en la cuarta sesión de taller a manera de disertación.

En una cuarta sesión. Seguido a ello se pasó a la elaboración de un juego de mesa denominado composición de color que tiene la finalidad de utilizar la segunda fase del artista en sus trípticos de color llevarlo a un juego de niños para realizar composiciones coloridas jugando desde el cuadrado y el rectángulo como figuras geométricas también empleadas por el artista, sumando el conocimiento

sobre el color y sus significados a fin de que los niños jugando se apropien de todo el contenido teórico relacionado con el color .

Se concluyó la actividad con una reflexión sobre el sentido y la actitud estética observados en las obra del autor. Sus mensajes culturales y sociales, su vibración ante el color, la fuerza de esencia y percepción de la belleza y como llega su sensibilidad al receptor de su obra

El proceso de evaluación, también se ha considerado significativo, ya no es relevante el cómo se ha realizado el proceso, sino se centra todo en los resultados tanto escritos como de elaboración práctica dándole sentido al aprendizaje reflexivo y si todo el proceso educó al estudiante para apropiarse de las competencias involucradas. Si lo que se persigue es fluidez flexibilidad, ya los procesos del taller-proyecto artístico, son de carácter metodológico, pero no son el elemento central para la evaluación

Conclusiones

La primera reflexión final de esta actividad de taller y proyecto, es relacionada a la universidad la cual se explica como un lugar de formación para una población mayoritaria de la sociedad, que tiene una responsabilidad social de estar atenta a las necesidades globales de la sociedad. Con sus nuevas exigencias curriculares la investigación se ha transformado al incentivar desde el modelo de competencias la investigación aplicada-vivencial, dejando de lado de manera sustancial la investigación elitista seleccionada y exclusivista, dentro de los predios del aula, como referentes

teóricos que de cierta manera no involucraban a los estudiantes.

Este proyecto-taller ha sido una experiencia maravillosa formativa y didáctica que ha reformulado el hacer de los proyectos artísticos de la materia, el insertar la teoría tricerebral abrió un abanico de opciones que de comprensiones y de mirada que subyugo a los estudiantes en un hacer diferente, sobre todo sensibilizo el comprender el arte, como una herramienta que educa, que forma, que construye cultura y miradas sociales importantes. Y el significado de los equipos de aprendizaje es importante resaltarlos debido a que en ellos quedo todo el proceso del aula con la propuesta tricerebral de liderazgo situacional vivencial, con el desarrollo de las agendas de trabajo, con las investigaciones en grupo y las reflexiones en grupo. Sobre todo la vivencia de involucrarse con un artista local y desentrañar sus mensajes sociales, culturales que de alguna manera conforman nuestro caudal folklórico como país, en este caso ha sido un artista sensible y amoroso del color y las formas, con un elemento lúdico como el papagayo.

En cuanto a la evaluación lo interesante de evaluar resultados es el empeño de cada estudiante de tener resultados particulares que inciden en su motivación personal y en su hacer integral de un proyecto de investigación, que incluye convivencia y comunicación, las reflexiones grupales son muy importantes pues develan el resultado investigativo teórico al conjugar lo investigativo individual, con un ensamble grupal de ideas y autores, previamente razonados en grupo, saber teórico,

realización práctica y enriquecimiento de la autoestima personal. Al ser una estrategia didáctica la actividad, que canaliza la autonomía y la independencia cognoscitiva, en pos de un estudiante que auto-conduce su aprendizaje. Los portafolios y los block de técnicas dejan ver como los estudiantes van construyendo sus conocimientos sobre técnicas y movimientos artísticos y el cómo lo aplican. La auto evaluación y la coevaluación del proyecto le da un inicio y un final importante, al igual que la evaluación de los estudiantes al rol de la profesora de la asignatura.

Tal vez en otro momento hay que ampliar la evaluación para medir hasta donde se ha apropiado cada estudiante de todas las competencias propuestas. En esta incipiente actividad se canalizaron con asertividad, pero el tiempo del taller no permitió medir la profundidad de aprehensión de ellas y el crecimiento de un antes y un después, pero si favoreció el haberlas discriminado y cruzado con la propuesta del tricerebral para la aplicación en el proceso del taller, resultando todos los pasos del taller muy interesantes a los estudiantes, principalmente el haber conocido su potencial tricerebral con el test.

Para cerrar esta disertación podemos decir que si bien esta ha sido una forma de llegar a un aprendizaje significativo, investigativo y aplicado, no es un método, menos una norma y mucho menos una lógica única, pero si es una propuesta humana, didáctica y pedagógica, que acerca a cada estudiante con sus potencialidades dormidas, con una actitud motivante que les dio un **“Sí puedo” como respuesta.**

Referencias

- BUNK, G. P. (1994): «*Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational. Training in the Federal Republic of Germany*», en *Vocational Training European Journal*, 1, pp. 8-14.
- CAMACHO I. (2011). *La creatividad en la formación del docente*. Valencia: Cosmográfica. C.A.
- D´Gregori, W. (2002). *Construcción Familiar-Escolar de los 3 Cerebros*. Bogotá: Asociación de Cibernética Social de Colombia
- (2012). *Capital Tricerebral*. Bogotá. Beta
- Eisner, E. W. (2004) *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Conferencia

LOS DESAFIOS INEVITABLES PARA LA EDUCACION DE NUESTRO TIEMPO

Roberto Donoso Torres

Resumen

Enfrentar el desafío de la innovación educativa supone, como paso previo o al menos paralelo, tener presente el telón de fondo, el contexto dentro del cual se dan los cambios necesarios y deseables en educación. Ignorar la trama cultural, social, política, económica en la cual se producen las transformaciones, la “altura de los tiempos”, convierte a las innovaciones en simples piruetas, en divertimentos con nulas consecuencias efectivas. Esta premisa luce como el punto de partida y tienen particular relevancia para situarnos en los tiempos que vivimos: difíciles de asimilar, complejos para desentrañar, inestables porque hemos perdido seguridad, agudamente acelerados, profundamente cándidos, con fuerte control mediático, proclives a la manipulación, falso en sus mensajes, desconcertante en lo que ofrecen, fuertemente dominados por fuerzas “extrañas”, en suma, tiempos revueltos y plenos de tormentos. Se trata de la Post modernidad, un concepto que a pesar de sus nobles orígenes en el arte y de claro sentido en el campo estético, sin embargo no ha podido eludir la polémica y el cuestionamiento. Y a pesar de su innegable contenido polisémico ha sido incorporado y aceptado satisfactoriamente en los medios culturales. Un tiempo de profundas transformaciones que descoloca a cualquier persona que hasta hace un par de décadas podía participar en el mundo con un repertorio de ideas, nociones y juicios que largamente permanecieron inamovibles. De pronto, como el despertar de una fuerte pesadilla, nos hemos asomado a un mundo en el cual los cambios tienen ritmo vertiginoso, como si la velocidad fuera lo único permanente. Entonces surgen las inevitables preguntas: ¿qué niega y qué afirma la postmodernidad?, ¿se trata de un cambio de paradigma?, ¿de una nueva etapa del mundo capitalista?, ¿es una crítica a la modernidad?, ¿un agotamiento de la modernidad?, ¿se trata sólo de un nombre, de una moda?, ¿en qué medida la modernidad es responsable de la situación que vivimos? Lo que no se puede negar, lo que es empíricamente verificable a cada momento, es el uso del prefijo “post”, el más actual y vigente de los cuales es lo que se conoce como “la post verdad”.

En el contexto someramente descrito ¿cuál es el papel de la educación?, ¿qué función le ha sido asignada a la escuela?, ¿en qué se ha convertido?, ¿cómo ubicarnos como docentes frente a unos estudiantes que dominan un lenguaje y unos recursos de comunicación diferentes a los códigos escolares?

En torno a estos desafiantes problemas giró la exposición.

PONENCIAS

NIVEL DE ADOPCIÓN DE LAS AGROTIC EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES – ARGENTINA

Taié, Armando ⁽¹⁾ - Quintero, Gisela ⁽²⁾

⁽¹⁾ INTA Estación Experimental Agropecuaria – Corrientes – Argentina

⁽²⁾ UNAE – Universidad Nacional de Educación – Ecuador

armandotaie@gmail.com - gishelinaq@hotmail.com

28

Resumen

Las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en la actualidad presentan una gran potencialidad en cuanto al impacto que tienen en su aplicación en el ámbito agropecuario. A nivel mundial y latinoamericano, existen varios ejemplos de aplicaciones las TIC con diversos niveles de éxitos. Sin embargo, en la provincia de Corrientes, Argentina no se aplican en el ámbito agropecuario. Por lo tanto, existe una percepción de que la adopción de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC), aplicadas a la producción agropecuaria en el territorio de la Provincia de Corrientes (Argentina), es baja. De allí que el objetivo de la investigación es: analizar el nivel de adopción de las TIC para la mejora socio – productiva en el ámbito agropecuario de la Provincia de Corrientes, Argentina. Entre los resultados esperados se presentan los siguientes: a) identificación de los distintos ámbitos agropecuarios con posibilidades de utilización de las TIC para la mejora socio – productiva (ej.: productores -pequeños, medianos y grandes- y sus organizaciones, educación agropecuaria, instituciones gubernamentales orientadas al sector agropecuario, etc.); b) evaluación de las diferentes herramientas TIC con más posibilidades de ser utilizadas para la mejora socio – productiva en el ámbito a estudiar; c) análisis de los niveles de utilización y grados de satisfacción en el uso de las TIC y el impacto en la mejora socio – productiva y d) valoración de los principales cambios culturales que se necesitan para la adopción de las TIC para la mejora socio – productiva en el ámbito agropecuario. A partir de los resultados que se obtengan se diseñará y aplicará una propuesta de intervención innovadora para contribuir al mejoramiento del sistema agropecuario de la provincia Corrientes, Argentina.

Descriptores: producción agropecuaria, Corrientes, Tecnologías de Información y Comunicaciones, TIC.

1. Introducción

Problema

Las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) han evolucionado mundialmente en cuanto a las tecnologías inherentes a ellas, como así también en el uso y la penetración en la población. Sin embargo, a pesar de presentarse como una potente herramienta laboral y con gran alcance en el uso social y recreativo, la mayoría de las veces existe una reticencia a la

incorporar de las mismas para potenciar y optimizar la eficiencia en el trabajo, más allá de un nivel básico de uso de la informática y las comunicaciones.

Existe una percepción de que este escenario de baja adopción de las (TIC) también se presenta, y aún un poco más agravado, en el ámbito agropecuario en la Provincia de Corrientes, Argentina. Las razones que se estiman son las causales de esta situación son multifactoriales, pero sobresale el tema cultural como uno

de los obstáculos más preponderantes. La baja aplicación de las TIC, repercute negativamente en la producción agropecuaria, en la sustentabilidad ambiental y en el entorno social, en virtud de que, como se pueden apreciar en otros lugares del mundo, la aplicación de estas tecnologías, lograron gestionar el dato, la información y el conocimiento tendientes a potenciar el sector agropecuario donde fue aplicado.

Para poder intervenir en la realidad se vuelve imprescindible identificar el estado del nivel de adopción de las (TIC) en el ámbito agropecuario de Corrientes, Argentina. Esta línea de base será muy importante para luego, con el desarrollo e implementación de propuestas pedagógicas afines e innovadoras, medir el impacto de las mismas. En correspondencia con lo planteado el objetivo general de la investigación es: analizar el nivel de adopción de las TIC para la mejora socio – productiva en el ámbito agropecuario de la Provincia de Corrientes – Argentina.

1.1 Antecedentes

Las AgroTIC a Nivel Mundial

La aplicación de las TIC en el sector agropecuario a nivel mundial se presenta con un muy importante nivel de desarrollo y con un potencial aún más promisorio. A continuación, y a modo representativo de esta realidad, se expone un resumen de lo expresado en los documentos de la FAO y el Banco Mundial.

La FAO, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, en su publicación “e-Agriculture strategy guide” (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2016) define a las AgroTIC

(también llamado TIC en la agricultura o e-agriculture), como el diseño, desarrollo y aplicación de innovadoras formas de utilizar las TIC en el ámbito rural, ofreciendo una amplia gama de soluciones con un enfoque principal en la agricultura. Esta Organización reconoce que la agricultura va incrementando el uso intensivo del conocimiento. Por ello tener acceso a la información precisa, a tiempo, adaptada a ubicaciones y condiciones específicas, es fundamental para ayudar a que los agricultores aprovechen al máximo sus recursos en circunstancias a menudo cambiantes. Agrega que las TIC en el agro se utilizan como un término general que abarca todas las tecnologías de información y las comunicaciones que incluyen dispositivos, redes, móviles, servicios y aplicaciones; desde tecnologías innovadoras de la era de Internet y sensores, hasta otras preexistentes como ser teléfonos, televisores, radios y satélites. El alcance de la e-agricultura continúa evolucionando con nuevas aplicaciones de las TIC, las que continúan siendo aprovechadas en el sector de la agricultura.

En la publicación del Banco Mundial ICT IN AGRICULTURE - Connecting Smallholders to Knowledge, Networks, and Institutions, (The World Bank, 2011) se relevan aplicaciones prácticas de las TIC en la agricultura, que conectando conocimientos, redes e instituciones con pequeños productores. El Banco Mundial pone en relieve el importante rol que juegan TIC en la agricultura analizando las oportunidades de utilización y el acceso a las mismas, exponiendo casos de cómo mejoran la productividad en la granja, permiten el acceso a mercados y cadenas de valor y mejoran la provisión

de servicios públicos, entre otros ejemplos.

Las AgroTIC a Nivel Latinoamericano

A nivel Latinoamericano el desarrollo de las TIC en el sector agropecuario también es promisorio y muestra un desarrollo vigoroso, basados en experiencias ya concretas y en visiones que se discuten en distintos foros. A continuación, y a modo representativo, se exponen informes de la CEPAL y el BID. (BID. (2014).

La CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe que depende de la ONU, aborda la temática de las TIC y Agricultura (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - ONU, 2012) definiendo que el futuro regional de las TIC se encuentra en construcción con un impacto enorme, siendo una herramienta para la superación de las asimetrías. Delinea prioridades y políticas para el uso de las TIC en el sector agropecuario, estudiando el impacto en los clientes finales, definiendo que debe ser enfocado a los pequeños productores. Muestra datos que identifican a la radio como el elemento de mayor presencia en hogares rurales, especificando que los teléfonos móviles abren nuevas posibilidades de conexión de los mismos, y definiendo que la utilización de diversas TIC maximiza la entrega de información clave a productores agropecuarios.

El Banco Interamericano de desarrollo (BID) ha permitido apalancar económicamente a emprendimientos de TIC en PyMes entre ellas agropecuarias. En el informe sobre el resultado de esos proyectos Lecciones aprendidas sobre adopción de TIC en PYMES (Banco Interamericano de Desarrollo BID,

2014)evalúa el caso del FruTIC, un software para la gestión inteligente frutícola. El caso es representativo de la realidad regional, los desarrollos informáticos avanzan más rápidamente que el cambio cultural de las personas en cuanto a adopción. Existen mucha y variada oferta tecnológica que pugna por permear en los ambientes productivos, en algún punto conservador y resistente a la inclusión de estas tecnologías al agro, a pesar de los evidentes beneficios.

2. Metodología

El Diseño de la investigación será no experimental, transaccional, descriptivo y correlacional/causal, basado en una metodología mixta cuantitativa y cualitativa.

2.1 Variables

Las variables que se analizarán en su totalidad no se controlan, son variables que buscan describir y explicar la realidad.

Análisis con Metodologías Cuantitativas

- 1) Conexiones que utiliza (redes físicas, redes inalámbricas (wi-fi), redes 4g o similares, enlaces satelitales, otras o no posee) (IPTEL, 2015)
- 2) Equipamiento/dispositivo hardware que utiliza (computadoras, notebook, celular, tableta, tv, radio, otro o no posee) (Brokkening, 2013)
- 3) Fuente de electricidad (línea de electricidad, equipos electrógenos, paneles solares, otro o no tiene)
- 4) Software que utiliza habitualmente (ofimático, software de producción, software contable, precios en tiempo real, consulta técnica en tiempo real, monitoreo de producción, monitoreo de ambiente, modelos agroeconómicos, otros)
- 5) Adquisidores de datos que posee (persona data entry, sensores de captura,

drones, imágenes satelitales, imágenes de radares, otros)

6) Gestión de datos (base de datos, data warehouse, data marts, Big Data-Data Storage, otros)

7) Generadores de conocimiento (estadísticas, atlas ti -o similar-, Big Data-Data Mining, otro)

8) Redes sociales que utiliza (Facebook, Whatsapp, Youtube, Instagram, LinkedIn, Twitter, Snapchat, Skype, Pinterest, Google+, Spotify, otros) (Nieto, 2017)

9) Herramientas de Internet (Web, Correo, Chat, Foros, otros)

10) Capacitación recibida (Formal: académica, cursos presenciales, cursos virtuales, otros. Informal: Libro, Tutorial, capacitación de un conocido, autoaprendizaje, otro)

Análisis con Metodologías Cualitativas.

11) Satisfacción en el uso de las TIC

12) Importancia del uso de las TIC

13) Nivel de penetración de las TIC en la agricultura

14) Actualidad y Futuro en el uso de las TIC en su entorno

2.2 Población y muestra

Estudiantes de secundaria La población sobre la que se realizará las encuestas muestrales serán: a) a nivel provincial la Universidad nacional del Nordeste, en las carreras de Ingeniería Agrónoma (5) y Veterinaria (5) y a nivel de cada una de las 3 regiones en que se divide la provincia de Corrientes se relevarán institutos educativos agropecuarios secundario (3) y técnico (3). La muestra estará integrada por 16 personas

Profesionales agropecuarios públicos de INTA: Representantes de profesionales de las áreas de agricultura, ganadería y pequeña agricultura familiar, del centro regional (6) de cada una de las 3 regiones

en que se divide la provincia de Corrientes

2.3 Instrumentos de recogida de datos

Se diseñarán para esta investigación los siguientes instrumentos: guía de entrevistas, relevamiento de opiniones y encuesta

2.4 Análisis de datos

El Diseño de esta Investigación, según lo definido en el apartado correspondiente, es No Experimental, transaccional (o transversal), descriptivo y correlacional/causal, con metodologías cuantitativas y cualitativas.

Análisis cuantitativo: estadísticos descriptivos cuantitativos univariados, bivariados y multivariados. Minería de datos y descubrimiento del conocimiento (KDD: Knowledge Discovery in Databases). Se utilizará el software para análisis cuantitativo: R y RStudio

Análisis cualitativo: en lo que respecta al análisis cualitativo se utilizará el Software Atlas TI versión 7

3. Resultados esperados

Al finalizar la investigación se esperan obtener los siguientes resultados:

- Identificación de los distintos ámbitos agropecuarios con posibilidades de utilización de las TIC para la mejora socio – productiva (ej.: Productores -pequeños, medianos y grandes- y sus organizaciones, educación agropecuaria, instituciones gubernamentales orientadas al sector agropecuario, etc.)
- Evaluación de las diferentes herramientas TIC con más posibilidades de ser utilizadas para la mejora socio – productiva en el ámbito a estudiar.

- Análisis de los niveles de utilización y grados de satisfacción en el uso de las TIC y el impacto en la mejora socio – productiva.
- Valoración de los principales cambios culturales que se necesitan para la adopción de las TIC para la mejora socio – productiva en el ámbito agropecuario.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo BID. (2014). *Lecciones aprendidas sobre adopción de TIC en PYMES: la experiencia del FOMIN/BID*. Caracas: Fundación Telefónica Venezuela.
- Brokkening. (19 de Octubre de 2013). *Computadoras de mesa Vs Computadoras Loptop Vs Teléfono inteligente Vs Tablets*. Obtenido de <https://brokkening.wordpress.com/2013/10/19/computadoras-de-mesa-vs-computadoras-loptop-vs-telefono-inteligente-vs-tablets/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe - ONU. (2012). *TIC y Agricultura*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2016). *E-Agriculture - Strategy Guide*. Bangkok: Food and Agriculture Organization of the United Nations and International Telecommunication Union.
- IPTEL. (17 de Septiembre de 2015). *Tipos de conexiones a Internet*. Obtenido de <https://www.iptel.com.ar/tipos-de-conexiones-a-internet/>
- Nieto, A. (2017). *Las 30 Redes Sociales más Utilizadas*. Obtenido de *Web Empresa 2.0*: <https://www.webempresa20.com/blog/las-30-redes-sociales-mas-utilizadas.html>
- The World Bank. (2011). *ICT IN AGRICULTURE Connecting Smallholders to Knowledge, Networks, and Institutions*. Washington, DC : The World Bank.

Conflictos de interés: En la investigación que se llevará a cabo hasta el momento no existe ningún conflicto de intereses

EFFECTIVIDAD DE LOS COMPONENTES DE LA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA

Betancourt Velázquez, Maritza Josefina
Universidad Experimental de la Seguridad
marizabetunica@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo, tiene como finalidad relacionar de forma efectiva los componentes de la didáctica para la enseñanza, en los diferentes niveles de educación. Al considerar a la Didáctica como técnica de la enseñanza, que va a permitir dirigir y orientar de forma eficaz a los estudiantes en su aprendizaje. Se pretende con esta disertación, la identificar cuáles son estos componentes de la didáctica, por lo se considera universal los componentes de este proceso: los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación, los estudiantes, el docente y las formas de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De allí, que se considera como una estructura y funcionamiento sistémicos, es decir que estos componentes están estrechamente interrelacionados. Este enfoque conlleva a hacer un análisis de los distintos tipos de relaciones que presentan los componentes de la didáctica para su efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *De igual modo, es necesario profundizar en cuanto al conocimiento que debe tener el docente, para ser mediador de este proceso; una revisión más reflexiva con respecto al episteme y la epistemología; la relevancia que tiene el enfoque teórico- práctico ya que contribuye significativamente a la construcción y reconstrucción de los saberes necesarios para ser una enseñanza más efectiva.*

Descriptor: Efectividad, Componentes, enseñanza, didáctica.

1. Introducción

La didáctica como rama fundamental de la pedagogía, tiene como parte de los requisitos que le concede su carácter de ciencia, un objeto de estudio bien delimitado como es el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje (PEA). Por otra parte, la Didáctica enfoca la enseñanza como una práctica humana, en la que una persona ejerce influencia sobre otras, la influencia educativa responde a una intencionalidad, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican por su valor para alcanzar los fines deseados, en el proceso educativo. Desde este punto de vista es el docente como facilitador de este proceso, quien se debe apropiarse de una forma efectiva de un conjunto de componentes de la didáctica que están interconectados y que al ser implementados en los contextos educativos debe traer como

resultados la plena formación del estudiante.

2. Función de la didáctica

Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una estructura y un funcionamiento sistemático es decir está conformado por componentes estrechamente interrelacionados. En este sentido, este enfoque conlleva realizar un análisis de los distintos tipos de relaciones que se operan en los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asumiendo la Didáctica: “Ciencia pedagógica que tiene por objeto de estudio las leyes, regularidades, principios, estructura, planeamiento y desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje escolarizado”. O. Ginoris (2001). A tal efecto, se asume la didáctica como una ciencia social y sus leyes son de naturaleza dialéctica; como ciencia

tiene su objeto de estudio: el proceso de enseñanza-aprendizaje y una metodología, propia, consecuencia de las leyes inherentes de ese objeto y que relacionan a sus componentes. Por lo que surge la siguiente interrogante; ¿Qué relación tiene los componentes de la didáctica con los docentes y la capacidad de resultado en el PEA?

3. Componentes de la Didáctica en el proceso de enseñanza- aprendizaje

De acuerdo a lo antes planteado, la identificación de cuáles son los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje no es cuestión que siempre encuentre unidad en la teoría didáctica. Por consiguiente, es universal considerar que entre los componentes de este proceso están los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación, el estudiante y su grupo, los docentes y las formas de organización de este proceso. Todos ellos indispensables para una instrucción efectiva, por lo que, es necesario identificar y describir, cada uno de ellos con la finalidad de reflexionar sobre la relevancia de su efectividad cuando se interrelacionan por un objetivo preciso como es la formación del estudiante

Objetivo: viene a ser el componente orientador del proceso y responde a la pregunta ¿Para qué enseñar? Constituye la modelación subjetiva del resultado esperado y está condicionado por las exigencias sociales de una determinada época. Deben ser declarados con alto grado de científicidad y permitir determinar los siguientes elementos: habilidades a lograr por los estudiantes; conocimientos asociados; condiciones en que produce la apropiación del

contenido; nivel de asimilación y profundidad.

El contenido: es uno de los componentes que conforman la Didáctica, quien tiene su característica propia y es considerado el componente primario del proceso de enseñanza- aprendizaje. Responde a la pregunta ¿Que es enseñar –aprender? Este componente se encuentra presente en todos los niveles de estudio sistema educativo y es el docente quien debe ser el dinamizador de este conocimiento para que el estudiante se apropie de los mismos y pueda dar solución a las diferentes situaciones que se presenten en la dimensión política-social en la que se desenvuelve.

Desde el punto de vista de C. Coll (1992), y Ander, E (1996), consideran los contenidos como él: “Conjunto de saberes”. Así pues, la asimilación y apropiación de estos saberes, por los estudiantes se considera esencial para su desarrollo y socialización. Por lo que se evidencian al describir, explique, relacione analice, interprete, enumere, resume.

A su vez, los contenidos se dividen en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales, se refieren al conocimiento acerca de las cosas, datos, hechos, conceptos, principios y leyes. En cuanto a los contenidos procedimentales, es el conocimiento acerca de cómo ejecutar acciones interiorizadas o “saber hacer” y que abarcan las habilidades intelectuales y motrices, destrezas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin. Con respecto a los contenidos

actitudinales: están constituidos por actitudes, valores, y normas dirigidas al equilibrio personal y a la convivencia social.

Los tres tipos de contenidos, no deben ser abordados de manera aislada ya que los conceptos guardan una estrecha relación con las actitudes y a la inversa. Lo cual significa que los conceptos, para ser adquiridos, necesitan (...) facilitan el aprendizaje de los conceptos y favorecen el desarrollo de actitudes. (Mestres, (1994). Es necesario que el docente seleccione los contenidos que deberá enseñar en su unidad curricular, para que el estudiante aprenda y pueda obtener un mejor rendimiento. Al proponer contenidos que estén por encima de las posibilidades ya alcanzadas en su desarrollo.

Los métodos: ocupan el lugar central de PEA, a este componente está asociado importantes problemas teóricos y prácticos del PEA. A su vez, expresan una gran cantidad de criterios y puntos de vista didácticos. Ellos responden a la pregunta ¿Cómo enseñar y lograr los aprendizajes? Admiten el sistema de acciones de los docentes y estudiantes dirigidas al logro de los objetivos. Cabe considerar, por otra parte que, todo método de enseñanza- aprendizaje tiene su esencia en la actividad y la comunicación que provoca tanto en el que enseña como en los que aprenden.

Es de hacer notar, que los métodos poseen dos aspectos que deben ser tenidos presentes: un aspecto externo y otro interno. El primero se reconoce en las ejecuciones observables de los sujetos que intervienen en el proceso como lo son: toma de notas, elaboración

de gráficos, componer, fichar, exponer, entre otras. El segundo aspecto el interno, esta dado por los procesos intelectuales que tienen durante la actividad que el o los métodos de enseñanza- aprendizaje inducen: analizar, sintetizar, abstraer, generalizar.

Los medios: permiten la facilitación del proceso y establecen una relación de coordinación muy directa con los métodos. Representan a la pregunta ¿Cómo? y el ¿con que? –Pregunta a la que responden- enseñar y aprender, son casi inseparables, de igual forma, en ocasiones resulta que pueden funcionar como uno u otro, tal es el caso del libro de texto. Por otro lado, permiten la facilitación del proceso a través de objetivos reales, sus representaciones e instrumentos, que sirven de apoyo material para la apropiación del contenido, estos complementan al método para la consecución de los objetivos y la solución de problemas de enseñanza aprendizaje. Una de las características esenciales de los medios para obtener un PEA, es su carácter sistema. Porque la función que uno no puede cumplir con sus características estructurales y la propia información que transmiten es complementada por otros medios del sistema.

Tomando en cuenta, la informatización, la televisión, los software y otros medios del desarrollo científico técnico le exige al docente, en estos momentos, dar respuestas a PEA, agente de cambio educativo y que a su vez son variados, alternativos, adecuados al objetivo y al contenido, entre otros aspectos significativos.

La evaluación: Es el componente encargado de regular el PEA. Su aplicación ofrece información sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la efectividad del resto de los componentes y las necesidades de ajuste, modificación, que todo el sistema o algunos de sus aspectos deben cambiar.

Desde este ángulo del enfoque evaluativo formativo que sustituya al sumativo; donde la relevancia esta en el proceso de aprendizajes, las particularidades del mismo en cada uno de los estudiante. Todo proceso evaluativo tiene una secuencia lógica que se expresa de la siguiente manera: inicia con la información, se emite un juicio de valor, se toma una decisión, luego viene la remodelación del PEA. Por lo que la evaluación debe contribuir a: Un diagnóstico dinámico, continuo e integral del estudiante; Evaluar el aprendizaje abordando las múltiples dimensiones como, el aprender a conocer, hacer, ser y convivir. Establecer la calidad de los nuevos aprendizajes, con la finalidad de ser transferido a situaciones nuevas, o sea, su funcionalidad.

Formas de organización: Esto representa, el componente integrador del PEA y se evidencia en la medida que interaccionan todos los componentes del proceso. Responde a la pregunta: ¿Cómo organizar el PEA? Por tanto, las formas muestran las relaciones entre el docente y los estudiantes, en un espacio y tiempo del proceso. A tal efecto, la dimensión espacial se puede llevar a cabo con un docente- grupo de estudiantes; docente-estudiante, tutorial presencia o a distancia, clases televisivas o digitalizadas, en correspondencia con los

objetivos que se determinen. Las formas deben ser atractivas, dinámicas, que garanticen la implicación con el estudiante y que fomenten el trabajo independiente en estrecha relación con el grupal.

Desde esta perspectiva: la forma es la estructura externa del proceso, que adquiere como resultado de su organización para alcanzar el objetivo. Es importante tener presente la concepción dialéctico - materialista de la unidad del contenido y la forma, en que se evidencia que esta última se manifiesta como un reflejo de procesos internos profundos y complejos que se producen entre los sujetos y objetos que se implican. Puede inferirse, que la forma está dialécticamente relacionada con el método. Los métodos vienen a ser las expresiones dinámicas internas, de allí, el movimiento organizativo interno que se debe producir para lograr las soluciones de los problemas de enseñanza – aprendizaje y los objetivos que se quieren lograr. Por su parte las formas enmarcan esos métodos en un contexto educativo determinado, en un tiempo y espacio.

4.- Conclusiones:

Finalmente, después de este recorrido investigativo- conceptual-reflexivo conduce a las siguientes conclusiones: La efectividad de los componentes de la didáctica en el PEA, va depender de la preparación que tenga el docente para enfrentar y dar soluciones a los problemas que en la práctica profesional se presentan cotidianamente. Todo lo que deba conducir a la implicación del estudiante en el proceso, en la solución de las

contradicciones que se presentan en él, en la proyección junto a su educador de estrategias que le conduzcan a un cambio cualitativo superior en el desarrollo como persona. Por otra parte, al implementar una correcta formulación de los objetivos lo lleva, a una adecuada selección de los contenidos y metodología que garantice el aprovechamiento del potencial educativo contenido en los mismos y declarado desde los objetivos.

Cabe señalar, que las formas de organización como componente del PEA,

tiene una función dinámica integradora y organizacional de los modos de actuar y comunicación de los sujetos que interviene en el acto educativo; mediatizados por el contenido y las condiciones materiales- espirituales concretas en que se desarrollo dicho proceso. Es de destacar que, el docente y los estudiantes forman parte de los componentes de la didáctica, son elementos dinamizadores del PEA, por lo que resultan esenciales para el logro de los objetivos de la educación, es decir el desarrollo de una persona sana, madura y eficiente.

REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (1996). La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Coll C, (1992) Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana. Aula XXI

Ginoris C. (2005) La Didáctica General. Ciencia del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. UMCC. Matanzas, Cuba.

Mestres, J. (1994). Como construir un proyecto curricular. Barcelona, España: Vicens Vives.

APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA PRAXIS COLABORATIVA DEL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA REFLEXIVA-VIVENCIAL

Márquez de Pérez, María Esther
Universidad Fermín Toro

RESUMEN

El tema que se desarrolla es parte de una investigación titulada: "Aproximación Teórica de la Praxis Colaborativa del Docente desde la Perspectiva Reflexiva-Vivencial", proyecto en elaboración en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Fermín Toro. En el estudio se devela la debilidad en la práctica colaborativa de los docentes por la falta de aplicación con conciencia práctica en la cotidianidad pedagógica, en ausencia de la fuerza del hábito, la cual podría convertirse en virtud diariamente. El estudio es de naturaleza cualitativa, con un enfoque fenomenológico-hermenéutico bajo el paradigma socio-crítico; los informantes docentes de educación primaria; como técnicas se utilizan la entrevista y la observación a través de la aplicación de la entrevista en profundidad y la bitácora de observación como instrumentos de recolección de datos. El objetivo principal es ilustrar el valor de la experiencia como hecho fundamental del proceso reflexivo y autocrítico de la práctica colaborativa de los docentes. Dicha revisión tiene interés en el trabajo colaborativo como modelo co-constructivo de la praxis reflexiva, herramienta de y para los docentes, miembros proactivos y participativos en un ente educativo. En consecuencia, es indispensable que éste desde su acción conjunta colaborativa y de colegialidad espontánea y voluntaria le otorgue relevancia a la misma en el ambiente socio-cultural donde laboran.

Descriptores: Trabajo Colaborativo, Experiencia Docente, Desarrollo Profesional Docente, Profesionales Reflexivos, Educación Primaria.

1. Introducción

El proceso docente actual necesita una transformación radical, en la cual, estos reflexionen sobre sus éxitos y fracasos, colocando en relieve la relevancia del trabajo colaborativo, tanto en la práctica docente como en la investigación educativa. Así desde la experiencia desarrollen las competencias docentes necesarias que les permita crear una comunión dialógica, fruto del debate, la colaboración y la reflexión.

Ciertamente, en la ausencia de prácticas colaborativas se requiere traspasar el individualismo y encaminarse a escenarios de razonamiento y participación colectiva sobre el reconocimiento del hecho que la

experiencia colaborativa debería en la cotidianidad ser objeto de reflexión, con el fin de evaluar la diferencia entre el saber y el saber hacer, en el cual, los docentes creen significados a través de su interacción con los otros y de estos significados devenga su realidad colaborativa.

Frente a esta problemática en aras de construir un profesional reflexivo surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el constructo onto-epistémico que permite la reflexión para la construcción compartida de una praxis colaborativa entre los docentes de educación primaria? ¿Cómo a partir del pensamiento práctico profesional se puede fortalecer la praxis colaborativa de los docentes? Desde estas expectativas, se plantean sustentos teóricos que

respalden la inserción de la reflexión en las rutinas profesionales encaminados a hacer emerger valores compartidos y la visión conjunta, para ir creando una actitud de apertura al cambio, de desarrollo profesional del profesorado y la construcción de un proyecto curricular basado en la cultura colaborativa y la colegialidad espontánea y voluntaria.

2. El trabajo colaborativo: Un modelo co-constructivo de la praxis reflexiva docente

Transitar por el camino de la reflexión, la acción y la conciencia colectiva para la construcción compartida de una praxis colaborativa entre los docentes, evidencia la necesidad imperante y permanente de accionar en la cotidianidad de la labor educativa. Por ello, la práctica se hace reflexiva y con ella se cimentan las bases para la construcción del saber y hacer docente, no reproduciéndose, como es habitual, en una práctica docente repetitiva, individualizada, colegiada, balcanizada, descontextualizada y alejada de las necesidades socioeducativas de la institución. Al respecto Ayuela, García y Martín (2015), refieren:

El trabajo colaborativo marca el paso de un modelo de transmisivo donde la mente es un recipiente que hay que llenar con contenidos, a un modelo co-constructivo, donde el entorno próximo y los factores socioculturales son decisivos...el pensamiento necesita explicitarse en la experiencia, concretarse en la práctica y comunicarse a otros para convertirse en aprendizaje (p.76).

Partiendo de este supuesto, el docente optimiza el hecho educativo a partir de la construcción del pensamiento crítico,

compartido con otras personas a través de la práctica simultánea de la cultura de colaboración (Hargreaves, 1998), la cual ayuda a reducir los inconvenientes, incertidumbres de la enseñanza, y buscar otros medios distintos de los técnicos y científicos. Dicho de otro modo, la práctica colaborativa proporciona apoyo mutuo, permite plantear metas comunes, establecer límites sobre los efectos de las acciones, aprender de las situaciones vivenciadas a lo largo de su historia laboral y favorecer el proceso reflexivo para la organización institucional.

Ahora bien, ¿Cómo construir un trabajo colaborativo co-constructivo? Cada centro educativo es una realidad diversa y diferente una de otra. Frente a esto, los procesos de reflexión y autocrítica del docente dentro de la práctica colaborativa compartida, podrían promover la socialización profesional en las escuelas; colocar el acento en la comprensión dialógica del trabajo docente, en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales de la enseñanza, a partir de un plano vivencial y situacional de la práctica educativa. Esta acción experiencial comporta los saberes docentes desde su propia profesión del oficio en el aula, en la escuela y en la experiencia de los compañeros, son el punto de partida para promover un aprendizaje, una co-construcción por la práctica del trabajo, por la socialización del pensamiento y desarrollo práctico profesional reflexivo de los docentes.

3. El trabajo y la cultura colaborativa de y para los docentes

Hoy, la escuela amerita de la participación de profesionales que apunten a integrar sus conocimientos y experiencias, desde el trabajo colaborativo apostando por una escuela más participativa, más versátil y más dinámica. En relación con el enfoque y relevancia de la colaboración entre docentes, Avalos, Cerda y Veas (2016), indican que ésta ayuda a realizar mejores clases debido a que: "... se comparten experiencias, se desarrollan iniciativas conjuntas para el bien de la escuela y sus alumnos. Pero también, en tanto los profesores se sienten parte de un equipo, la elaboración entre ellos contribuye al desarrollo de cada uno como profesional" (p.10). Partiendo de esta postura, la praxis colaborativa implica la interacción, el trabajo en conjunto con otro, la potenciación de la construcción del conocimiento, de experiencias, del aprendizaje comprensivo entre docentes, vinculado con el funcionamiento de los equipos de trabajo que se generan en el interior de las organizaciones escolares.

En este marco de ideas, la cultura y trabajo colaborativo supone actividades constructivas en las que el apoyo es más que la suma de uno más uno; este es el valor agregado para construir conocimiento y reflexión en conjunto. Como lo refiere Cabrera (2008), estas darán cabida a configurar una forma de cultura profesional caracterizada por la colaboración docente: "...en la elaboración y construcción de significados y además, se potencian, se

fortalecen o afinan las competencias básicas e interpersonales" (p.10).

De allí, que la construcción social organizativa de la escuela que aprende, requiere de una cultura escolar caracterizada por la colaboración, la colegialidad, el desarrollo profesional y el pensamiento práctico profesional reflexivo; lo cual se convierte en una oportunidad en las que haya apertura, comunicación, trabajo compartido, intercambio de prácticas profesionales, reflexión colectiva, búsqueda conjunta de soluciones a problemáticas surgidas en la actividad docente, preocupaciones o intereses profesionales compartidos, entre otros aspectos.

Según Fernández y Malvar (1999): "...el trabajar colaborativamente, les brinda la oportunidad de conocer in situ sus potencialidades" (p.2), para fomentar la apertura, la comunicación, la autonomía, la colegialidad espontánea; a través del compartir de experiencias, una educación participativa organizada, en torno a prácticas individuales, colectivas, constructivas y colaborativas.

3. La Practica reflexiva desde el trabajo colaborativo. Un compromiso para el docente reflexivo.

La cultura colaborativa del profesorado, parte de una acción conjunta, en la concepción de la profesionalidad docente. Para Hargreaves (1999), la colaboración y la colegialidad son competencias deseables entre el profesorado, superando el predominio del desempeño individual y competitivo, hacia nuevas formas de desarrollo de la

cultura profesional colaborativa entre pares.

Así, la reflexión desde la práctica sugerida por Dewey (1989), establece la diferencia entre la acción rutinaria y la acción reflexiva, para revisar e identificar las creencias y concepciones sobre el trabajo colaborativo, asumir una postura crítica, redimensionando los cambios en la forma de pensar y sentir, y viceversa. De allí que, la cultura de colaboración espontánea y voluntaria, favorece el desarrollo profesional docente, desde y hacia prácticas reflexivas de participación conjunta.

Engendrar prácticas reflexivas, identificadas por Perrenoud (2007), desde el: “Habitus reflexivo” (p.32), favorece la reflexión en la acción optimizando las respuestas de los docentes en situaciones reales, transformándolas en herramientas de desarrollo profesional e institucional, necesarias para que reflexione colectivamente sobre sus propias prácticas y se “propongan objetivos comunes basados en la co-construcción y la co-responsabilidad” (Avalos, Cerda y Veas, 2016, p. 2).

Esta formación docente del profesional reflexivo desde la perspectiva de Schön (1987), está basada en tres fases del pensamiento práctico a saber: “Conocimiento en la acción; reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción” (p.38). En este sentido, la experiencia docente supone un proceso formativo y sistemático de la reflexión sobre la propia práctica. En síntesis el profesor

que desee ser un practicante reflexivo, deberá poseer su método, nuevos saberes, innovar sobre la reflexión de la experiencia, lo cual permitirá procesos meta-cognitivos para ampliar la visión frente a su quehacer, consolidando su actuar colaborativo.

5. Conclusiones.

Se trata entonces, de hacer uso del pensamiento reflexivo como si se tratara de una búsqueda, de una investigación interna entre sus propias ideas, o de la secuencia y consecuencia de éstas, que lleven al docente como lo expresa Zeichner (1993), a la reflexión desde la práctica del trabajo colaborativo, reconociendo su condición y papel protagónico en el proceso de inter-aprendizaje y por otro lado, valorando la capacidad de los maestros para generar saber pedagógico e investigar su práctica, produciendo saber teórico.

Esta construcción en colectivo no es fácil, es una visión compartida en la que se da respuesta frente a esta interrogante: ¿Cómo reflexionar acerca de la práctica? La experiencia nos dice que cada uno encontrará la manera de hacerlo. La invitación es establecer un objetivo común, una visión compartida desde la consciencia colectiva para orientar las actividades colaborativas, participativas desde la colegialidad espontánea y voluntaria, con la finalidad de fomentar la cultura colaborativa en los centros educativos, y alcanzar la eficacia y la calidad en la enseñanza, dándole el valor a la experiencia, al pensamiento práctico reflexivo en la formación de profesionales de su desarrollo profesional docente colaborativo.

Referencias

- Avalos, B., Cerda, A., y Veas, J., (2016). *Bases para el desarrollo profesional docente: Analizando las políticas a la luz del trabajo colaborativo y el desarrollo profesional*, revista Docencia N° 60: Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional, Año XX; Santiago de Chile. Documento en línea disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/Docencia-n60.-Completo.pdf>
- Ayuela, M., (2005). *Desarrollo profesional y necesidades educativas especiales: el caso de María y su profesora de apoyo*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.
- Ayuela, M., García, C., y Martín, I., (2015). *Prácticas Docentes Colaborativas Para Transformar La Escuela*. Tabanque Revista Pedagógica, 28, pp. 73-88 Universidad de Valladolid. Documento en línea disponible en <file:///C:/Users/esther/Downloads/Dialnet-PracticasDocentesColaborativasParaTransformarLaEsc-5323354.pdf> [Consultado: 2018, abril, 27]
- Cabrera, E., (2008). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dewey, J., (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. Documento en línea disponible en: file:///C:/Users/esther/Downloads/5605aa_como-pensamos.pdf [Consultado: 2017, julio, 27]
- Dewey, J., (2000). *Principios Educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada*. Documento en línea disponible en: <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1K10B0T20-107SSGB-YSR/ense%C3%B1anza.pdf> [Consultado: 2017, noviembre, 25]
- Fernández, M. y Malvar, M. (1999). *La colaboración en los centros educativos: una Oportunidad de aprendizaje profesional*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, N° 3. Documento en línea disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL3.pdf> [Consultado: 2018, abril, 27]
- Freire, P., (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Méjico: Siglo XXI Editores, S. A. de C. V.
- González, C., Gómez, M. y otros, (2014). *Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51(2), pp. 75-85. Documento en línea disponible en: <file:///C:/Users/esther/Downloads/714-1992-1-PB.pdf> [Consultado: 2018, abril, 29]
- Hargreaves, A., (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata, S.L. Documento en línea disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/GSTN_Hargreaves_Unidad_2.pdf [Consultado: 2017, septiembre, 27]
- Lavié, J., (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado: Un análisis crítico de la cultura organizativa*. Salamanca, España: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Schön, D., (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Ediciones Grao.
- Walss Auriolés, Ma. E., Valdés U. (s/f); *El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes*. ITESM Campus Laguna. Documento en línea disponible en: http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/26/docs/El_TC_herramienta_para_docentes.pdf [Consultado: 2018, marzo, 17]
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogía, 220, pp. 44-52.

SAINT-EXUPÉRY RECREA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES CON SU VIAJE A LOS ASTEROIDES O PLANETA LA TIERRA

Rocha Cáceres, Raquel

Liceo Bolivariano “Libertador” / Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre

raquelrochaunicamerida1@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene la finalidad de dar a conocer la experiencia pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales específicamente en historia y geografía en el contexto de las reformas educativas realizadas en el Liceo Bolivariano “Libertador”, concretamente, en el primer año, teniendo como base de lectura del libro “El principito” de Saint-Exupéry y la conexión con las ciencias sociales. La indagación se fundamentó en concepciones pedagógicas innovadoras tales como el enfoque por competencias que orientaron el desarrollo curricular. La metodología y estrategias que se aplicaron pudieron rescatar los valores como la amistad, esperanza y la perseverancia de manera que el aprendizaje perdure en el tiempo; recordando que “la educación es la acción ejercida por padres y maestros sobre los niños, pero la pedagogía consiste no en acciones, sino en técnicas transformadoras de la reflexión que proporcionan el amor, motivación y valores.

Descriptores: El Principito, Ciencias Sociales, competencias, metodologías innovadoras.

Manifestar estrategias pedagógicas innovadoras para el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula y fuera de ella, constituye cada día una meta para mí como docente del área. Incorporando las formas como proceden los científicos sociales fomentando el desarrollo de competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición y las competencias ciudadanas; dando un valor central a los conocimientos previos y a los intereses de los estudiantes. Son algunas de las exigencias que tenemos quienes orientamos el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media, específicamente a los jóvenes de primer año, quienes vienen de la escuela deseosos de encontrar mucha diversión y se dan cuenta al poco tiempo que no es así todo el tiempo. Sin pretensiones de ofrecer fórmulas mágicas, plantearemos como uno de muchos caminos, integrar las características y las problemáticas del

contexto social de los estudiantes a la construcción del conocimiento escolar.

Convertir la cotidianidad de los estudiantes en eje central de su aprendizaje tiene un gran valor pedagógico y didáctico. Pozo y Gómez (2000) destacan que el desarrollo de actividades pedagógicas desde la aproximación al conocimiento científico es una vía para que los estudiantes accedan a formas de conocimiento que por sí mismas le serían ajenas o muy distantes, esta reducción entre la distancia del campo científico y el estudiante o entre el conocimiento cotidiano y el científico, genera una acción pedagógica en la que los jóvenes son partícipes de las metas de aprendizaje.

El objetivo del estudio de las ciencias sociales es lograr que el estudiante sea capaz de hacer una reflexión comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso en su

entorno social, resultado de un proceso histórico a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organizarse, relacionarse, ubicarse, amarse, defenderse, expresarse, producir e interpretar la realidad, proceso que tiene sentido en cuanto permite intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de la vida heredadas, con el fin de ser protagonistas en la construcción de nuevos modelos sociales y culturales.

Según Prats J. y Santacana J. (1998) señalan que las Ciencias Sociales no se han enseñado siempre, como tales en la escuela. No es difícil hallar países o sectores sociales e individuos que dudan de la necesidad de introducirlas en el currículo escolar, respetando su entidad y su coherencia como área de conocimiento científico. De hecho, en algunos diseños curriculares la enseñanza de la historia y la geografía quedan diluidas en un magma de difícil clasificación y, desde un enfoque estrictamente científico y desde la óptica de la propia disciplina, podríamos plantearnos si lo que se introduce es realmente contenido histórico o geográfico o, por el contrario, mítico.

Con el presente artículo se quiere demostrar que los criterios adecuados de selección de los contenidos educativos permiten al estudiante tener una idea más clara del conocimiento histórico y geográfico considerando su autonomía y entidad como las principales ciencias estructurantes de los contenidos sociales. Lo cual es incompatible; por un lado, con la memorización de teorías y por otro, el utilizarlas como saberes auxiliares.

En el nivel de educación media, las ciencias sociales forman parte del currículo escolar, generalmente, bajo esta denominación, se engloban contenidos que se corresponden con historia, y la geografía, algo de antropología y un conglomerado poco definible de cuestiones relacionadas con la formación cívica, economía, política y el turismo académico.

Es evidente que pocos profesionales de la enseñanza se plegarían a una utilización irracional o manipuladora de las ciencias sociales. Pero en cambio, hay un problema que se detecta con una cierta frecuencia. Cuando se incorporan conocimientos de ciencias sociales, se suelen presentar como conocimientos acabados que el estudiantado no los relaciona precisamente con lo que es propio de una ciencia. Con frecuencia se consideran solo materias científicas las naturales o las físico-matemáticas, mientras que las materias sociales son percibidas como elementos de cultura, de curiosidad o de mera repetición de efemérides o accidentes geográficos.

Esta ausencia de consideración de lo científico relacionado con lo social, hace que el aprendizaje tanto de la historia, como de la geografía y otras ciencias sociales sean vistas por los estudiantes como asignaturas memorísticas, más o menos interesantes, y que no conlleven actividades discursivas, de indagación o de resolución de problemas. Para que sean disciplinas formativas e introduzcan al estudiante en un planteamiento de aprendizaje que haga descubrir la racionalidad del análisis social, con todo lo que de formativo tiene ello, y que la configuración de su visión de la realidad

se puede basar en aproximaciones científicas a su entorno social, y cultural, es imprescindible que la educación ofrezca una didáctica de esas disciplinas que consideren la naturaleza de este tipo de conocimientos.

El porqué de historia y geografía como materias formativas; es por esto que los contenidos de la historia son útiles y necesarios para los estudiantes de la enseñanza sistematizada, habría que plantear previamente si dichos contenidos responden a alguna de las necesidades educativas de los receptores y si, por otra parte, están al alcance de sus capacidades. Desde mi punto de vista, tanto una como otra responden plenamente a las necesidades formativas de los educandos y constituyen un componente válido en un proyecto de educación que no se base, tan sólo, en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las competencias de los niños y adolescentes.

Son útiles en la medida que sean capaces de ser manipuladas por los estudiantes. Para ello, se tendrá que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares. Dicho de otro modo, cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico y geográfico. Se deberá proceder partiendo de trabajos que traten sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasando a dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias, hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas

o análisis de paisajes y realidades sociales.

La Historia es, más que la maestra de la vida como la definiera Herodoto, historiador griego; para él la historia era un recuento riguroso de los hechos, narrando las causas que provocaban las guerras que vivieron nuestros antepasados en su momento histórico. Su objetivo era dejar testimonios para que no se cayeran en el olvido. Un conocimiento que suele utilizarse como justificación del presente.

Entonces, lo que procuro es la utilidad del estudio de la historia de forma amena y divertida para la formación integral a de los jóvenes adolescentes; demostrando que le puede servir para: facilitar la comprensión del presente, y del pasado, vivir con la plena conciencia ciudadana, potenciar a los adolescentes un sentido de identidad, ayudar la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común. Además de servir de base a la política como actividad ciudadana, a la formación de la conciencia ciudadana, todos estos elementos conforman un mundo rico en posibilidades formativas, que pueden tomar forma conceptual variada, plenamente coherente con los límites y contenidos de las Ciencias Sociales en el contexto de la educación y su importancia.

Por su parte la geografía, es un excelente instrumento de conocimiento social, en sentido amplio, y por la estructura gnoseológica, puede contribuir eficazmente al desarrollo de capacidades, actitudes y competencias genéricas esenciales sobre las que ha de basarse la formación y la educación de los estudiantes. Aportando fines didácticos como: conocimiento, de la

naturaleza, comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy, adopción de actitudes a la acción humana, conocimiento del-paisaje, adaptabilidad a la realidad en las comunicaciones, comercios, en la creación de zonas urbanas, situarse en el mundo en el que vivimos facilitarle la comprensión más clara y asertiva y el desarrollo de la conciencia ecológica; lo que no conozco, no cuido.

Junto a los fines narrados, las dos disciplinas contribuyen a ampliar la sensibilidad respecto a las formaciones sociales; permitiendo realizar observaciones; proporcionando información para establecer esquemas de diferencias; que permiten analizar, casi en exclusiva, los procesos y las tensiones temporales; interviniendo en la construcción de perspectivas conceptuales, y que permiten incorporar técnicas y métodos de investigación social aplicada al pasado y al presente.

En palabras de Pérez Esclarín (2017), "Educar" estas disciplinas es propiciar la creatividad y autonomía de cada estudiante para que sea capaz de hacer de su vida una verdadera obra de arte. Conocer sus raíces sus paisajes sus costumbres. En este sentido, Sócrates planteaba que la educación tenía una función de partera: ayudar a los otros, mediante preguntas pertinentes, a que den a luz la verdad, el bien, la belleza, que todos potencialmente llevamos dentro. Kant le daba a la educación un sentido muy parecido pues mantenía que la educación debe "desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es capaz". A su vez, María Montessori decía que "educar no es transmitir conocimientos, sino ayudar al descubrimiento del propio ser"; y J.

Ruskin expresaba que "educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía".

A manera personal así es como lo vivo, y lo practico en el aula de clases y en cada contenido que explico. Aplicamos la pedagogía de la innovación en cada proyecto de aula. En el Liceo Bolivariano Libertador; nos renovamos con cada actividad que hacemos logrando que nuestros jóvenes se diviertan y aprendan al mismo tiempo, igualmente se viven experiencias significativas con destrezas transformadoras que captan captan la atención y disfruten de cada contenidos, experimentamos cada día con los estudiantes experiencias en cada actividad a ejecutar.

De igual manera, en el artículo les revelo cómo se integró la obra literaria de El Principito con las Ciencias Sociales, a su vez proporcionaré un paseo tanto por los planetas que el visitó en esta obra tan elocuente, como el universo. Saint-Exupéry publicó por primera vez el 6 de abril de 1943 este libro que ha traspasado las fronteras de la literatura infantil para alcanzar a la universalidad Y convertirse en un legado para la humanidad.

El Principito tiene muchos puntos en común con la historia, por lo que es difícil saber dónde termina la realidad y empieza la ficción, también deja entrever su preocupación por la guerra y los crímenes fascistas, por lo que, en cierta forma, es un intento de rescatar la esperanza y el amor. Y nada mejor que recurrir a la metáfora de un niño pequeño para recordarnos los valores que son verdaderamente importantes en la vida.

Esta actividad para los jóvenes de 1er año del liceo Libertador fue de gran riqueza educativa, realizaron ilustraciones, figuras tridimensionales juegos, telas de arañas, crucigramas y de los que le narraré como vivencia en el aula. investigamos sobre el universo, generamos el diseño de un globo terráqueo, y señalamos la ubicación de cada uno de los cinco continentes, reconocimos sus distancias una de la otra, colocamos mediante un pin la bandera patria de cada país, fue trabajoso pero bien divertido, recociendo reconociendo banderas muy distintas a las tradicionales al igual que los nombres de países que nunca habían escuchado los chicos, también indagamos sobre los presidentes y sus costumbres y tradiciones.

Para la realización de esta actividad cada uno aplicó propuestas distintas, que para mí fue lo más enriquecedor nos apoyamos con el mapamundi gigante ubicando cada país, cada nombre, donde le correspondía.

Se pudo apreciar el desarrollo del trabajo en equipo, algunos estudiantes reconocieron más rápido los países y ayudaron a otros compañeros que no lo habían logrado. En el atlas observamos: la hidrografía, la vegetación, los océanos, la superficie, y el clima.

Volviendo a la obra de El principito, cuando él visita los planetas dejándonos apreciar su experiencia en cada uno. El primer asteroide que visita está habitado por un rey dándole el nombre de Planeta del rey, lo cual es paradójico, pues la obediencia supone al menos dos personas: quien manda y quien acata el mandato; luego el planeta del vanidoso donde entiende una delimitación negativa frente al otro, a favor de sí

mismo, emocionado se marcha al planeta del bebedor, recordando a su padre con esta imagen: atado al potro del alcohol porque la tortura es aún más pesadosa si se repite indefinidamente, en un ciclo ininterrumpido.

Curioso por más experiencias, conoce el planeta del hombre de negocios, cuando somos niños el dinero puede parecernos otro objeto entre los objetos, algo que los mayores dan a cambio de ciertas cosas pero que, por otro lado, no se ve de dónde surge ni por qué los adultos lo tienen. Más intrigado por lo que veía visita, el planeta del farolero, en este sería despreciado por los otros, por el rey, por el vanidoso, por el bebedor, por el hombre de negocios. Y, sin embargo, es el único que no me parece ridículo, quizás porque se ocupa de otra cosa y no de sí mismo.

Muy intrigado con tales visiones inspecciona con detalle, el planeta del geógrafo donde maravillado por lo que ve piensa en estas reflexiones ¿Cómo hablar del mar si nunca se le ha sentido de cerca? La salinidad en el gusto, la tibia frialdad de sus aguas, el ruido incesante de su naturaleza. ¿De qué sirve solazarse en el consuelo de las “cosas eternas” si se descuida eso “efímero” donde se asienta verdaderamente la vida?

Para la geografía esta parte es muy rica y significativa pues se trata de la visita al sexto planeta, donde puede divisar lo siguiente

[...]El sexto planeta era un planeta diez veces más amplio. En él vivía un señor viejo que escribía libros enormes.

-¡Vaya! ¡Un explorador! - exclamó, cuando vio al principito.

El principito se sentó sobre la mesa y resopló un poco. ¡Había viajado tanto!

-¿De dónde vienes? - le dijo el señor viejo.

-¿Qué es ese libro tan gordo? -dijo el principito- ¿Qué hace usted aquí?

-Soy geógrafo- dijo el señor viejo.

-¿Qué es un geógrafo?

-Es un sabio que sabe dónde se encuentran los mares, los ríos, las ciudades, las montañas y los desiertos.

-Esto sí que es interesante- dijo el principito- ¡Esto sí que es un verdadero oficio!

Y echó una ojeada a su alrededor por el planeta del geógrafo. Hasta ahora, nunca había visto un planeta tan majestuoso.

-Su planeta es muy hermoso. ¿Hay océanos?

-No puedo saberlo -dijo el geógrafo.

-¡Ah!- El principito estaba decepcionado-. ¿Y montañas?

-No puedo saberlo- dijo el geógrafo.

-¿Y ciudades y ríos y desiertos?

-Tampoco puedo saberlo - dijo el geógrafo.

-¡Pero si usted es geógrafo!

-Exacto- dijo el geógrafo-, pero no soy explorador. No tengo exploradores. El geógrafo no tiene por qué llevar la cuenta de las ciudades, de los ríos, de las montañas, de los mares, de los océanos y de los desiertos. El geógrafo es demasiado importante para andar callejeando. No deja su despacho. Pero en él recibe a los exploradores. Los interroga y toma nota de sus recuerdos. Y si los recuerdos de alguno de ellos le parecen interesantes, el geógrafo manda hacer una investigación acerca de la moralidad del explorador.

Todas las visitas del principito son muy atrayentes, y a todas sus meditaciones podemos extraer nuestras propias reflexiones. A propósito, una de ellas en la que quizás no pensó el autor, es que el geógrafo no se ocupa únicamente del planeta Tierra, y aquí comienza la expansión de la ciencia más allá de la etimología de la palabra, estuvo en la Tierra dándose cuenta que no es un planeta cualquiera. Este proyecto acerca aún más a los docentes con sus estudiantes en las distintas actividades; en lo personal explicamos el sistema solar. Para el equipo evaluador fue una

idea maravillosa la selección del libro, puesto que conocimos a este encantador personaje de la literatura.

Posteriormente, reflexionamos con cada frase, señalándonos que educar es contribuir a desarrollar armónicamente todas las dimensiones y potencialidades del ser humano para que llegue a ser una persona digna y feliz; la experiencia nos permitió ver los contenidos de manera divertida. Sus reflexiones van más allá de lo planteado, por ejemplo; no exijas a los demás lo que no pueden darte, concéte a ti mismo antes de criticar a los otros, no es más feliz quien más tiene, sino quien valora lo que posee, la vida no se mide, se vive, Invierte tu tiempo en crear relaciones especiales, la avaricia te ciega y te impide apreciar la belleza.

A manera de conclusión se quiere subrayar que la implementación de propuestas pedagógicas innovadoras para los estudiantes lograron un proceso enseñanza aprendizaje fundamentalmente activo, que conecta a los estudiantes con el mundo en el que viven y donde se sientan parte del proceso y del proyecto educativo, tal y como señalan Dopazo, García y Menor (2000) La experiencia pedagógica basada en competencias da origen al interés por superar una concepción de la enseñanza en la que lo prioritario es repetir, y pasar a otra, en la que lo fundamental es que se estructuren y organicen los hechos y datos que se presentan a los estudiantes, como elementos referenciales para la construcción de un aprendizaje significativo, todo ello, ha implicado para la docente una reflexión sobre la importancia que tiene la formación en el campo de las ciencias sociales en la educación secundaria, la pertinencia y relevancia de los ejes temáticos que se

proponen, la existencia de bases conceptuales metodológicas y cognitivas para el abordaje de los mismos, y las posibilidades que ofrecen dichas

temáticas para hacer seguimiento al trabajo de los estudiantes de manera que se puedan diagnosticar sus avances y dificultades.

Referencias

- Pérez E. (2017) Maestros comprometidos con una educación integral de calidad. Libro de Memorias del Congreso Experiencias Interdisciplinarias en la Educación. Depósito Legal ME2017000069. ISBN 978-980-7852-00-5.
- Pozo, I. y Gómez M. (2000) Aprender y Enseñar Ciencias. Del conocimiento Cotidiano al Conocimiento Científico. Enfoques para la enseñanza de la ciencia. Madrid: Ediciones Morata SL, 2000, p, 265- 305.
- Prats J. Y Santacana J. (1998)"Ciencias Sociales". En: enciclopedia general de la educación. Barcelona: Océano Grupo Editorial. (Vol. 3)

SIMULACIÓN DE CASOS PARA ESTUDIAR UN CONTENIDO DE QUÍMICA BAJO EL ENFOQUE CTSA

Flores A., Marco A.

Liceo Bolivariano Libertador

Universidad Nacional Experimental de Las Fuerzas Armadas, UNEFA-Núcleo Mérida

marcofloresquimica@gmail.com

Resumen

La presente experiencia pedagógica tuvo lugar en el Liceo Bolivariano Libertador con una sección de cuarto año, en el año escolar 2017-2018, formada por 25 estudiantes. El objetivo fue la aplicación de una actividad de simulación de casos para estudiar el contenido referente las unidades químicas de concentración bajo el enfoque CTSA. Se empleó el estudio de casos pues es una de las estrategias propuestas para el enfoque CTS y ha sido probada su eficacia por otros investigadores. Se trabajó con noticias reales y una problemática que presentaba la ciudad de Mérida. La evaluación se hizo de forma cualitativa en dos etapas: una de evaluación por parte del docente y una de co-evaluación entre los grupos. El resultado de la experiencia se observó en los estudiantes un mayor interés en la actividad, el liderazgo de algunos estudiantes quienes impulsaron el trabajo en equipo, los estudiantes comprendieron y realizaron los cálculos de manera efectiva y lograron darle la aplicabilidad a los mismos.

Descriptor: enfoque CTSA, enseñanza de la química, simulación de casos.

1. Introducción

Al hablar de ciencia, tecnología y sociedad se puede entender que se necesita democratizar el conocimiento en el ámbito escolar y esto tiene que ver con el enfoque de enseñanza del docente. Esta democratización no consiste en incluir las ciencias y tecnología en el aula de clase aisladamente, se busca que la inclusión sea contextualizada y que el estudiante sea capaz de relacionar los contenidos con la realidad, Massarini(S/f) plantea que los ciudadanos se apropien de un saber funcional para la toma de decisiones frente a problemas complejos: un saber no enciclopédico sino un saber que confiera poder.

El enfoque de Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) en educación proviene de un movimiento académico que busca que mostrar que la ciencia y la tecnología

son importantes y asequibles a los ciudadanos comunes, Shamos citado en Acevedo (2004) plantea que al darle relevancia social a la enseñanza de las ciencias, se contribuye a formar buenos ciudadanos. Es decir, al concienciar a los estudiantes de los problemas sociales basados en la ciencia, éstos se interesan más por la propia ciencia” .Cuando hablamos de enfoque CTSA es porque se incorpora al enfoque CTS la dimensión ambiental en la enseñanza de las ciencias por ser innegable importancia y surge como una alternativa diferente y apropiada, mediante la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias ya no se concibe como un proceso memorístico, sino más bien como una estrategia motivadora y enriquecedora para el estudiante. Por su parte Pinzón, Salazar y Martínez (2011) plantean que el enfoque CTSA favorece la reflexión sobre las ciencias.

El enfoque CTS tiene estrategias para su incorporación en el aula sugeridas para los docentes. Acevedo citado por Martínez Peñal y Villamil (2007) plantean:

- Resolución de problemas abiertos incluyendo la toma razonada y democrática de decisiones
- Elaboración de proyectos en pequeños grupos
- Realización de trabajos prácticos de campo
- Juegos de simulación y de "roles" (roleplaying)
- Participación en foros y debates
- Presencia de especialistas en el aula y de personas de la comunidad educativa. Visitas a fabricas y empresas; exposiciones y museos científico técnicos; complejos de interés científico y tecnológico; parques tecnológicos, entre otros.
- Breves períodos de formación en empresas y centros de trabajo.

En el presente estudio se trabajó con juego de simulación y de roles o como se conoce simulación de casos. Lázaro (2012) plantea que este tipo de estrategias en educación CTS resultan favorables para los aprendizajes conceptuales y ayudan en la motivación de los estudiantes. Esta estrategia ha sido probada por investigadores como Martínez y Rojas (2006) y Martínez, Peñal, y Villamil (2007), Coconubo, L., Vinchira, M., García, N., Rodríguez, R. y Martínez, L. (2012) entre otros quienes encontraron que fue efectiva la aplicación de la misma, estos últimos plantean que no se debe perder de vista el componente conceptual.

El objetivo de la experiencia fue la aplicación de una actividad de simulación de casos para estudiar el contenido referente las unidades químicas de concentración en términos de molaridad y partes por millón bajo el enfoque CTSA y el propósito de la presente ponencia es compartir dicha experiencia con otros docentes.

2. Descripción de la experiencia

La implementación de la simulación de casos obedeció a la poca motivación que se venía observando en los estudiantes para estudiar los temas referentes al área de química de cuarto año, lo cual repercutía en el logro de los objetivos de aprendizaje. Situación que plantea Martínez, Villamil y Peñal (2006) como una problemática que no es nueva y se ha venido estudiando. En este sentido, se revisó la literatura con el propósito de buscar una estrategia que ayudara a los estudiantes a motivarse al estudio y que fuera efectiva en el proceso de construcción de los aprendizajes y se seleccionó la simulación de casos bajo el enfoque CTSA.

2.1 Planificación

Esta etapa estuvo a cargo del docente. En la misma se desarrolló el objetivo de la actividad y el sustento teórico de la selección de la simulación de casos como estrategia. El objetivo de la simulación de casos fue que los estudiantes le vieran la aplicación directa a un contenido de química y plantear posibles soluciones a la problemática del agua en la ciudad de Mérida.

2.2 Diseño del la simulación de casos

Estuvo a cargo del docente, se distribuyeron tareas para realizar dentro

y fuera del salón de clases. Estas tareas se describen a continuación:

Actividades realizadas por los estudiantes en el aula

- Lecturas de las noticias seleccionadas por el docente, esta se hizo en conjunto con el docente. Se identificaron los actores de la problemática planteada a saber Aguas de Mérida, Alcaldía, consejo comunal, grupo ambientalista, abogados a favor de la empresa y abogados de la comunidad.
- Seleccionar los compañeros para conformar un grupo de 4 personas quienes cumplirían los roles seleccionados, realizar cálculos de molaridad y partes por millón.

Actividades realizadas por los estudiantes en el hogar

Profundizar la investigación sobre la problemática del agua en la ciudad de Mérida plantear argumentos y posibles soluciones.

Realizar ejercicios sobre el cálculo de concentraciones en términos de molaridad y partes por millón.

Actividades elaboradas por el docente

- Seleccionar las noticias que propician la discusión y plantean una problemática.
- Explicar como realizar los cálculos de las concentraciones en términos de molaridad y partes por millón.
- Diseñar una tabla de un laboratorio ficticio que realice pruebas de laboratorio que

indicaba algunos parámetros de calidad del agua, presentar esta tabla a los estudiantes para que realizaran los cálculos necesarios y poder decidir si el agua de la muestra era potable o no.

2.3. Aplicación de la simulación

En la primera sesión de trabajo se leyeron las noticias. Particularmente los artículos: “Afecciones estomacales en la ciudad de Mérida podrían apuntar a calidad del agua potable”, escrito por [Danilo Figueroa](#) en la dirección electrónica [prensa.ula.ve](#) el Domingo, 21/01/2018) y “ODH-ULA solicitó a Aguas de Mérida garantizar suministro eficiente” publicado por [Prensa ULA el viernes](#) 20/04/201 y la Gaceta Oficial 36395 del 12 de febrero de 1998 que dicta las normas sanitarias de calidad del agua potable. Se conformaron grupos de trabajo seleccionando los roles de los actores involucrados en la problemática del agua, cada grupo escogió el rol que desempeñaría. Se explicaron como realizar los cálculos de molaridad y partes por millón.

En la segunda sesión los estudiantes se ubicaron en los grupos previamente formados. Se verificaron los cálculos realizados por los estudiantes, se explicó que cada grupo tendría una participación de tres minutos para presentar el caso problematizado y dar algunas de las posibles causas e inconvenientes iniciando por la comunidad organizada, el grupo ambientalista, los abogados de la comunidad, la alcaldía y aguas de medida con sus abogados. Cada uno de ellos podía intervenir luego por tres minutos más siempre y cuando el juez (docente) le diera el derecho de palabra.

Esta actividad se realizó en dos sesiones de clase.

2. 4 Evaluación de la estrategia

La evaluación se hizo de forma cualitativa en dos etapas: una de evaluación por parte del docente y una de co-evaluación entre los grupos. La primera se llevó a cabo con la observación de los estudiantes durante las dos sesiones de la simulación. Y la segunda fue su apreciación como grupo de trabajo.

Resultados en la observación del docente

Al ser una actividad en la cual ellos e involucraron a planificar su estrategia, y ser un caso que ellos habían padecido semanas atrás les fue muy fácil adaptarse y presentar argumentos y posibles soluciones a la problemática del agua.

No todos los estudiantes participaron de forma activa en los grupos, se observó el liderazgo de algunos estudiantes quienes impulsaban al trabajo a los demás.

Se fortaleció el carácter investigativo, pues ellos presentaron discursos adecuados al rol que desempeñaban.

Los estudiantes realizaron cálculos de las concentraciones de varios parámetros que determinan la calidad de agua y en ellos concluían si el agua era potable o no.

La misma se desarrolló de manera tranquila y muy divertida. Es pertinente destacar que no hubo incidente alguno relacionado con disciplina, sin la necesidad de que el docente hiciera advertencias al respecto.

La coevaluación de la actividad se realizó en la clase siguiente los estudiantes expresaron sentirse cómodos con la actividad.

Se cumplió el objetivo, ya que con esta actividad a los estudiantes se les facilita el aprendizaje del contenido de concentraciones en términos de molaridad y partes por millón, además que con los cálculos que realizaron tomaron decisiones sobre la problemática del agua.

4. Conclusión

La estrategia de simulación de casos para estudiar el contenido de concentración en términos de molaridad y partes por millón se puede decir que fue exitoso por cuanto los estudiantes observaron como un contenido de química tiene aplicabilidad en un evento de la vida diaria. De igual forma, como conocieron de manera empírica los procesos que se deben seguir para certificar si el agua que consumimos es potable. Se recomienda a los docentes emplear estrategias de este tipo pues es una forma diferente de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje y que favorecen el aprendizaje de contenidos de química.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, J. (2004) Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias (2004), Vol. 1, N° 1, pp. 3-16
- Coconubo, L. , Vinchira, M., García,N., Rodríguez, R. y Martínez ,L, (2012) apropiación del enfoque ctsa en profesores en formación inicial desde un caso simulado. Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología. Revista EDUCyT 2012; Vol. Extraordinario. Diciembre, ISSN 2215 – 8227.
- Gaceta oficial de la República de Venezuela. (36395 del 12 de febrero de 1998) ministerio de sanidad y asistencia social. “NORMAS SANITARIAS DE CALIDAD DEL AGUA POTABLE”
- Gordillo, M. y González, J. (2002) Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS, revista iberoamericana de Educación N` 28
- Lazaro, M. (2012) El enfoque CTS los casos simulados. Trabajo fin de master Universidad de Cantabria, España
- Martinez,L. Peñal, D.. y Villamil,Y .(2007) Relaciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente a partir de casos simulados: una experiencia en la enseñanza de la química. Ciência&Ensino, vol. 1, número especial, novembro de 2007
- Martínez,L. Rojas, A. (2006) Estrategia didáctica con enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente, para la enseñanza de aspectos de bioquímica N.º 19 • Primer semestre de 2006 • pp. 44-62
- Martinez,L. Villamil, Y. y Peña, D. (2006, junio) Actitudes favorables hacia la química a partir del enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) Ponencia presentada en el I congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e innovación CTS I. palacio de Minería 19 al 23 de junio del 2006
- Massarini, A. (sf) El enfoque CTS para la enseñanza de las ciencias una clave para la democratización del conocimiento científico y tecnológico disponible www.vocesenelfenix.com.ar
- Pinzon,Y. Salazar, L y Martinez, L(2011). Revision de artículos sobre enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA) en revistas colombianas especializadas en la enseñanza de las ciencias. Ponencia presentada en el quinto congreso internacional sobre formación de profesores de ciencia, 20 al 28 de octubre de 2011
- Vásquez, A. (1998) Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en la Formación de Docentes en Educación CTS en el contexto del siglo XXI Uni-pluri/versidad, Vol. 14, N.º 2, 2014

**APLICACIÓN DEL DISEÑO GRÁFICO EN VENEZUELA
EVENTO PROYECTO “VENEZUELA”
Manifestaciones artísticas/ Somos uno, somos todos**

Rocha Cáceres, Raquel

Liceo Bolivariano “Libertador” / Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre

raquelrochaunicamerida1@hotmail.com

Resumen

Las diferentes disciplinas de bellas artes (dibujo pintura, escultura, danza, música y poesía) que se presentaron en la exposición de Diseño Gráfico más que elementos formales dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, conforman un potencial cuyas aplicaciones metodológicas pueden ser estudiadas, categorizadas y empleadas en la transformación de planes y programas pedagógicos de los espacios del aula. El artículo que se presenta a continuación tiene como objetivo dar a conocer el desarrollo de un evento que dinamizó el proceso de interaprendizaje del arte en la carrera de Diseño Gráfico del Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre, extensión Mérida. Considerando sus ramas y características curriculares en los institutos universitarios tecnológicos, bajo el enfoque educativo por competencias. Se realizaron actividades, entre otras que sugieren la implementación de revisiones y reformas curriculares conducentes a mejorar la enseñanza del arte en la carrera de Diseño Gráfico, en función de los aportes ontológicos, epistémicos y metodológicos materializados en la aproximación teórica – metodológica propuesta con esta finalidad.

Descriptor: Diseño Gráfico, interaprendizaje, manifestaciones del arte.

Introducción

Desde la experiencia real y los resultados encontrados a partir de la observación de fenómenos que llamaron mi atención en el entorno a la puesta en marcha del proyecto piloto **Venezuela, manifestaciones artísticas somos uno somos todos**. A partir de los contenidos que se desarrollaron en el aula de clase se propició un planteamiento dinámico que permitió realizar una exposición de arte sobre Venezuela y mostrar todos sus atributos. Para el desarrollo del mismo, se contó inicialmente, con 150 estudiantes de distintas disciplinas: diseño I, diseño II, tipografía, tecnología gráfica, publicidad, arquitectura e

ingeniería; en su mayoría de los primeros semestres, de los cuales se obtuvo una muestra de 90 estudiantes quienes expusieron sus piezas artísticas realizadas de forma individual como en equipo.

Para el evento se ejecutó primeramente un plan de revisión de contenidos en los planes y programas de todas las disciplinas se estudiaron los contenidos afines para después enlazar cada participación artística desde su área. La propuesta contó con la aprobación de contenidos exigidos por los docentes tutores del evento artístico y coordinadores académicos, pretendiendo con ello transdisciplinariedad en la enseñanza del arte, mediante un “Evento artístico”. A

tal efecto, los docentes de las materias involucradas revisaron en diferentes ocasiones los avances de cada obra artística de los estudiantes y las respectivas correcciones y sugerencias dando así valor a las propuestas de los estudiantes.

Como consecuencia del procedimiento anterior, los estudiantes aplicaron los conocimientos específicos del itinerario de Diseño Gráfico, muestra artística y comunicación audiovisual publicitaria, conocimientos adquiridos previamente en el desarrollo de otras asignaturas. Tomando en basado en competencias se desarrollaron las siguientes *Competencias*:

-Analizan críticamente y evalúan las implicaciones y las consecuencias de las propuestas planteadas en los proyectos de diseño, tanto los propios como los ajenos, para adecuarlos a los contextos sociales, y culturales tratados.

-Integran los conocimientos y los planteamientos de referentes culturales, artísticos e históricos específicos del diseño en el ejercicio de la práctica de los proyectos de manera creativa e innovadora.

-Realizan procesos de experimentación, de conceptualización y de comprobación que permitan llevar a cabo, con capacidad propositiva y resolutiva; propuestas proyectuales de diseño que generen soluciones a problemáticas reales o posibles, teniendo en cuenta la integración de planteamientos culturales, artísticos e instrumentales.

-Aplican metodologías de investigación adecuadas y variadas, según el objeto de estudio, tanto en la gestión del conocimiento como en la experimentación y la producción formal,

que respondan a inquietudes académicas y profesionales.

-Dominan los lenguajes expresivos, las técnicas de representación gráfica, las herramientas de representación digital y la producción formal y manual específicos de los diferentes ámbitos del diseño para poder aplicarlos de forma coherente a los procesos de experimentación, de desarrollo, de realización y de presentación de los proyectos profesionales.

-Consideran las propiedades y el comportamiento de los materiales propios de los diferentes ámbitos de los diseños a fin de poderlos emplear en el marco profesional de las producciones propias con sensibilidad estética y responsabilidad social y medioambiental.

-Dominan el uso de los códigos de comunicación estéticos y simbólicos, así como el lenguaje específico del diseño para adecuar la intención comunicativa del proyecto propuesto a la percepción real del usuario.

-Resuelven proyectos de diseño que aporten soluciones alternativas y propongan mejoras atendiendo a condicionantes de funcionalidad y de viabilidad, que permitan responder con antelación a dificultades o situaciones de cambio, con una producción formal de nivel profesional.

-Contribuyen de forma efectiva a la formación de estructuras de cooperación y colaboración para desarrollar propuestas de actuación con capacidad de adaptación a diferentes formas de trabajo de equipos creativos.

Todo lo anterior, para la ejecución de esta propuesta: Aplicación del diseño gráfico en Venezuela. Evento proyecto "Venezuela" Manifestaciones artísticas/ Somos uno, somos todos. Convirtiéndose

en una aplicación de la visión desde las artes plásticas y una experticia manual que siempre ha estado disponible como recurso creativo, siendo de gran utilidad el haber implementado algunas didácticas innovadoras aunque ligeramente improvisadas por los estudiantes.

El desarrollo de esta parte se realizó de la siguiente manera: Previamente se invitó a los docentes a que participaran en la propuesta, uno del Santiago Mariño y tres del Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre; habiéndose convocado a participar a ciento cincuenta (150) estudiantes, finalmente, mediante un proceso de revisión y escogencia se seleccionaron sesenta (60) obras que fueron elaboradas por un aproximado de ochenta (80) estudiantes de las distintas carreras y unidades curriculares. Cabe destacar que se dio la oportunidad a participar a tres niños con sus obras, uno de ellos con condición especial.

Las mismas fueron expuestas en la prestigiosa Galería “Espacio Libertad” ubicada en la Avenida Urdaneta del Municipio Libertador del estado Mérida. Siendo esta una galería privada, las dueñas, apoyaron esta iniciativa, ya que la misma fue hecha como un homenaje al estudiante; y que llevó por título “Venezuela” Manifestaciones artísticas. Somos uno Somos todos” Este título surgió a partir del éxodo masivo hacia el extranjero de estudiantes y profesionales que se viene dando en el país, desde hace poco tiempo, para buscar nuevos horizontes. En consecuencia se le quiso rendir honor a los que se quedaron guerreando y apostando de que en Venezuela todavía existen oportunidades y cabida —los

elementos para que las manifestaciones artísticas tengan su espacio y poderse desarrollar, aun en las circunstancias adversas.

A pesar de los graves problemas y contradicciones, los venezolanos no podemos renunciar a la esperanza y debemos seguir trabajando con tesón, ilusión y pasión, por constituirnos en una nación, moderna, eficiente y solidaria, en la que todos podamos vivir con dignidad.

Según Pérez Esclarín (2017) señala que para superar estos retos necesitamos, sobre todo, educadores apasionados, sembradores de esperanza, con el corazón ardido de ilusión y de pasión. No se dejan amilanar por los problemas y dificultades, sino que acuden cada día con verdadero entusiasmo a asumir la tarea apasionante de ayudar a formar hombres y mujeres nuevas, capaces de construir una nueva humanidad.

De acuerdo a este señalamiento las coordinadoras del evento decidieron llevar a cabo la exposición para mostrar diversas manifestaciones artísticas: dibujo, pintura, esculturas (metal, madera, yeso), audiovisuales alusivos a Venezuela, poemas, danza, música, diseño y publicidad, así como maquetas de construcción. Además de los estudiantes de las diferentes carreras, vale destacar a otros autores y actores que participaron y colaboraron con el evento desarrollado entre los cuales se tienen al Liceo Bolivariano Libertador como institución; le rindieron un Homenaje a la Bandera el cual consistió en un acto protocolar de apertura en que de manera simbólica se narró la

historia, origen y desarrollo de la bandera venezolana. Seguidamente se presentó un pequeño concierto con participantes de la escuela de música del estado con instrumento de cuerdas, violonchelo y cuatro.

De acuerdo con la programación se llevaron a cabo las siguientes actividades: Palabras de bienvenida por parte de la docente coordinadora del evento y explicación del porqué, del “Enfoque Basado en Competencias” a cargo de la otra coordinadora del evento, a continuación se realizó la apertura de la exposición con las palabras de los representantes de la galería, y el complejo Quero Silva. La oradora de la noche Profesora B. Elizabeth Marrero expresó sus palabras llenas de mucha emotividad: a los estudiantes universitarios.

Al llegar al espacio Universitario, algo hermoso sucede. Es que te das cuenta que sí eres Uno, pero que también somos Otros. Tu entorno se llena de Luz con miradas diferentes con sentires y procesos parecidos, ante un mismo amanecer. Resulta, que tus compañeros de travesía, ya tienen rostro, nombre, no son, como eran, un imaginario, sino son parte de tu realidad, de tu ruta, de ese camino formativo que te conduce a ser un profesional.

Es simple se abre un abanico de posibilidades, que va a requerir de mi entusiasmo, motivación y fuerza interior para apropiarme del conocimiento y hacer de este viaje transitorio un espacio de realización personal y social. Es un viaje, que pide transformación de mi ego, de mi pequeña mirada del mundo, por una amplia y vistosa llena de sentir, de reflexiones, de vivencias.

En este momento, nos encontramos, ante una hermosa muestra interdisciplinaria artesana con matices artísticos, que deja ver un caudal de competencias naturales y adquiridas de jóvenes venezolanos, que sueñan desde su trabajo manual dejar una huella personal, en una óptica cultural floreciente, a pesar del pesar.

Le pedimos a DIOS ENERGIA PLENA DEL UNIVERSO, para que este transitar sea hermoso para todos ustedes y puedan culminar sus estudios vivenciando uno de los más lindo sentimientos que podemos tener: LA AMISTAD, diciendo unos a otros, hoy lo hemos logrado nuestra primera exposición, mañana estará mejor porque hemos aprendido a que YO SOY TU Y TU ERES YO.

Continuando con la programación después de esas palabras tan emotivas; una estudiante habló en nombre de todos los compañeros resaltado su satisfacción por el estímulo y el haber sido tomado tomada en cuenta para la exposición, para su desarrollo profesional y personal; aquí. Así mismo se siguió con los actos programados entre ellos la recitación de poemas, por parte de una invitada de otra institución, seguido por la interpretación de la canción Venezuela vocalizada por una estudiante acompañada por el Grupo +58; y la actuación teatral del estudiante interpretando de ángel de la libertad.

Se finalizó con un concierto de guitarra; actuación de un profesional de la música Pedro Enrique Vargas hijo, importante músico zuliano se continuó el recorrido de los invitados por las diferentes expresiones artísticas algunas de las cuales fueron interactivas,

mientras tanto había ambientación en vivo.

Es importante destacar que el evento tuvo un revuelo regional bastante considerable por la cantidad de participantes, como de invitados y visitantes que acudieron a la exposición, entre los que se encontraron personas destacadas, público en general y la presencia de los medios. El evento tuvo una duración extensa, comenzándose con la curaduría a las ocho de la mañana hasta las dos de la tarde y su apertura fue a las cuatro de la tarde hasta las nueve de la noche para una duración total de once (11) horas.

Reflexionando los resultados, de todo el proceso del evento es conveniente resaltar varios aspectos que contribuyeron a hacer un balance general de lo que se hizo y aconteció. Al respecto, desde la perspectiva de los docentes se dio una falta de interés, no solamente a este tipo de eventos, si no que parece una constante de muchas otras actividades que se dan en las instituciones. Por otra parte, la institución Complejo Educativo Quero silva, aportaron sus opiniones y pareceres bastantes positivos, animando a los estudiantes y docentes a continuar con este tipo de eventos.

Para los estudiantes, fue una experiencia nunca vivida con la cual se sintieron muy identificados y realizados con relación a sus carreras y a la capacidad de desarrollar competencias para la mejora del desempeño como estudiantes ahora y futuros profesionales posteriormente. El entusiasmo y la alegría vivida fueron muy grandes así lo manifestaron en diversas maneras. Igualmente muchos estuvieron acompañados de sus padres y

representantes quienes afirmaron sentirse muy contentos y satisfechos por actividades tan positivas y creativas como esas. De igual manera los medios también se manifestaron de manera positiva sus comentarios y felicitaciones a lo realizado.

Entre otras fortalezas puede afirmarse que con este evento se lograron fortificar varias competencias correspondientes a las diferentes unidades curriculares, además de contribuir al desarrollo de otras competencias, entre las que destacan la Integración de los conocimientos y los planteamientos de referentes culturales, artísticos e históricos específicos del diseño, realización de procesos de experimentación, de conceptualización y de comprobación que permitirán llevar a cabo, con capacidad propositiva y resolutiva, propuestas proyectuales de diseño.

Así como también, el dominio de lenguajes expresivos, técnicas de representación gráfica, herramientas de representación digital y la producción formal y manual específicos de los diferentes ámbitos del diseño, dominio del uso de los códigos de comunicación estéticos y simbólicos, así como el lenguaje específico del diseño para adecuar la intención comunicativa del proyecto propuesto a la percepción real del usuario y el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo y cualidades histriónicas necesarias para las expresiones artísticas.

Como toda actividad que realizan los humanos siempre hay la posibilidad de mejorar tendiendo a la perfectibilidad a la que está llamado constantemente como expresa Jesús en el evangelio que nos pone como meta “ ser perfectos

como lo es Dios". El evento fue una invitación para que siempre seamos mejores seres, de allí que es fundamental atender los aspectos pedagógicos mejorables con más incentivo y animación por parte de los docentes y mayor compromiso de los estudiantes con los trabajos propuestos. Otro aspecto mejorable es el tiempo para el procesamiento de planificación y preparación del evento que según muchos no fue suficiente. De igual manera en el caso de los estudiantes de ingeniería y arquitectura, por estar al inicio de sus carreras no tenían tuvieron la suficiente preparación para realizar este tipo de actividades.

Como cierre del presente artículo cabe tomar en cuenta la importancia que tienen eventos de este tipo para la mejora del proceso educativo y el desarrollo de competencias en los participantes de las diversas carreras relacionadas con el arte, específicamente, del diseño gráfico; este evento fue parte de la culminación de la tesis doctoral de la autora del presente artículo y que tiene como objetivo fundamental la generación de una aproximación teórico-metodológica para dinamizar el proceso de interaprendizaje del arte en la carrera de Diseño Gráfico

del Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre, extensión Mérida.

Reflexión final

Eventos como este son los que contribuyen al mejoramiento de los procesos educativos ya que con ellos se pueden desarrollar las diversas competencias necesarias para que los estudiantes en el transcurso de sus carreras las desarrollen y posteriormente, como profesionales puedan tener un desempeño óptimo; contribuyendo de esta manera a la optimización de la educación y a una mayor calidad de los productos que se puedan dar en estas profesiones.

Cierro con dos frases muy significativas a propósito del tema:

San Agustín afirmó que todo lo que se hace con amor obtendrá los frutos deseados y que serán perdurables en el tiempo.

Soñemos y entreguemos nuestras vidas a realizar los sueños. Por ello, en palabras de Fernando González Lucini, citado por los educadores, debemos ser los "diseñadores" de la nueva educación y de un futuro más humano. Debemos soñarlo y diseñarlo, es decir, trabajar para que los sueños se conviertan en proyectos y vayan siendo realidad.

Referencias

- González Lucini, F. (2001., La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa. Madrid. España: Anaya
- Marrero B. (2018) Discurso "Evento "Venezuela". Manifestaciones Artísticas/ Somos uno, somos todos
- Pérez E. (2017) Maestros comprometidos con una educación integral de calidad. Libro de Memorias del Congreso Experiencias Interdisciplinarias en la Educación. Depósito Legal ME2017000069. ISBN 978-980-7852-00-5.
- Video fotográfico; tipo video "Resumen", realizado por los chicos de COPERNICA Photography studio a los estudiantes y artistas del Antonio José de Sucre realizado en la galería Proyecto Libertad de la ciudad.
- <https://www.youtube.com/watch?v=4ayl7h6-E>

CÓMO INTEGRAR LO INTELECTUAL, LO EMOCIONAL Y LO ESPIRITUAL EN EL CURRÍCULO

Vielma Puentes, Nilson
vielmanilson@gmail.com

Resumen

Según los postulados de la Constitución venezolana, la educación debe ser integral y de calidad (cfr. art.103), a fin de lograr desarrollar el potencial creativo y el pleno ejercicio de la personalidad (cfr. art. 102); pareciera ser que el propósito y los procedimientos estuvieran claramente definidos, no obstante, cuando se revisan sus resultados, el escenario está profundamente desdibujado. De hecho las agudas cifras de deserción escolar, escaso rendimiento, problemas de adaptación y violencia así lo confirman. Frente a este escenario las respuestas no dejan de buscarse una y otra vez en lo racional cognitivo. Incluir más horas de matemática, historia o literatura en nada ha impactado la mejora cualitativa del sistema educativo, e inversamente y para una sospechosa contradicción, esta realidad ha empeorado. En consecuencia se propone, que sin desmerecer la importancia de los contenidos cognitivos, también se incluyan aquellos contenidos que posibiliten desarrollar la formación de la dimensión emocional (inteligencia emocional) así como también la dimensión espiritual (inteligencia espiritual), a fin de formar personas, integrales, íntegras y creativas Esta intención es perfectamente lograble mediante el ejercicio pedagógico sistémico, dinámico e integral entre el hogar, el estudiante y la escuela.

1.- Contextualización

En nuestra Constitución Nacional llama poderosamente la atención que el objetivo trazado para nuestra educación está claramente señalado como “desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad” (Cfr. art. 102 CRBV), en ningún sitio se dice que el objetivo sea aprender matemáticas, filosofía, historia, literatura o educación física, sin embargo, en la práctica acontece que estas u otras asignaturas curriculares se han convertido per se, en el objetivo a desarrollar. Esto trae diversas consecuencias, una de ellas, quizá la mas vistosa, es que en muchos casos los estudiantes rechazan los contenidos de esta o aquella materia, sin olvidar y he aquí el punto crítico, que por lo general el objetivo inicialmente trazado para nuestra educación en nada se logra.

Al lado de las observaciones arriba señaladas, también es de resaltar, y en el marco de la misma Constitución Nacional, que nuestra educación debe ser integral y de calidad (Cfr. art. 103 CRBV), no obstante, si el fin para el cual están diseñadas nuestras instituciones escolares, léase desarrollar el potencial creativo, no se está logrando, entonces tampoco es posible hablar de una educación integral y menos aun de calidad.

Frente a este escenario, cabe preguntarnos, cómo revertir esta tendencia histórica, cómo evitar la fragmentación de nuestro currículo y su tendencia marcadamente intelectual, cómo hacer que los contenidos curriculares adquieran otro sentido para nuestros estudiantes. Estas preguntas, como seguramente otras tacitamente presentes en esta discusión, serán parte

de nuestras reflexiones en las próximas páginas.

2.- Algunas precisiones conceptuales:

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), lo intelectual hace referencia a lo perteneciente o relativo al entendimiento, es decir, el cúmulo de información que desde la razón está a nuestra disposición de diversas maneras, sin importar su procedencia o su intención. Aquí entonces se comprende que prácticamente cualquier unidad curricular entraría en esta definición. A su vez, el DRAE define como emocionalidad, aquello perteneciente o relativo a la emoción, entendida ésta como la alteración del ánimo, intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”, que viene a ser como el chispazo que nos activa o nos permite reaccionar ante una determinada situación. Finalmente, siguiendo el DRAE, se define como espiritual lo relativo al espíritu, el cual a su vez se explica como “principio generador, carácter íntimo, esencia o sustancia de algo”, o dicho de otra manera, lo espiritual hace relación a los valores, pautas o principios que orientan o conducen nuestras reacciones emocionales o decisiones cognitivas.

Hasta aquí no hay problema, dado que en todo acto educativo, siempre se dan hechos intelectuales, emocionales y espirituales, sin embargo, no todo acto educativo es un acto pensado conceptual y procedimentalmente desde una perspectiva que permita integrar como un todo, lo intelectual, lo emocional y lo espiritual; el acto educativo, aun estando profundamente imbuido por lo intelectual, lo emocional y lo espiritual,

pocas veces por no decir nunca, se convierte en un acto explícito y cuidadosamente planificado para responder a estas tres dimensiones del quehacer humano en forma sistemática y sistémica.

Esta situación se agudiza en su comprensión, cuando se constata fácilmente que los tres aspectos son realidades esenciales de la condición humana, presentes absolutamente en todo acto educativo formal, de tal manera, que si se pretende una educación de calidad e integral que apunte al logro del desarrollo del potencial creativo del estudiante, se hace elemental, no solo su comprensión conceptual, sino y sobre todo, su integración explícita, manifiesta, evidente, contundente en el acto educativo.

En la realidad del aula, se constata que la planificación curricular apunta a lo intelectual, al desarrollo de contenidos que buscan la comprensión de datos racionales, soslayando u olvidando, en el peor de los casos, que también el acto educativo simultáneamente, es un hecho profundamente emocional así como también espiritual.

Obviar esta realidad, conduce inevitablemente a transformar el acto pedagógico en una acción o suceso frío, distante, abúlico, muchas veces, áspero y hostil que poco se vincula con las necesidades o aspiraciones del estudiante, conduciendo inevitablemente al desgano o baja motivación por el aprendizaje.

De aquí que en el aula de clases, deben existir verdaderos especialistas que manejen integralmente estas tres dimensiones, docentes altamente calificados desde lo intelectual, lo emocional y lo espiritual, para poder convertirse en auténticos guías, particularmente en los primeros años de formación del niño o del adolescente, quienes evidentemente aun no reconocen en si mismos asi como tampoco en los otros, aquellas emociones y valores espirituales que le marcan su vida diaria, además, si un docente, no domina el arte de reconocer y darle la importancia necesaria a sus propias emociones y valores, dificilmente, por no decir imposible, logrará enseñar algo al respecto.

En parte, este profundo desconocimiento de las implicaciones reales que tienen en el aula de clase, la interdependencia intelectual-emocional-espiritual, explicará el por qué de la desmotivación, deserción, bajo rendimiento o problemas de adaptación que en muchos casos el niño o el adolescente sufre en su respectiva institución escolar.

Desde luego, pueden darse diversas "fórmulas" para superar esta problemática, sin embargo, la nota distintiva estaría en tomar conciencia que este es un problema real en nuestras aulas de clase. En muchas oportunidades hemos constatado que el bajo rendimiento del estudiante asi como sus dificultades de adaptación, nada tienen que ver con lo intelectual-racional, de hecho son estudiantes muy inteligentes, no obstante, la forma como son abordados emocionalmente, y el tipo de

valores que los acompañan o en los cuales implícitamente son educados, dejan mucho que desear.

3.- Alternativas:

A continuación, presentamos 5 alternativas o posibles caminos, para lograr la integración progresiva y sistémica, en el currículo de cada uno de estos aspectos:

3.1.- Comprensión de cómo es la condición humana: el ser humano en perspectiva antro-po-filosófica es una realidad compleja, dinámica, integral, de carácter bio, sico, socio, emocional, espiritual. La conciencia de este hecho nos lleva inevitablemente a comprender que la persona no se reduce solo a lo mental, desde lo cual se explica lo intelectual (visión unidimensional), sino que es multifactorial, pluridimensional y sistémico.

Esta aproximación filosófica entraña incalculables consecuencias, dado que obliga a revisar o adaptar los contenidos curriculares, a una visión integral de la persona, en lo cual lo intelectual sería una parte importante, pero no el centro exclusivo del acto pedagógico.

3.2.- Formación del docente en inteligencia emocional y en inteligencia espiritual. Ciertamente para lograr integrar este tipo de contenidos en el currículo, hace falta formar al docente en estas dimensiones.

a- Inteligencia emocional: El psicólogo Daniel Goleman (EE. UU. 1946) propone que al menos 5 elementos integran este tipo de inteligencia:

a.1.- Conciencia de nuestras propias emociones: es decir, reconocer, darme

cuenta que soy un ser emocional y cómo afectan esas emociones mi propio estado de ánimo o de comportamiento; elemento determinante en la manera cómo me relaciono conmigo mismo y con los demás.

a.2.- Autocontrol emocional: Permite reconocer cómo, cuándo y por qué suele aparecer una determinada emoción, logrando establecer su canalización oportuna de aquellas reacciones que son pasajeras o duraderas.

a.3.- Automotivación: Permite enfocarnos hacia metas u objetivos en la vida, favoreciendo el logro de un propósito existencial, comprendiendo que la vida tiene un sentido, un norte hacia el cual dirigirse, además de ser el detonante que activa la proactividad y el optimismo en el diario quehacer.

a.4.- Reconocimiento que los otros también tienen emociones: tiene que ver con el arte de la empatía, facilitando enormemente detectar los sentimientos ajenos en reacciones gestuales o verbales.

a.5.- Manejo adecuado de las relaciones interpersonales: El saber comunicarse adecuadamente facilita enormemente las relaciones interpersonales, clave fundamental para alcanzar la plenitud relacional y asertiva con los demás.

Para Goleman, el reconocimiento y el autocontrol de las emociones, así como el subordinarse a un determinado objetivo, resulta clave esencial para favorecer y mantener la atención, la motivación y la creatividad. En sus palabras “la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades, o de oportunidades, a la

que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida” y en el caso de los niños “la tensión emocional prolongada puede obstaculizar sus facultades intelectuales y dificultar así su capacidad de aprendizaje”.

b.- Inteligencia Espiritual: Para Danah Zohar (EE.UU 1945), la inteligencia espiritual nos permite preguntarnos sobre “¿Qué hace que todo esto valga la pena? Nos empuja y ciertamente define un deseo específicamente humano de hallar sentido y valor a lo que hacemos y experimentamos. Deseamos ver nuestras vidas en un contexto más amplio y significativo, indistintamente si es una familia, la comunidad, un club de fútbol, el trabajo de nuestra vida, nuestro marco religioso o el mismo universo.

Según esta autora a comienzos del siglo XX “el CI (cociente de inteligencia) se convirtió en la gran novedad. La inteligencia intelectual o racional es lo que usamos para resolver problemas lógicos o estratégicos. Los psicólogos crearon tests para medirla y esas pruebas fueron el medio para clasificar a la gente en distintos niveles de inteligencia, algo conocido como cociente de inteligencia o CI que supuestamente podía medir la capacidad intelectual. Según la teoría, cuanto más alto el cociente, más inteligencia. En los años noventa, Daniel Goleman popularizó la investigación de numerosos neurocientíficos y psicólogos demostrando que la inteligencia emocional, o IE, tiene la misma importancia. La IE nos hace conscientes de los sentimientos propios y de los demás. Nos produce empatía, compasión, motivación y la capacidad de responder apropiadamente al dolor o al

placer. Si se dañan las zonas cerebrales con que sentimos, pensamos con menor eficacia”.

En otro lugar dirá que en el nuevo milenio “una gran cantidad de información científica reciente pero aún no digerida nos muestra que hay una tercera «I». La imagen global de la inteligencia humana se puede completar con un análisis de nuestra inteligencia espiritual, o ÍES. Por ÍES me refiero a la inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro. ÍES es la base necesaria para el eficaz funcionamiento tanto del CI como de la IE. Es nuestra inteligencia primordial”.

3.3.- Desarrollo de estrategias didácticas que incorporen lo emocional y lo espiritual en el aula de clase: los contenidos intelectuales deberían ser acompañados de estrategias didácticas que permitan su adecuada comprensión y contextualización. Entre algunas de estas estrategias podemos citar:

a.- Utilización de narraciones como historias, cuentos, leyendas, biografías, relatos, etc, que permitan conectar con la vida diaria los contenidos cognitivos a fin de crear estados emocionales que generen interés y motivación por lo estudiado.

b.- Favorecer la pregunta como medio para despertar la reflexión y la curiosidad por lo aprendido.

c.- Favorecer conversatorios, discusiones grupales, trabajo en equipo, debates, etc, que permitan el intercambio de ideas u opiniones.

d.- Definir códigos éticos de conducta por grado, donde el estudiante sabe muy bien qué se puede esperar de su comportamiento. En este sentido son muy útiles la discusión de dilemas morales, análisis de casos reales de comportamiento lecturas de modelos de vida, etc...

3.4.- Planificación conjunta de contenidos: estableciendo jornadas de integración del ejercicio docente, utilizando un eje temático común para todas o la mayoría de las unidades curriculares. Un ejemplo de ello sería la selección de un libro de alto impacto emocional con evidentes contaciones éticas (vg. El principito, el buho que no podía ulular, el diario de Ana Frank, etc.), que favorezca transversalizar sus contenidos con todas las áreas curriculares.

3.5.- Integración de los papás: este aspecto es muy interesante, ocurre que los papás aun cuando no participan en forma directa en el salón de clase, no por ello dejan de tener enorme influencia en el desarrollo intelectual, emocional y espiritual del niño o adolescente.

En este sentido se sugieren las siguientes estrategias que desde el hogar se pueden desarrollar a fin de favorecer la integración de los papás:

a.- Técnica de la media hora: se fundamenta en la necesidad de comunicarse diariamente con el hijo, al menos durante media hora, en la cual según la edad e intereses, se buscan estrategias para garantizar el encuentro amoroso y placentero entre el niño o adolescente y sus padres. Esta técnica es diferente a realizar los deberes que se hayan acordado en el hogar (limpiar, lavar, hacer la tarea escolar etc), y se busca más bien que sea un compartir sin presión. Mientras más pequeño más se insiste en el juego y en la medida en la que crece, se perfila el diálogo interactivo y reflexivo como manera de conocer y valorar todo su mundo interior.

b.- Técnica del cónclave: consiste en un encuentro semanal, donde participa activamente el hijo, junto con sus papás, con quienes revisa su evolución integral y sus compromisos asumidos para la semana. Hasta tanto no se logren acuerdos y compromisos, la sesión no se suspende. Lo interesante de esta técnica es que obliga a revisar en familia los diversos aspectos socio-emocionales y espirituales del niño o adolescente.

Tanto la técnica de la media hora como la del cónclave, tienen en común que se trata de explorar, comprender y motivar al niño o adolescente, en todo el significado y alcance de su mundo interior, el cual sin duda, tendrá

profundas implicaciones en su ulterior desarrollo escolar en el aula de clase.

4.- Conclusiones:

Partiendo de la premisa que el currículo es el “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (DRAE), ciertamente que las indicaciones arriba expuestas pueden contribuir notablemente en su desarrollo, además de facilitar la integración de los aspectos intelectuales- emocionales y espirituales como un todo dentro del mismo.

Desde luego, estas no son las únicas respuestas. Al contrario solo se escriben algunas que puedan atizar la imaginación para potenciar nuevos caminos, sin embargo, el reto es enorme, si efectivamente se quiere superar la clásica fragmentación y atomización del saber en parcelas cognitivas donde prevalece la repetición, con un estilo marcadamente enciclopédico, alejado de toda conexión vital emocional y espiritual.

Cuanto más nos separemos de este modelo, más estaremos contribuyendo con la construcción de aprendizajes realmente significativos para el niño o el adolescente, intención fundamental para el logro de una educación creativa, integral y de calidad, tal como lo indica la misma Constitución Nacional.

Referencias bibliográficas

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela Nacional. En pdba.georgetown.edu/Parties/Venezuela/Leyes/constitucion.pdf.
- DRAE. en <https://es.wiktionary.org/wiki/DRAE>
- Goleman Daniel (1995) Inteligencia Emocional. Editorial Kairós. Barcelona, España.
- Zohar Danah (2001), Inteligencia Espiritual. Plaza y James Editores. Barcelona, España

CUANDO LA VIRALIDAD LLEGA AL AULA DE CLASES: ES LA HORA DEL MEME

Sosa, Jesús – Peña, Jesús

ULA Mérida – ULA Mérida
ulaenglishjesus@gmail.com

Resumen

Con el surgimiento de la web 2.0, vemos cómo recursos como las infografías y los mapas gráficos interactivos se suman a recursos más tradicionales como imágenes y mapas, agregándoles elementos más innovadores como un mayor atractivo visual, estímulo al trabajo colaborativo y al pensamiento crítico, y la posibilidad de incluir elementos multimedia. Si prestamos atención al quehacer cotidiano de nuestros estudiantes, vemos cómo se presenta un recurso desconocido por muchos, pero con mucho potencial pedagógico: el meme. Si bien el origen del término data de los años 70, los memes que conocemos hoy en día son manifestaciones culturales que pasan de un individuo a otro de forma masiva a través de la web (infotechnology, 2016). Por lo general, estas manifestaciones son presentadas bajo la forma de una imagen que incluye un texto corto en negritas, aunque también se han sumado a ellas los gifs e incluso clips de video. A pesar de tener una base mayormente humorística, los memes han sido ampliamente utilizados para labores como la sensibilización, la protesta, y el estímulo a la interculturalidad (Tecnología&Informática, 2018). Su popularidad, facilidad de creación y difusión, y potencial para la viralidad, en conjunto con una apropiada puesta en práctica de la modalidad de aprendizaje mixto, hace que los memes se conviertan en grandes aliados del docente en una era de innovación y aprendizaje. En esta presentación, discutiremos las aplicaciones pedagógicas de este recurso digital.

Palabras clave: TIC, Aprendizaje Mixto, meme, innovación educativa.

EL TEXTO DESCRIPTIVO EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LETRAS MENCIÓN HISTORIA DEL ARTE. UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA ACADÉMICA

López González, Desirée

desirelo@hotmail.com

Liceo Bolivariano Libertador

Mérida – Venezuela

Resumen

La lectura y la escritura se han constituido en instrumentos fundamentales para el desenvolvimiento de la cotidianidad de modo que, éstas se reconocen como las principales herramientas de aprendizaje que permiten el acceso a cualquier disciplina del saber humano. Los cambios paradigmáticos a los que se enfrenta la sociedad en todos sus aspectos indican la necesidad de replantear la visión de los jóvenes con respecto a formarse académicamente en el gusto por la lectura y la escritura. Esta investigación adopta la metodología cualitativa bajo la modalidad investigación-acción, considera una alternativa para integrar la relación entre la teoría y la práctica. Busca caracterizar la producción de textos descriptivos que realiza un grupo de (11) estudiantes universitarios del primer semestre en la asignatura Introducción al Arte. Para la producción de textos se utilizan cuatro obras del pintor Fernando Botero, “Santa Rosa de Lima” (1966), “Bailarina en Barra” (2001), “Pareja bailando” (1987) y “Las costureras” (2000), los criterios de selección radicaron en la progresiva complejidad de la composición pictórica, y la incorporación paulatina de elementos y acciones propios para la redacción descriptiva. De las producciones de los estudiantes surgieron cuatro categorías de análisis: suposiciones, inventarios, descripciones y los textos descriptivos. Se concluyó que los once (11) estudiantes tienen un conocimiento general sobre la descripción y la construcción de textos descriptivos, aunque no ahondan en detalles han adquirido dominio de los elementos presentes en la composición y, la consecución de los ejercicios de clase les ha permitido mejorar la calidad de sus escritos.

Descriptor: Descripción, textos descriptivos, escritura académica.

LA ARGUMENTACIÓN EN EL GÉNERO ENSAYO UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Mendez Omaña, Magdaly Carolina

UNIVERSIDAD FERMIN TORO

mgdy.m41@gmail.com

Resumen

El género ensayo es un trabajo intelectual que se realiza con la intención de exponer ideas, pensamientos, y conocimientos sobre diversos temas de la actividad escolar permitiendo el diálogo, el debate, la discusión y la reflexión crítica, la elaboración de ensayos promueve la escritura argumentativa en los entornos educativos. En tal sentido, el propósito de la investigación es generar a partir del análisis del discurso y de la didáctica de la lengua una propuesta pedagógica para la construcción del género ensayo en educación media general y para efecto de esta investigación en la argumentación como modo de organización del discurso. Para ello, el estudio se inserta en el paradigma interpretativo con un enfoque metodológico cualitativo. En correspondencia con la temática formulada se puede afirmar que la argumentación pretende convencer o persuadir para lograr la adhesión a un auditorio en particular y es de uso común y espontáneo en la vida diaria y en las prácticas educativas, Sin embargo, cuando se hace consciente el propósito de comunicar las ideas en forma argumentada es para su posible comprensión, esta argumentación estaría estructurada en las intenciones discursivas y en los intereses de los interpretantes, sería válido cierto argumento o no de acuerdo a las características de los propios interlocutores con relación a sus creencias históricas y culturales. Se plantea entonces que en las prácticas educativas en especial en el nivel de media general se intenta escribir ensayos con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, no se hace énfasis en la argumentación como modo de organización discursiva.

Descriptor: argumentación, análisis del discurso, pedagogía, género ensayo.

Introducción

Este estudio se basa en una revisión teórica acerca de la argumentación como modo de organización discursiva en el género ensayo, una propuesta pedagógica para la educación media general, para propiciar la práctica argumentativa en la producción escrita. Atendiendo a lo anterior, se plantean unos propósitos relacionados al problema central de la investigación, la cual se vislumbra como la ausencia de la práctica argumentativa como modo de organización discursiva en la producción escrita, en este caso en la construcción del género ensayo, esta dificultad se presenta en los docentes de educación media general que no hacen uso de las bondades de la argumentación en la

elaboración de textos escritos por parte de los estudiantes.

Es evidente, que se hace necesario la búsqueda de una alternativa que coadyuve a la situación descrita, para ello se señala la propuesta pedagógica basada en la argumentación como modo de organización discursiva para la construcción del género ensayo, hecho éste que contribuye en afianzar la formación docente y en permitir a los estudiantes mejorar su proceso de aprendizaje.

Asimismo, en la construcción del género ensayo se puede considerar el modo de organización discursiva inherente en la argumentación. Al respecto Charaudeau (2004), afirma “En efecto, se sabe que un procedimiento de organización o de esquematización (argumentación por

ejemplo) puede ser configurado de varias maneras incluso bajo una apariencia narrativa” (p.5)

La argumentación retórica

Se entiende por la argumentación retórica el proceso discursivo en el que un orador logra atraer la atención del auditorio con el propósito de convencer o persuadir sobre determinado tema que se argumenta con premisas probables con relación a un sistema de valores para llegar a unas conclusiones.

Martínez (2005) expone que en el año 1958 el teórico Perelman renueva la retórica y la argumentación en Europa, estas disciplinas estuvieron destinadas solo al tratamiento estilístico o género epidictico literario, basados en las pruebas lógicas de la verdad. Para ello, Perelman citado en Martínez (2005) propone que en el campo de la argumentación no es el de la certeza del cálculo, sino de lo verosímil, plausible, o probable, escenario en el que el orador pretende conseguir la adhesión, la intensidad variable del auditorio” existen, dice Perelman, otros tipos de razonamientos diferentes de los propuestos por la lógica clásica y que, sin embargo, no son ilógicos” (p.162).

Esto, conduce a controversias de los métodos lógicos experimentales, los que no logran establecer acuerdos, éstos se sitúan en el campo de la deliberación, de la discusión, es decir, en el marco de la argumentación.

La argumentación

En este trabajo se define como la habilidad de expresarse de forma oral o escrita con un propósito definido tomando en cuenta el contexto social y cultural del evento comunicativo, los

intereses de los interlocutores para lograr convencer o persuadir sobre alguna situación discursiva y así causar un impacto positivo en el otro.

Para Casimiglia (2001)

La argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta al receptor para lograr una adhesión. Muchos son los discursos que incluyen esta función: el discurso de las personas que se dedican a la enseñanza, a la política, a la predicación, a escribir ensayos que quieren influir. (p.294)

Por su parte Charaudeau (2004) expone la argumentación como modo de organización discursiva, el cual es para esta investigación doctoral el eje central y constructo temático de la misma. Para ilustrar esto:

Las categorías prototípicas homogéneas que constituyen esta estructura son “secuencias autónomas” (relato, descripción, explicación, argumentación y diálogo) cuya configuración se descubre por los haces de las regularidades que se encuentran en el texto. Para otros, se trata aquí de un conjunto de procedimientos, lo que yo mismo he llamado “modos de organización del discurso”, que deben ser considerados como mecanismos de construcción del discurso de los cuales dispondrá el sujeto hablante para organizar su intención discursiva, y no como el esquema del texto. (p.4)

Sobre la base de las ideas expuestas se puede considerar la argumentación como un elemento discursivo de gran importancia para expresarnos ya sea de forma escrita o de forma oral y que permite al sujeto hablante exponer sus ideas, opiniones, percepciones, entre otros, con coherencia y pertinencia a un evento comunicativo determinado.

EL género ensayo

Para efectos de esta investigación se define como una producción escrita con unas particularidades propias de un trabajo académico y se presenta como el resultado de una revisión documental previa sobre una temática cultural, histórica, literaria científica, social, entre otros.

Para Pérez (2004), el ensayo es un trabajo intelectual a tratar sobre un tema, un problema, una propuesta o un fenómeno con originalidad, libertad, coherencia y elegancia literaria. Según el autor antes mencionado su origen puede ubicarse en el renacimiento con los trabajos de Montaigne y Voltaire.

Parafraseando a Pérez (2004) un ensayo puede ser un trabajo corto que debe reflejar dominio del tema, competencia lógica y competencia comunicativa, su construcción puede combinar la descripción, narración, exposición y argumentación en el que el autor demuestre su argumento o argumentos personales sobre el dominio del tema.

Al respecto de la elaboración de ensayos en el contexto educativo es frecuente y el propósito del mismo en el aprendizaje puede incidir favorablemente en la promoción del trabajo intelectual independiente y en la libertad de opinión, propiciar el desarrollo del

pensamiento crítico reflexivo, divergente, convergente y creativo, estimula la producción de conocimientos significativos, posibilita el desarrollo ético y estético del estudiante al reconocer los aportes de otros, ayuda a organizar los conocimientos.

La argumentación y el ensayo

La argumentación y el ensayo representan una actividad académica de mucho valor en las prácticas educativas, a través de ellos se logra producir textos con originalidad y pertinencia, en su escritura el estudiante demuestra su habilidad para exponer sus ideas sobre algún tema con argumentos válidos a un posible lector o destinatario.

El género ensayo en la labor académica estimula el aprendizaje independiente, la libertad de opinión, promueve la reflexión, la crítica, la autonomía en la escritura y la creatividad. Vale señalar que en la escritura y reescritura de ensayos se utiliza la argumentación como modo de organización discursiva.

En atención a lo anterior para la elaboración de ensayos se debe considerar la coherencia, el orden, la precisión, la originalidad, el aparato crítico, la revisión de textos, la interpretación, el análisis, la argumentación con ejemplos y aportes, además ofrecer conclusiones sobre la temática trabajada en el escrito.

Proceso de la enseñanza de la escritura

En la actualidad los enfoques pedagógicos en la enseñanza de la escritura sugieren que no se debe

considerar el proceso de la escritura como una técnica estándar, al contrario, la escritura como una actividad cognitiva en la que el individuo construye el texto con una finalidad clara y definida.

Para tal efecto, el acto de escribir cumple con varias etapas desde el momento que la persona tiene intención de expresar sus ideas o pensamientos y plasmarlas en un papel a través de palabras impresas. Según Casanny (2008) los procesos de composición es todo lo que se piensa, hace y se escribe desde que tiene la intención de escribir un texto hasta la versión final. Así, el autor antes señalado, describe las estrategias cognitivas utilizadas por el escritor al momento de escribir un texto hasta la versión final, que en este proceso de construcción propone ideas, busca referentes, organiza, redacta, y en esta elaboración se fomenta el estilo del escritor.

En función de lo anterior Jolibert (2008) establece fases para el proceso de escribir, que implica la relación docente estudiante, estas se describen a continuación. 1.-Iniciar la producción de un texto a partir de un contexto oral y con significado para el niño.2.-Establecer los elementos relevantes en la composición escrita (a quién le escribo, con qué propósito lo hago, qué es lo que quiero decir). 3.-Realizar en la primera escritura individual un esbozo completo del tema.4.-Confrontar las primeras escrituras entre los alumnos del grado.5.- Confrontar la escritura con expertos como es el caso del maestro facilitando en las formas del discurso o en la gramática textual (conectores, subtítulos, tiempos verbales, entre otros) 6.- Reescritura individuales, parciales o globales. 7.-Revisar la versión final del texto. 8.-Evaluar el texto producido.

Se puede aseverar que, la facilitación del docente en el proceso de la adquisición de la escritura es una labor de importancia en la formación del individuo desde sus primeros inicios escolares y que se lleva a lo largo de la vida, además se establece en el individuo la capacidad para expresar sus ideas, pensamientos y conocimientos del mundo a través del registro escrito.

Conclusiones

Los planteamientos expuestos reflejan la importancia pedagógica que tiene la argumentación con relación al alcance de competencias y habilidades en el desarrollo integral de los jóvenes para que se expresen de forma coherente y con propiedad sobre los aprendizajes o conocimientos escolares que conforman la academia.

Sin embargo, si no se utiliza la argumentación como modo de organización discursiva incidirá en la apropiación y empoderamiento del lenguaje como una construcción social que permita a los estudiantes y profesores crear la posibilidad de interactuar en múltiples situaciones y experiencias que se proyectan en la expresión oral o escrita del estudiante y en su proceso de formación. Martínez (2005) señala:

El género discursivo está relacionado con los grados de complejidad de las sociedades, pues sintetiza la relación entre práctica social y uso del lenguaje en una situación específica y esta, por tanto, relacionado con la evolución misma de las sociedades y el

lenguaje (p.59)

Según lo expresado por la autora, la utilización del discurso argumentado es de gran utilidad y relevancia para los sujetos intersubjetivos que aun sin percatarse de ello, habitualmente están elaborando, organizando y estructurando discursos, más aun en la labor académica en la cual constantemente se plasma o registra los diversos enunciados y producciones textuales.

Esto representa que la argumentación y el ensayo están indisolublemente ligado a las prácticas educativas como un elemento comunicativo de gran importancia. Ahora bien, partiendo de la argumentación como modo de organización discursiva y de la didáctica de la lengua se hace consiente la intención de expresar ideas con claridad. Es así como los sujetos discursivos asumen una posición crítica y reflexiva frente a un discurso oral o escrito.

Referencias

- Casanny, J (2008). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
- Calsamiglia y Tusón, (2001) *Las cosas del decir*. Editorial Ariel. Lingüística. España
- Charaudeau, P. (2004) *La Problemática de los géneros. De la situación a la construcción social*. *Revistas Signos*, v.37 (n.56). Versión en línea. Valparaíso
- Jolibert, J. (2008) *Interrogar y producir textos auténticos vivencias de aula. II parte*. Chile. Dolmen-Estudio.
- Martínez, M (2005) *La construcción del proceso argumentativo*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Colombia.
- Odreman, N. (2005). *Estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas*. Colección Brújula Pedagógica de EL Nacional, 02. Caracas: editora El Nacional.
- Perelman, Ch. (1997) *El imperio retórico*. Editorial Norma, Colombia.
- Pérez, R. (2004) *Revista Acción Pedagógica*. Vol. 3 Nº 4. Site s. google.com

HUMANIDADES DIGITALES Y E-RESEARCH: UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS HUMANAS DESDE LO VIRTUAL

Castillo, María Isabel
Universidad de los Andes. Departamento de Historia del Arte.
mcastillob@ula.ve

Resumen

En la actualidad, la acción del ideal humanista en la construcción del conocimiento se enfrenta a realidades socioculturales sin precedentes. Ni siquiera a mediados del siglo XX cuando se da inicio a la discusión sobre los cambios en los paradigmas científicos y metodológicos, la epistemología había encontrado tan intrincadas modificaciones en tanto en las ciencias, la política, la cultura, la economía y especialmente en la tecnología, originándose así una nueva realidad sociocultural, y gestando el surgimiento del denominado Paradigma digital. Internet, junto con otras infraestructuras de comunicación se ha convertido en una fuente casi ilimitada de recursos e insumos para la investigación, especialmente para las Ciencias Humanas. Además no debemos obviar la modificación de la interacción social que ha traído consigo la puesta en marcha de esta proliferación de la virtualidad, no obstante todo esto nos conduce a reflexionar acerca de que prácticamente toda actividad humana en Red o empleando las Tecnologías de la Información y Comunicación, también deja algún tipo de Huella, en este caso una Huella Digital. Asistimos de esta manera al surgimiento de nuevos problemas, de nuevos cuestionamientos y obviamente al escenario de nuevos conflictos sociales, a los que la Academia debe estar preparada para dar respuesta si es requerida. La Educación progresivamente en todos los niveles ha ido apropiándose de lenguajes y herramientas que una primera instancia no fueron creados para ésta, la tecnología se fue adaptando a los métodos de enseñanza e investigación y por esto que consideramos imperante abordar nuevas condiciones para la construcción y gestión del conocimiento, en este breve recorrido casi autobiográfico que desde nuestra experiencia a través de las Humanidades Digitales y la adopción del *e-research*, inscritos en la realidad actual venezolana.

Palabras clave: Humanidades Digitales, Cibercultura, Ciberhumanidades, Transdisciplinariedad, Innovación, Emprendimiento, Educación.

Podríamos iniciar este recorrido, por un camino ya transitado un sinnúmero de veces, exponiendo lo que muchos otros autores vienen indagando desde hace un buen tiempo, que es el profundo impacto que ha tenido la tecnología y especialmente todas las implicaciones que conlleva el uso de Internet, en las interacciones sociales, en la comunicación y en la producción de conocimiento. No obstante, nos gustaría aclarar que no es esa la intención que nos ha traído hasta aquí, pues de antemano debemos advertir que

probablemente más que ofrecer un concepto acabado del *e-research* – en estos tiempos de incertidumbre – nos permitimos realizar una constante construcción y deconstrucción simultánea de su noción.

Sin embargo es necesario ofrecerles un contexto no sólo de nuestros propios cuestionamientos como investigadores y docentes, sino de cómo llegamos hasta este momento histórico. El surgimiento de la Tercera Revolución Industrial – la de las Telecomunicaciones – ha conducido al mundo occidental a la

intensificación del uso de Internet y las tecnologías digitales. El desarrollo de éstos, permitió la aparición de computadores personales, de telefonía móvil y especialmente de Internet, ésta última como una red interconectada de transmisión de la información a nivel mundial. A partir de todos estos adelantos tecnológicos, quedaron sentadas las bases para una modificación sociocultural sin precedentes y a todos los niveles. Originándose de esta manera el surgimiento de lo que se ha denominado como el Paradigma Digital, el cual sin duda, modificó por completo las formas de trabajo y de interacción humana tradicionales.

Con esto se abre un abanico de nuevas posibilidades para los investigadores de todas las Ciencias. El uso de la tecnología relacionada a la producción de conocimiento científico parecía estar reservado sólo al campo de las Ciencias Naturales, no obstante, la inclusión de tecnologías digitales a los diversos ámbitos de la Sociedad, ha sentado las bases para una extensa área de actuación para las Ciencias Humanas en nuestro panorama científico y epistemológico actual. Por otra parte nos encontramos en nuestro país en un momento de gran incertidumbre y más aún para una investigadora en Ciencias Humanas que se encuentra por primera vez con algo denominado Humanidades Digitales.

El origen de las Humanidades Digitales podemos encontrarlo en el siglo XX, específicamente en el año 1949, cuando el presbítero de la Orden Jesuita Roberto Busa, busca aliarse junto con la International Business Machines (IBM) para llevar a cabo uno de los primeros proyectos interdisciplinarios donde se

verían involucrados, la religión, la lingüística y la tecnología. Estamos haciendo referencia al denominado *Index Thomisticus*, una labor que consistió en recopilar e indexar la obra de Santo Tomás de Aquino, con la finalidad de realizar un listado de concordancias. Éste trabajo además, dio origen a lo que hoy en día conocemos como hipertexto o hipervínculo. El *Index Thomisticus* inaugura una de las áreas más fascinantes de la investigación interdisciplinaria que era la aplicación de la tecnología a los “saberes del espíritu”. Definir hoy en día qué son las HD es complejo, pues ya no se trata exclusivamente de emplear la tecnología para resolver interrogantes en el área de las Humanidades como señala Nuria Rodríguez “...el humanista digital busca principalmente la producción de paradigmas de conocimiento inéditos que nos conduzcan a nuevos modelos interpretativos (...) a nuevas maneras de comprender la cultura el mundo y el hombre.” (2016) Es por ello que consideramos necesario como trabajadores universitarios a ahondar en las posibilidades que nos permiten la aplicación de las Nuevas Tecnologías no sólo a la docencia, sino directamente vinculadas con la investigación.

En relación a lo anterior nos cuestionamos ¿Qué había ocurrido con el Conocimiento en el último siglo? La universidad desde la Edad Media, es considerada una institución donde se produce conocimiento. Sin embargo, es un conocimiento que de alguna manera, y especialmente durante el siglo XX, ha estado sujeto a los intereses de quienes ejercen el poder. Wallerstein al respecto señala que:

Las ciencias sociales han sido muy estadocéntricas, en el sentido de que los estados constituían el marco, supuestamente evidente, dentro del cual tenían lugar los procesos analizados por las ciencias sociales. Esto era especialmente cierto para las ciencias que estudiaban (por lo menos hasta 1945) esencialmente el mundo occidental -la historia y el trío de las ciencias sociales nomotéticas (la economía, la ciencia política y la sociología). Desde luego que ni la antropología ni los estudios orientales eran estadocéntricos, pero eso se debía a que las zonas de que se ocupaban esos estudiosos no eran consideradas como sede de estructuras sociales modernas. (Wallerstein et al., 2006, p. 87)

Todo esto condujo a los investigadores en Ciencias Humanas a advertir que los nuevos modos de investigación que permite el uso de Internet, dan lugar a nuevas formas para la creación y distribución del conocimiento, aún y cuando desde los intereses de quienes ejercen el poder (Estado-Industria) el financiamiento para desarrollar proyectos donde comulguen las Ciencias Humanas y la tecnología no son un área prioritaria. Eso queda manifiesto si comparamos cómo las “Ciencias Naturales” han gozados de grandes presupuestos para desarrollar investigaciones, pues desde las esferas

del poder se considera que vale la pena invertir en la inclusión de adelantos tecnológicos para éstas, debido a la naturaleza de su la producción epistémica. (Estalella y Ardévol, 2011).

Las ideas anteriores nos conducen al tema central de nuestra disertación que es el empleo del *e-research* en el ámbito de las Ciencias Humanas. Para ello comencemos por una plantear una noción de *e-research*. Contrariamente a lo que se piensa no alude a *electronic research*, en cambio se concentra en una manera de investigar, *enchanced*: intensificada, mejorada. La *e-research* permite ahora a las Ciencias Humanas incorporar la tecnología no sólo como recurso, sino además abren un abanico de posibilidades, epistémicas, metodológicas y teóricas entre la tecnología y la Ciencia que se encuentra en constante reformulación (Estalella y Ardévol, 2011). Actualmente la proliferación del *e-research* o bien el campo de las Humanidades Digitales, han generado patrones de producción de conocimiento enfocados hacia la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, comprendida en grupos de trabajo, que permiten abordar los objetos de estudio en toda su complejidad y desde diversos puntos de vista sin que éstos dejen de ser problemas que le competen al Área.

Podríamos cuestionarnos ¿cuáles serían entonces las características básicas de una *e-research*? La pregunta de por sí no tendría cabida en una *e-research*, porque sencillamente se trata de aprovechar todos los medios disponibles que tenemos a nuestro alcance mecánicos, digitales o analógicos para ampliar el

sentido que para nosotros como ciudadanos del siglo XXI conlleva la realización de una investigación. Sin embargo en el campo específico de las Humanidades Digitales podemos advertir que se establecen algunos lineamientos para considerar un proyecto inscrito dentro de esta forma de investigar, al respecto Presner (como se citó en Romero, 2014) considera que una *e-research* desde las Humanidades Digitales debe contener los siguientes aspectos:

- Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, multidisciplinariedad.
- Apertura (*openness*), en sus múltiples extensiones: fuentes abiertas (*open source*), recursos abiertos, licencias abiertas, entre otras.
- Replanteamiento de las normas de *copyright* y propiedad intelectual promoviéndose licencias alternativas (por ejemplo, Creative Commons).
- Redefinición de las comunidades de investigación y sus límites.
- Reequilibrio en las relaciones entre maestros y discípulos.
- Compromiso e impacto social.

Todo esto inscribe a nuestra disciplina en la búsqueda de la emancipación del conocimiento creado por otros, en disminuir la brecha entre el académico y aquel actor social capaz de producir saberes, en poder abordar desde una visión más amplia, en trabajar por una sociedad y una cultura de lo abierto, de emplear las Nuevas Tecnologías para una reformulación del papel social que desempeñamos como investigadores o

como docentes del ámbito de las Ciencias Humanas, además de permite la creación e interacción de espacios de ciudadanía abiertos, críticos, donde la Universidad y otras instituciones dedicadas a la investigación y educación, puedan ofrecer soluciones reales y eficaces a los problemas sociales.

Uno de los aspectos más resaltantes que promueve el *e-research* – al contemplar la transdisciplinariedad – es el establecimiento de comunidades de investigación, ese reequilibrio entre maestros y estudiantes que mencionamos anteriormente, muestra la posibilidad de la creación de un conocimiento colectivo, en el sentido de que las áreas humanísticas en general, no generan una barrera natural (como podría ocurrir en las investigaciones en Ciencias Naturales), pues su lenguaje es más próximo al manejado en la cotidianidad y permite el acercamiento de no-especialistas, quienes pueden llegar a convertirse en verdaderos colaboradores e incluso creadores de recursos digitales, lo que incentiva de una manera efectiva la democratización del conocimiento del cual tanto se ha hablado en los últimos años (Arthur, 2009).

Quizás muchos se preguntarán cómo tiene cabida el desarrollo de una investigación a partir del *e-research* en un contexto como el Venezolano, no es mentira para nadie que nuestra conexión es una de las más lentas del planeta, pero es precisamente esa nueva actitud hacia la investigación que permite que una hora conexión resulte en una experiencia de indagación particularmente fructífera y especialmente permite el acceso a

recursos contemporáneos, pues lamentablemente puede evidenciarse en nuestras bibliotecas que posiblemente en el último Lustró no hay una actualización bibliográfica que nos permita a los investigadores fomentar el debate y la reflexión de fenómenos a los cuales accedemos a través del entorno virtual que ofrece Internet.

Ciertamente nos movemos como investigadores, entre aquellos que no temen en apropiarse de la tecnología y otros que oponen franca resistencia. Esto ocurre en la medida en que exista desconocimiento y falta de formación acerca de nuevas herramientas de investigación ofrecidas a través del mundo virtual, éstas permiten incluso el desarrollo de nuevas metodologías de investigación o bien la reflexión acerca de las ya establecidas. También la figura tradicional del investigador individual, tan calada en los ámbitos de las Ciencias Humanas, de alguna manera hace que la mera idea y/o adopción de una comunidad de investigación, ni siquiera le parece viable. En parte la razón de esto se evidencia en el mundo de la investigación académica de las Humanidades, pues éste de alguna manera ha permanecido estable durante un largo periodo (Arthur, 2009), y el *e-research* vendría a alejarlo de una simulada entropía, manifestándole una inquietud latente, sumiéndolo en un caos donde incluso existe la posibilidad de perder el control de una investigación si se emplean estos recursos.

Referencias

- Arthur, P. (2009). Virtual strangers: e-research and the Humanities. *Australian Cultural History*, 27 (1), 47-59. doi: 10.1080/07288430902877882
- Estalella, A. y Ardévol, E. (2011) e-research: desafíos y oportunidades para las ciencias

En cambio, desde nuestro punto de vista, las posibilidades que generan la implementación del *e-research*, son similares a la acción de las Estructuras Disipativas en la teoría Propuesta por Prigogine a mediados de la década de los 60' del siglo pasado, éstas funcionan como un elemento de re-organización del caos, pero son dinámicas, cambiantes, permiten la auto-organización y re-organización de los sistemas alejados del equilibrio en estructuras coherentes, y no puede existir algo más humano que el desequilibrio.

Todavía tenemos un largo camino por recorrer dentro del ámbito del *e-research* y las Humanidades Digitales, en palabras Spiro (como se citó en Romero, 2014) "las mismas son también una serie de valores y prácticas sociales que incrementan el sentimiento de pertenencia a una comunidad y forjan un determinado *ethos* según los patrones de la colaboración, el acceso abierto y la transparencia". Al emplear lo digital para estudiar el espíritu, a partir de las herramientas que podemos emplear a través del *e-research* y las Humanidades Digitales, se permite una reivindicación de lo académico, de abrirnos a la colaboración, de escuchar al ciudadano común, y así generar un intercambio entre sujetos en toda su complejidad, de una manera menos jerárquica, más comprensiva, y por qué no más humana.

sociales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 18 (55). Recuperado de: <https://goo.gl/CJEjJs>

Rodríguez, N. (2016). Las Humanidades Digitales: un marco de reflexión crítica sobre la cultura (I). En: *Dixit. Blog de ReArte.Dix* (Red Internacional de Estudios Digitales sobre la Cultura Artística). Recuperado de: <https://goo.gl/n1nJMf>

Romero, E. (2014). Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: una visión introductoria. En E. Romero y M. Sánchez (Ed.), *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales Técnicas, herramientas y experiencias de e-Research e investigación en colaboración*. (pp. 19-50). Tenerife, España: Cuadernos Artesanos de Comunicación.

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (9na Ed.) México: Siglo XXI.

USO DE LOS RECURSOS DIGITALIZADOS DE LA CANAIMA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES

Pasek de Pinto, Eva y Villasmil de Vásquez, Teresita

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera

mlinaricova@hotmail.com; teresitavillasmil@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo del estudio consistió en revelar el uso de los recursos digitalizados de la Canaima que le dan docentes y estudiantes para el aprendizaje de las ciencias naturales. Enmarcado en el paradigma positivista, fue un estudio de campo con una población 10 docentes y 84 estudiantes de 6° grado de las Escuelas Bolivarianas de la parroquia Juan Ignacio Montilla; de los estudiantes se extrajo una muestra aleatoria simple de 50. Los datos se recogieron mediante un cuestionario válido y confiable (0,91 docentes y 0,88 estudiantes) Los resultados revelan que tanto docentes como estudiantes usan escasamente y pocos de los recursos que provee la Canaima, además, los estudiantes los utilizan más para jugar. Se concluye que no le están dando el uso adecuado al recurso, lo que puede traer como consecuencia que los estudiantes obtengan aprendizajes insuficientes en ciencias naturales. En ese sentido, se recomienda utilizar ampliamente los recursos que posee la Canaima en los procesos educativos.

Descriptor: aprendizaje de ciencias naturales, Proyecto Canaima Educativo, uso de recursos digitalizados.

1. Introducción

La formación de un ciudadano crítico, reflexivo y creativo requiere de una educación científica que le facilite el desarrollo de habilidades y capacidades para vincular el conocimiento y exploración del entorno y emprender procesos de interpretación y explicación de los fenómenos que tienen lugar en la naturaleza. Es por esta razón que las tendencias actuales de la enseñanza de las ciencias comienzan a darle mayor importancia a ciertos aspectos como plantear problemas de la vida cotidiana, relacionar la ciencia con lo social, tecnológico y ambiental; es decir, desarrollar una alfabetización científica en un contexto de responsabilidad y participación.

Este acercamiento a la ciencia se puede lograr por medio de los contenidos que integran el área de ciencias naturales en educación primaria, puesto que

describen principios científicos clave para el desarrollo y evolución de la sociedad, permitiendo integrar lo formal con lo no formal al relacionarlos con el quehacer de la vida diaria del estudiante, asumiendo el enfoque de Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS). En este orden de ideas, Membiola (2001) expresa que la finalidad principal de la educación en CTS es promover la alfabetización en ciencia y tecnología, para que los ciudadanos puedan participar en el proceso democrático de toma de decisiones y lograr la acción ciudadana en la solución de problemas relacionados con la ciencia y la tecnología en nuestra sociedad.

En ese contexto, el gobierno nacional implementó el Proyecto Canaima Educativo (MPPE, 2010), que tiene por objetivo apoyar la formación integral de niñas y niños, mediante la dotación de una computadora portátil escolar con

contenidos educativos a maestros y estudiantes del subsistema de educación primaria. Por eso, ofrece amplias posibilidades de uso didáctico para diversas disciplinas: matemáticas, ciencia, geografía; además, es un medio generador de nuevos escenarios formativos y medio lúdico para el desarrollo cognitivo. Igualmente, ofrece la posibilidad de brindar al proceso educativo que cada actor elabore sus propios códigos de pensar, sentir y hacer, propiciando el proceso de reconstrucción, desarrollo personal y de recreación cultural.

En el caso de las Ciencias Naturales, el Proyecto Canaima Educativo (MPPE, 2010) ofrece una amalgama de posibilidades que permiten vincular de manera significativa los contenidos científicos con las tecnologías asociadas y sus implicaciones sociales. Las ciencias naturales en el Currículo de Educación Primaria (MPPE, 2007a), se ubican en el área de aprendizaje “matemática, Ciencias Naturales y Sociedad”, sustentado en los pilares “aprender a crear”, “aprender a convivir y participar”, “aprender a valorar” y “aprender a reflexionar”. Igualmente, circunscritos en los ejes integradores: ambiente y salud integral, interculturalidad, tecnologías de la información y comunicación (TIC) y trabajo liberador.

En el sexto grado de educación primaria, la finalidad del área es el desarrollo de conocimientos y aprendizajes más complejos provenientes de la matemática y las ciencias naturales que promuevan la participación activa y consciente de niños y niñas en la construcción de nuevos conocimientos, desde una actitud reflexiva, de análisis

crítico y con capacidad de aplicación en la realidad. Por lo tanto, el aprendizaje de las ciencias naturales debe ir acompañado de las innovaciones tecnológicas para así formar a los estudiantes con competencias para la vida contemporánea caracterizada por un alto componente tecnológico.

Tal aprendizaje requiere la utilización de los recursos digitalizados de la Canaima de manera adecuada para facilitar el aprendizaje significativo fundamentado en una intensa actividad por parte del estudiante, quien ha de establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognitiva respecto de las ciencias naturales. Esto exige a los docentes ser expertos, tanto en los contenidos disciplinares como en mediación pedagógica y comunicacional, para conservar los enfoques epistemológicos y metodológicos propios del objeto de enseñanza de los contenidos dispuestos en los textos escolares de la Colección Bicentenario (MPPE, 2014).

Sin embargo, en relación con la Canaima, según Pinto (2015:26) “se tiene escasa información sobre como es percibida y utilizada esta poderosa herramienta didáctica por parte de los estudiantes y los profesores”. En su opinión, se sabe poco sobre cómo va el programa ni qué implicaciones tiene la dotación de un equipo para niños sin adiestramiento tecnológico, muchas veces sin orientación en la escuela u hogar, en el cual por lo general los adultos tienen pocas habilidades en el manejo del equipo. De hecho, en una reunión de trabajo con los directores de las Escuelas Bolivarianas del Municipio se hizo

referencia a las dificultades de los estudiantes para utilizar adecuadamente los recursos digitalizados de la Canaima. Igualmente, un posible divorcio entre pedagogía y prácticas docentes con las tecnologías, lo cual no favorece el manejo acertado de los recursos digitalizados por parte de los docentes. Cabe destacar aquí, que los docentes, si bien recibieron alguna capacitación para el manejo técnico de la Canaima, no así para su utilización didáctica; tampoco se han monitoreado los resultados del proceso.

Observaciones de clase permitieron detectar que los docentes se limitan a indicar las partes del computador e informar sobre su utilidad, pero no lo están usando con los criterios de motivación y apoyo precisados en las orientaciones educativas del Proyecto Canaima. Esto genera un uso inadecuado del recurso, hasta convertirse incluso en distractor. También se encontró la transcripción de conceptos de forma textual o el uso del pizarrón, texto y dibujos. En virtud de lo anteriormente expuesto, se planteó este estudio dirigido a revelar el uso de los recursos digitalizados de la Canaima que les dan docentes y estudiantes para el aprendizaje de las ciencias naturales

2. Metodología

Ubicada en del paradigma positivista, se trató de una investigación descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2011) en coherencia con el objetivo antes señalado. Para dar respuesta al objetivo se diseñó un estudio de campo, cuya población fue de 10 docentes y 84 estudiantes de 6° grado de las Escuelas Bolivarianas de la parroquia Juan Ignacio

Montilla. Mediante muestro aleatorio simple se obtuvo una muestra de 50 estudiantes. Se aplicó la técnica de la encuesta, y como instrumento, se elaboraron dos cuestionarios, uno para los docentes y otro para los estudiantes, conformados por preguntas cerradas referidas al uso de los recursos digitalizados de la Canaima para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales.

La validez del instrumento se obtuvo con el método la validez de contenido y de constructo mediante el juicio de expertos. Para calcular la confiabilidad se aplicó una prueba piloto y por medio del método de alfa de Cronbach la confiabilidad resultó de 0,91(docentes) y de 0,88 (estudiantes), lo que indicó que los instrumentos gozan de una alta confiabilidad.

3.- Resultados

En este apartado se describen los recursos digitalizados de la Canaima utilizados por docentes y estudiantes. Para el análisis se construyó un baremo con las alternativas de respuesta por el uso: Nunca, Casi Nunca, Algunas Veces, Casi Siempre y Siempre. Como son cinco alternativas de respuesta, (1, 2, 3, 4, 5), el mínimo valor que puede responder un sujeto es 1 y el máximo 5. Partiendo de ello se calculó la diferencia que es cuatro (4), el resultado se divide entre 5, que es igual a 0,80. Para lograr los valores de la escala, se parte de 1 y consecutivamente se le suma 0,80. Esto da como resultados, respectivamente: ninguna utilización (de 1.00 a1.80); baja utilización (de 1.81 a 2.60); mediana utilización (de 2.61 a 3.40); alta utilización (de 3.41 a 4.20) y muy alta

utilización (entre 4.21 y 5.00). A continuación se encuentra el análisis e

interpretación de los resultados obtenidos.

Tabla 1
Recursos utilizados por los estudiantes

	N	Mínimo	Máximo	Media
Procesador de textos	50	1	5	2,16
Tutoriales	50	1	4	2,04
Correo Electrónico	50	1	4	1,80
Manejador de presentaciones	50	1	3	1,74
Ambiente Colaborativo	50	1	4	1,74
Videos	50	1	3	1,72
Uso Recreativo	50	1	5	3,88
N válido (según lista)	50			

La Tabla 1 muestra que la media de los recursos dispuestos en la Canaima utilizados por los estudiantes para aprender ciencias naturales es de 2,16 para el procesador de textos y 2,04 para los tutoriales, lo que, según el baremo, equivale a una “baja utilización” de ambos recursos. La media de 1,80 del

correo electrónico, 1,74 en el manejador de presentaciones y en el ambiente colaborativo, así como el 1,72 en los videos expresan “ninguna utilización” de estos recursos. Sin embargo, el uso recreativo de la Canaima alcanzó una media de 3,88, equivalente a una “alta utilización”.

Tabla 2
Recursos de la Canaima utilizados por los docentes.

	N	Mínimo	Máximo	Media
Procesadores de Texto	10	3	5	3,80
Manejadores de presentaciones	10	2	3	2,50
Software educativo	10	2	5	3,30
Hoja electrónica de cálculo	10	1	3	1,80
N válido (según lista)	10			

La Tabla 2 muestra que la media para el uso de los procesadores de textos por parte de los docentes fue de 3,80, según el baremo representa una “alta utilización”. La media 3,30 en el uso del software educativo indica “mediana utilización”. La media de la utilización de manejadores de presentaciones fue de 2,50, o sea, una “baja utilización”. La media en el uso de la hoja electrónica de cálculo manifestada en 1,80 significa “ninguna utilización”.

4.- Discusión

En lo que se refiere al uso de los recursos por parte de los estudiantes, se tiene que los estudiantes casi nunca utilizan el procesador de textos para copiar los contenidos de la Canaima ni los tutoriales para elaborar proyectos. Nunca utilizan el correo electrónico para enviar material relacionado con las ciencias naturales, ni los videos sobre el universo y el cosmos, tampoco los manejadores de presentaciones para elaborar afiches

alusivos a la conservación ambiental o, ambientes colaborativos para promover campañas sobre el uso adecuado de las sustancias químicas. En cambio, casi siempre utilizan la Canaima para entretenerse en sus horas libres.

Se puede inferir, entonces, que los estudiantes no utilizan esos recursos digitales para aprender los contenidos de las ciencias naturales. Por el contrario y tal como se señaló en la problematización, no los están usando siguiendo las Orientaciones Educativas del Proyecto Canaima (MPPE, 2009), dando un uso inadecuado al recurso, hasta convertirlo, incluso, en distractor.

Esto implica, tal como señala Álvarez (2008), que no se conforman los entornos virtuales para ayudar a los estudiantes a formar sus propios conceptos y generar conclusiones científicas; menos aun se propicia el uso de la Canaima para fortalecer su curiosidad e interés por las ciencias naturales. Además, debido a ello, sus conocimientos de los contenidos de ambiente, agua, universo y cosmos, salud y sexualidad, ciencia e identidad son escasos, sobre todo si se trata de estudiantes de sexto grado.

Por otro lado, en relación con el uso que le dan los docentes a la Canaima, casi siempre usan los procesadores para crear documentos como recursos didácticos y para elaborar afiches informativos sobre la salud y sexualidad. Algunas veces usan el software educativo de la Canaima para elaborar proyectos que propicien una actitud positiva hacia la investigación científica. Pero casi nunca utiliza los manejadores de presentaciones, por lo que no expone contenidos de ciencias

naturales utilizando diapositivas. Y, nunca usan los datos producto de las observaciones en el ambiente para la elaboración de hojas electrónicas de cálculo, ni la hoja de electrónica de datos para facilitar el aprendizaje de análisis de gráficos.

Luego, se infiere que, la aplicación de escritorio de la Canaima más utilizada es el procesador de textos, seguido del software educativo, mientras menos utilizados son los manejadores de presentaciones y, menos aún, la hoja electrónica de cálculo. Esto es coherente con lo señalado en la problematización respecto de los problemas de los docentes en la utilización de los recursos digitalizados de la Canaima, contribuyendo a su uso inapropiado y limitando el aprendizaje de los contenidos de ciencias naturales.

Por otra parte, contradicen lo establecido en las Orientaciones educativas para el uso del computador portátil Canaima Educativo (2009), donde se afirma que los recursos disponibles en ella ofrecen un camino para la innovación de la labor docente dentro y fuera del aula. Pero coinciden con las conclusiones de Tapia (2012) y de González (2014), quienes aseveran que los docentes no exploran sus potencialidades en su práctica pedagógica diaria con el fin de aprovechar las ventajas y bondades que ofrece esta herramienta en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales. Este uso, escaso e inapropiado, evidencia la persistencia de un modelo tradicional, pues según Hernández (2008), los docentes constructivistas promueven el uso de la computadora para realizar actividades escolares.

5. Conclusiones

Luego del análisis y discusión de los resultados, se concluye que el escaso y poco adecuado uso que le dan docentes y estudiantes a los recursos digitalizados de la Canaima sugieren que también son limitados y hasta deficientes los logros en la mayor parte de los contenidos del área de ciencias naturales relacionados con el ambiente, agua, ciencia, universo y cosmos, salud y sexualidad e identidad. Sumado a que su uso inadecuado disminuye las oportunidades de

aprendizaje en ciencias naturales, también limita las posibilidades de vincular de manera significativa los contenidos científicos con las tecnologías asociadas y sus implicaciones sociales.

Consecuentemente y en atención a lo concluido se recomienda que los docentes participen en programas de formación permanente, los cuales deben incluir métodos o proyectos que les permitan explorar, investigar, desarrollar, acceder y utilizar las Canaima y sus potencialidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (2008). *La enseñanza de las ciencias en los entornos de aprendizaje*. Ponencia realizada en el I Congreso de las TICs: Desarrollo e Innovación. Caracas, UCV-DITC, 2008 CDROM.
- González, M. (2014). La Canaima Educativa una herramienta tecnológica de enseñanza en la Educación Primaria Bolivariana. *Revista Campus Virtual UFT*, Edición 4, Nº 1. Disponible en <http://www.uft.edu.ve/campusvirtual/edicion4/Articulo3.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2011). *Metodología de la investigación*. 4ª Edición. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hernández, S, (2008), *El Modelo Constructivista con las Nuevas Tecnologías: Aplicado en el Proceso de Aprendizaje*. *Revista Universidad, Sociedad y Conocimiento, (RUSC) vol. 5 N.º 2* <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/253968/340755>
- Membiola, P. (2001). *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva de Ciencia, Tecnología y Sociedad. Formación científica para la ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Con ciencia para el porvenir. Ciencias Naturales, 6º grado. Colección Bicentenario*. Editorial El Convenio y Coedición Interministerial Ministerio del Poder Popular para la Cultura Fundación el perro y la rana / Editorial Escuela. Disponible en http://me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/pdf/primaria/csnaturales6.pdf
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas: Autor. Documento en línea, disponible en http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Primaria%20Bolivariana.%202007.pdf
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2009). *Orientaciones educativas para el uso del computador portátil Canaima Educativo. "Uso Educativo de las TIC"*. Documento en línea disponible en https://pozoderosas.wikispaces.com/file/view/canaima_pedagogico_25_08_09.pdf
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2010). *Proyecto Canaima Educativa*. Venezuela: Imprenta Nacional.
- Pinto, R. (2015) *Alcances preliminares del Proyecto Canaima respecto a la formación de competencias matemáticas en Educación Básica desde la perspectiva de sus actores*. Documento en Línea, Disponible en <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1321/rPinto.pdf?sequence=1>
- Tapia, Y. (2012) *Competencias del docente en el uso de las TIC y el aprendizaje de los estudiantes del proyecto Canaima*. Tesis Doctoral. URBE. Maracaibo.

Conflictos de interés: Las autoras afirmamos que no existe ningún conflicto de interés relacionado con la investigación.

CAUSAS QUE INTERVIENEN EN LA ACTITUD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ANTE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Teresita Villasmil de Vásquez

Yuraima Matos

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", Núcleo Valera

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo: Inferir causas que intervienen en la actitud del personal docente Universitario ante la inclusión de estudiantes con discapacidad. Metodológicamente se ubica en el paradigma Positivista, dentro de la investigación explicativa con diseño de campo. Se aplicó un instrumento tipo escala de Likert a 60 docentes universitarios, La validez del instrumento se realizó a través de la validez de contenido y para la confiabilidad se aplicó el programa computarizado "SPSS". Los resultados se presentaron en tres cuadros, gráficos y análisis por dimensiones, obteniéndose lo siguiente: En los tres componentes; Cognitivo, afectivo y conductual los resultados obtenidos son similares con diferencias mínimas, interpretándose en las tres dimensiones como "Desfavorable". Por tanto, se infieren posibles causas que intervienen en la actitud del docente universitario ante la inclusión de estudiantes con discapacidad, para ello, se utilizó la escalera de inferencias en sus cinco pasos, encontrándose entre las causas: la falta de conocimientos suficientes sobre el área; y creencias equivocadas sobre la capacidad y comportamiento de las personas con discapacidad. Falta de sensibilización y concientización acerca del buen trato y afecto que se les debe brindar a los estudiantes con discapacidad. De las causas mencionadas deviene la actitud conductual desfavorable del docente, por cuanto, en la base de tal conducta se encuentran los otros componentes, lo que ocasiona debilidad en las acciones manifiestas para aplicar estrategias didácticas adecuadas a estos estudiantes.

Palabras Clave: Causas, Actitud del docente, Inclusión, Estudiantes con discapacidad.

1.- Introducción

Los docentes constituyen el elemento fundamental para las transformaciones sociales referentes a los cambios paradigmáticos de la educación, evidentes tanto en la actitud que asumen frente a los estudiantes y representantes como en sus prácticas pedagógicas. Para tal efecto, y ante lo establecido por la UNESCO (1994) "La Educación para todos" surge la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, lo cual constituye uno de los temas transcendentales que ocupa hoy a padres, educadores y gerentes educativos. Al respecto, Soto (2008:48) considera que este nuevo enfoque implica "cambiar el paradigma de atención y de asignación de una

condición a una persona, de tal manera que no se haga una clasificación de ella, sino que, más bien se dé una caracterización de una persona con una condición específica". Es decir, son las escuelas las que tienen que adaptarse a las condiciones especiales de los estudiantes.

Por tanto, el papel de los educadores universitarios del nuevo milenio es primordial, al ser ellos los que en gran medida determinen el éxito o fracaso del proceso de inclusión educativa, por cuanto, sus actitudes positivas o negativas, se verán reflejadas en su práctica educativa.

Llama la atención, lo que afirma, Parra (2013) cuando dice que las dificultades que atraviesan las personas con

discapacidad en las grandes ciudades de América Latina no son consideradas por la importancia requerida y por sus necesidades especiales, evidenciándose una mayor exclusión que en países más avanzados.

No obstante, en Venezuela, en el año 2007 entró en vigencia la Ley para las personas con discapacidad (LPPD) según gaceta oficial número 38598, su propósito es regular los medios y mecanismos que garanticen el desarrollo integral de esta población y lograr su integración a la vida familiar, comunitaria y laboral... Es lamentable que aún se sigan violentando los derechos, el respeto a la dignidad inherente de la persona, así como la integración e inclusión social y el derecho al trabajo de las personas con discapacidad.

Con el objeto de insertarse en un trabajo digno, es necesario que las personas con discapacidad ingresen a la Educación en los diferentes niveles y modalidades, hasta alcanzar el tercer nivel del Sistema educativo; la educación universitaria. El Ministerio del poder popular para la Educación Universitaria la Ciencia y Tecnología (MPPEUCT) es responsable de incentivar y promover la transformación de los Institutos de Educación Superior, para garantizar los derechos de igualdad de oportunidades, a los estudiantes con discapacidad a tener una educación superior de calidad.

Es por ello que, los docentes universitarios en su práctica profesional deben estar capacitados y actualizados en el área, por cuanto, no sólo deben dominar los contenidos que imparten sino, que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, teniendo una actitud

positiva, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa de todos los estudiantes a la educación universitaria.

Sin embargo, la realidad es otra, por un lado en las universidades existe una población estudiantil con diversas condiciones especiales tales como: problemas motores, de audición y de lenguaje. Por el otro lado, algunos docentes reflejan actitudes afectivas no adecuadas llegando al rechazo, al utilizar expresiones peyorativas con respecto a las capacidades intelectuales de estos alumnos y actuar de manera indiferente, aduciendo que desconocen la ley para personas con discapacidad y las políticas establecidas para la atención de las personas con discapacidad del sector universitario.

Dado que en Venezuela y específicamente en el caso del estado Trujillo hay cierto número de personas con diversos tipos de discapacidad que ingresan a la Educación Universitaria, se consideró importante realizar esta investigación que tiene como objetivo: Inferir causas que intervienen en la actitud del personal docente Universitario ante la inclusión de estudiantes con discapacidad.

2. Metodología

El estudio se ubica dentro del paradigma positivista, dentro de las investigaciones tipo explicativa que según Hernández, Fernández y Baptista (2006:108) “pretende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian”, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta. El diseño fue de campo

aplicándose una escala tipo Likert compuesta por 30 ítems presentados en forma afirmativa a 60 docentes universitarios para medir su actitud ante la inclusión de estudiantes con discapacidad. Al instrumento se le aplicó la validez de contenido a través de juicios de expertos y la confiabilidad se calculó con el programa

computarizado "SPSS", dando como resultado 0,91.

3. Resultados

Se presentan a continuación los resultados del cuestionario escala de Likert aplicada a los docentes universitarios objeto de estudio.

Cuadro 1 Componente Cognitivo

Indicadores: Pensamientos y Creencias Positivas y Negativas

Ítems Puntaje	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	-	-	-	-	12	18	10	50	34	-	124
2	-	-	12	24	92	44	19	34	76	80	381
3	60	39	84	30	-	60	-	78	-	12	363
4	44	34	34	45	-	-	124	-	31	50	362
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	----
Total	104	73	130	99	104	122	153	162	141	142	1230

Nota: Elaborado por Villasmil (2016)

PTD=1230

NTA= 50x10= 500

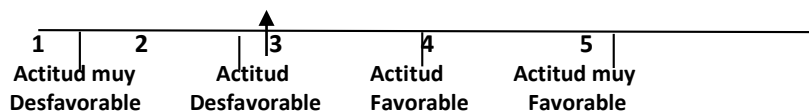
PTD/NTA= 1230/500:

2,4

Escala de valores

1-2 Muy desfavorable 2-3 Desfavorable
3-4 Favorable 4-5 Muy Favorable

2.4



Cuadro 2 Componente Afectivo

Indicadores: Sentimientos de aceptación y de rechazo

Ítems Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1	34	-	-	-	-	-	-	22	140	112	308
2	30	-	-	-	-	-	-	112	24	18	184
3	24	-	-	24	30	-	60	-	-	-	138
4	16	112	80	15	72	34	50	-	-	15	394
5	15	40	24	112	75	75	15	-	-	-	356
Total	119	152	104	151	177	109	125	134	164	145	1380

Nota: Elaborado por Villasmil (2016)

PTD=1380

NTA= 50x10=500

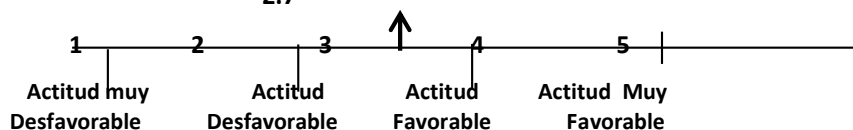
PTD/NTA= 1380/500=

2,7

Escala de Valores

1-2: Muy Desfavorable 2-3: Desfavorable
3-4: Favorable 4-5: Muy Favorable

2.7



Cuadro 3 Componente Conductual

Indicadores: Tendencia hacia las acciones positivas y negativas

Items Puntaje	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Total
1	-	-	-	-	-	141	105	110	32	48	124
2	20	-	-	-	-	-	28	64	-	-	381
3	12	-	-	9	-	-	-	-	44	-	363
4	44	60	40	34	28	26	-	-	-	34	362
5	92	50	30	92	100	-	-	-	-	9	----
Total	168	110	70	135	128	167	133	174	76	91	1252

Nota: Elaborado por Villasmil (2016)

PTD=1252

NTA= 50x10= 500

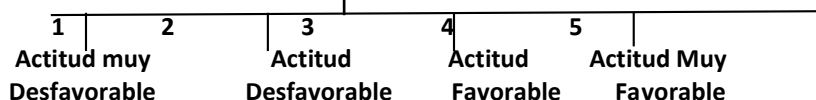
PTD/NTA= 1252/500=

2,5
2.5

Escala de Valores

1-2: Muy Desfavorable 2-3: Desfavorable

3-4: Favorable 4-5 Muy Desfavorable



4. Discusión

Ante los resultados obtenidos en la dimensión: Componente Cognitivo, se puede afirmar que los docentes Universitarios encuestados con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, demuestran una actitud cognitiva “Desfavorable”, violentando así, el derecho de estas personas a la educación.

Bleker (citado por Morales, 1999:25) señala que el conocimiento y las percepciones se adquieren por la experiencia o por las informaciones que el individuo posea sobre el objeto actitudinal. De lo que se deduce que quizás, por falta de información y conocimiento, además por creencias equivocadas acerca de las personas con discapacidad los docentes encuestados no creen positivamente en la inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación universitaria.

Los resultados obtenidos en la dimensión: Componente Afectivo, revelan que la actitud de los docentes encuestados ante la inclusión de estudiantes con discapacidad a la Educación Universitaria se ubica como “Desfavorable”, es decir, no hay una actitud positiva deseada en cuanto a sentimientos de aceptación de estos estudiantes discapacitados, coincidiendo con lo que afirma Cordeiro (2007) las personas con discapacidad se encuentran entre las poblaciones que sufren más de exclusión social.

Al respecto, Rodríguez (1990) expresa que este componente incorpora sentimientos, emociones y afectos en relación al objeto de actitud, lo que imprime mayor impulso al comportamiento del individuo. Además, afirma que los procesos afectivos, implican la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo predominando lo afectivo. Estos resultados confirman lo que

expresa el autor, al observar que en los dos componentes son bastante aproximados, infiriendo que existe relación entre ellos, predominando el afectivo.

En cuanto al componente conductual los resultados revelan que la actitud de los docentes universitarios, ante la inclusión de estudiantes con discapacidad, es "Desfavorable"; lo que significa que las acciones manifiestas y declaraciones de intenciones se inclinan más hacia lo negativo, haciéndose más difícil la permanencia y prosecución de los estudiantes universitarios, lo cual constituye un derecho irrefutable, consagrado en la ley.

De igual manera, según Triandis (1974) el componente conductual es una intención de conducta que seguiría un individuo frente a un objeto determinado, teniendo en cuenta que en la base de tal conducta se encuentran los componentes cognoscitivos y afectivos. Por ello, analizando los tres componentes, se puede decir que los resultados son bastante similares y se relacionan, interpretándose de manera general como una actitud "Desfavorable", lo que coincide con lo expuesto por el autor citado.

5. Inferencias sobre las causas que intervienen en la actitud del docente universitario ante la inclusión de estudiantes con discapacidad.

La escalera de inferencias según (Argyris, 1999:86) "es un modelo hipotético del desarrollo de una conjetura" Las inferencias explicativas aportan explicaciones o descripciones causales de los hechos evidenciados en

los datos recogidos. Su procedimiento posee los siguientes pasos:

1. Hecho: se refiere a los datos objetivos de la realidad, pues en primer lugar observamos un hecho y seleccionamos lo que nos interesa. Aquí se parte de los datos obtenidos en cada componente de la actitud de los docentes Universitarios ante la inclusión de estudiantes con discapacidad.

2. Interpretación: Según nuestras creencias le damos significado al dato que hemos seleccionado. El hecho señalado significa que los docentes universitarios muestran una actitud "Desfavorable" ante la inclusión de estudiantes con discapacidad, evidenciándose en los tres componentes actitudinales: Cognitivo, Afectivo y Conductual. Incumpliendo con lo establecido en la normativa Legal, de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) la cual consagra, desde su Preámbulo, la igualdad de derechos para todos los ciudadanos, sin ningún tipo de discriminación, favoreciendo así a las personas con discapacidad.

3. Posibles Causas: Emitimos juicios y opiniones, para ello aquí comparamos la interpretación anterior con nuestros valores y parámetros. Como causas en el componente cognitivo se infiere que pudiera deberse a la falta de conocimientos suficientes y actualización sobre el área (discapacidad) y estrategias para la enseñanza, así como creencias equivocadas y prejuicios sobre las capacidades y comportamiento de las personas con discapacidad.

En cuanto al componente afectivo de igual manera, se deduce que la causa es

la falta de sensibilidad de los docentes hacia el buen trato y afecto que se les debe brindar a los estudiantes con discapacidad, influenciado por la falta de conocimientos sobre el área.

Respecto al componente conductual las causas pudieran deberse a la sucesión de los aspectos cognitivo y afectivo. Por tanto, al adquirir conocimientos y la sensibilización acerca de las condiciones de estas personas, las acciones y las intenciones serán positivas para los mismos.

4. Generalización: Elaboramos o inferimos conclusiones. Estas conclusiones son explicaciones del fenómeno en estudio. Con los resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo de la investigación se elaboraron las conclusiones finales.

5.- Acción/Acciones: Tomamos decisiones acerca de cómo actuar; es decir, decidimos un curso de acción o alguna estrategia. Utilizando el conocimiento para la acción ya que se hace aplicable en la práctica. Este último paso se pudiera desarrollar próximamente en investigaciones proyectivas o aplicativas.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos permitieron llegar a las siguientes conclusiones; Los tres componentes de la actitud del

docente universitario ante la inclusión de estudiantes con discapacidad; el cognitivo, el afectivo y el conductual dieron similares resultados, ubicándose en la escala de valores como “Desfavorables”, de allí que se consideró importante inferir causas que intervienen en la actitud del docente universitario ante la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Estos resultados son importantes que sean considerados por las Universidades que forman profesionales en Educación, por cuanto, se requiere revisar los pensa de estudios a fin de actualizarlos incorporando asignaturas o cursos que sensibilicen, capaciten y formen a los futuros docentes sobre la diversidad, ofreciéndoles herramientas pedagógicas para la atención de los estudiantes con discapacidad. Por tanto, al adquirir conocimientos y sensibilizarse acerca de las condiciones de estas personas con discapacidad, se deduce que las acciones y las intenciones serán positivas para los mismos.

Afortunadamente las experiencias desfavorables de acuerdo con la teoría de la consistencia de la misma, pueden ser modificadas mediante la confrontación del individuo con nuevas experiencias, con nuevas informaciones y la adquisición de nuevos conocimientos.

Referencias

- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona: Gránica.
- Cordeiro, J. (2007). *El Desafío Latinoamericano*. Venezuela. Edit. McGraw-Hill Interamericana.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999).Caracas.

- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. 4ta. Edición. México: McGraw-Hill.
- Ley para Personas con Discapacidad (2007). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38.598. Caracas, de fecha 5 de Enero de 2007.
- Morales, J. (1999). "Actitudes". *Psicología Social*. Madrid. UNED. McGraw-Hill
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: Un modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 5 N° 1. Enero-junio 2011.
- Rodríguez, A. (1990). *Psicología Social*. México: Trillas. ISBN
- Soto, R. (2008). *Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular: Una aproximación Evaluativa*. Tesis Doctoral. Costa Rica. Universidad de Granada.
- Triandis, F. (1974). *Actitudes y cambio de actitudes*. España. Toray S.A
- UNESCO (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España: Unesco.

Conflictos de interés: En esta investigación no existe ningún conflicto de interés.

PRÁCTICA DOCENTE E INVESTIGATIVA DESDE LOS GRUPOS DE FORMACIÓN PERMANENTE

Matos de Rojas, Yuraima y Pasek de Pinto, Eva

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR; Valera

yuraimatos01@gmail.com, mlicaricova@hotmail.com

RESUMEN

Desde las experiencias formativas que se vienen desarrollando en las instituciones educativas, la Línea “Investigadores en Acción Social” (IAS), en la UNESR, Valera, a través del proyecto de Formación Permanente de los Docentes e Investigadores, se planteó como propósito “Develar la concepción de la práctica docente e investigativa desde las voces de los grupos de formación permanente”. Estudio orientado por el paradigma fenomenológico, el cual aporta la experiencia subjetiva inmediata de los hechos, tal como se percibe. Abordado a través de entrevistas a profundidad para conocer desde su sentir y hacer las percepciones de los actores. Información que se sistematizó, organizó, codificó y categorizó; emergiendo subcategorías de las categorías sustantivas: práctica docente y acción investigativa para luego interpretarlas desde una perspectiva cualitativa. Entre los hallazgos se obtuvo que la práctica docente es concebida como, un accionar desde las experiencias, un compartir de conocimientos y de habilidades profesionales. Mientras que la acción investigativa es percibida como, el indagar, el estar informados, buscar soluciones a los problemas, construir conocimientos para fortalecer la praxis docente. Categorías que guardan estrecha relación para hacer más efectivo el accionar del docente como investigador. Sugiriendo continuar con talleres, conversatorios que los lleve a reflexionar desde la realidad social.

Palabras clave: práctica docente, formación, ser investigador

1. Introducción

En los últimos años se ha venido haciendo énfasis en la necesidad de la formación y actualización del docente; es por ello que el sistema educativo venezolano ha establecido entre sus políticas, la formación permanente del docente. De acuerdo con el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012), en Venezuela se viene promoviendo un proceso de formación permanente para las y los docentes, siendo un aspecto fundamental para la Educación Bolivariana, con el fin de desarrollar una nueva ética en el marco del humanismo social y democrático, con miras a la consolidación del proceso de transformaciones que requiere Venezuela.

Es por ello que el programa de investigación y formación del docente, tiene como uno de los alcances más importantes, la activación, de los centros

locales, haciendo uso de los seminarios, congresos pedagógicos, sábados pedagógicos, foros entre otros. Formación que según Paz (cp. Vargas; 2010), es un proceso inherente a la práctica (y teoría) cotidiana de los sujetos que se desempeñan como profesionales de la educación, promoviendo la autoformación, proceso esencial por la potencialidad de generar los cambios y transformaciones en el plano interno del sujeto y su contexto.

En este sentido, los maestros están en el deber de formarse para orientar prácticas pedagógicas articuladas con la experiencia, desde los saberes populares y académicos. Sustentado legalmente en la Ley Orgánica de Educación (2009), artículo 38, donde se aprecia la necesidad de la formación permanente del docente como proceso integral y continuo. Que garantice el fortalecimiento de una sociedad crítica,

reflexiva y participativa hacia la transformación social que exige el país. Por lo tanto, se espera que cada día el docente pueda desde sus espacios producir y construir nuevos saberes.

En correspondencia con lo planteado la Línea de Investigación “Investigadores en Acción Social” (IAS) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Núcleo Valera, viene realizando una investigación desde el Proyecto “Formación Permanente de los Docentes e Investigadores”, en diferentes instituciones del Municipio Valera, siendo seleccionada para el estudio, la U.E. “El Cumbe”, donde se vienen desarrollando diferentes proyectos en el que participan activamente los docentes. En este sentido, las investigadoras se plantearon como propósito de estudio, “Develar la concepción de praxis docente e investigativa desde las voces de los grupos de formación permanente”. Metodológicamente abordado desde paradigma cualitativo a través del enfoque fenomenológico.

2. Metodología

El estudio se circunscribe en el paradigma cualitativo desde un enfoque fenomenológico. Latorre y Arnal (1996: 73) señalan que la fenomenología es “una corriente del pensamiento que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben”. Lo que implica el intento por estudiar los fenómenos de acuerdo a la perspectiva de los sujetos, desde su conciencia, tomando en referencia el contexto donde se desenvuelven a partir de su experiencia. Por tal razón, el asumir la postura epistemológica del estudio desde la fenomenología, se parte del

hecho que la realidad se construye en el plano de cómo los actores socioeducativos expresan mediante la reflexión, cuáles son esos sentidos y significados que le atribuyen a la praxis docente y el accionar investigativo en el ámbito de la formación permanente. De este modo, la realidad está representada por la vida cotidiana construida en el sentido de la acción, es decir, la actividad de los docentes quienes se encuentran en procesos de formación permanente. Para el proceso metodológico, se consideró a Gurdían-Fernández (2007) quien plantea cuatro etapas, que orientaron el proceso de recogida, sistematización e interpretación de la información, las cuales se describen a continuación:

2.1. Etapa Previa; que permitió a las investigadoras explicitar los supuestos teórico-epistémico-metodológico del estudio, llevando a la búsqueda de información sobre las categorías del estudio, profundizando en el deber ser, en las exigencias políticas y educativas en cuanto a la formación permanente e investigativa del docente. Tomando en cuenta que la investigación está inserta en un proyecto macro de la Línea “IAS”, UNESR, Núcleo Valera, se consideró una de las instituciones con las que se viene trabajando, seleccionando la UE “El Cumbe”, Valera, Estado Trujillo, donde se llevan a cabo constantemente talleres de formación y quienes aceptaron voluntariamente para ser partícipes de la investigación.

2.2. Etapa descriptiva, consistió en la descripción del fenómeno de estudio desde la realidad de los actores en la investigación. Para la recolección de la información se asumió la técnica de la entrevista en profundidad, para Martínez

(1998), permite conocer desde su sentir y hacer las percepciones de los actores. Para ello se realizó una reunión con los actores de la UE “El Cumbe”, a quienes se les solicitó permiso para ejecutar una entrevista abierta, aceptando muy amablemente. Hubo quienes tomaron la decisión de responder la entrevista de forma escrita y los que decidieron efectuar de manera oral, permitiendo ser grabados.

2.3. Etapa estructural; una vez obtenida la información, se procedió a transcribirla textualmente como fue expresada, para luego dar una lectura general de la descripción. Se delimitó las unidades o categorías establecidas por las investigadoras, como fueron praxis docente y acción investigativa, en las cuales se ubicaron las subcategorías emergidas de los actores.

2.4. Etapa cooperativa y dialógica; donde se elaboraron las subcategorías de análisis, trianguladas desde las expresiones de los actores, confrontadas o sustentadas por los teóricos y analizadas e interpretadas por el grupo investigador. Hallazgos que se socializaron con el colectivo investigador y participantes para validar de alguna manera, la información interpretada desde sus percepciones.

3. Hallazgos

Para efecto de los hallazgos se consideraron dos grandes categorías sustantivas: la praxis educativa y la acción investigativa. En cuanto a la praxis educativa, emergieron subcategorías, tales como: accionar desde la experiencia, compartir saberes y, habilidades profesionales. En lo que concierne a la acción investigativa, emergió, la investigación como: el acto de reflexionar, el indagar, el estar

informados, buscar soluciones a los problemas, construir conocimientos para fortalecer la praxis docente.

3.1. La praxis educativa como un accionar desde las experiencias, categoría emergida desde las voces de los docentes, tal como lo señala el Doc7, “praxis me suena como un grupo de experiencias que se relacionan con la práctica”. Posteriormente, Doc5 pidió la palabra y señaló: “praxis tiene que ver con lo que el docente hace y, en su accionar está su formación”. Cegarra (2016), señala que la praxis constituye una categoría de interpretación de la práctica social que refiere a la reflexión sobre la práctica y al mismo tiempo la intervención en la práctica, traducida en construcción de la realidad. Es la relación que se da entre el sujeto cognoscente y el sujeto cognoscible.

3.2. La praxis docente vista como compartir de saberes, tal como lo expresa la Doc3, “a mi modo de ver entiendo, que praxis viene de la palabra práctica, pero en la práctica debe haber algún conocimiento y de cualquier modo, ambos tienen que ver con la formación en el caso de nosotros que somos docentes”. Por su parte, la Doc10 dijo: “la praxis docente es accionar para compartir saberes entre docente y estudiantes”, el Doc9, refirió: “la praxis docente implica un proceso abierto y flexible que lleva a la construcción del saber entre el docente y estudiantes”. Expresiones que reflejan el compartir conocimientos y saberes en la construcción dialógica de espacios y tejidos de participación en la construcción de saberes. En palabras de Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005: 39), “saberes que durante la práctica se articulan de manera funcional

en el curso de la acción”, en ella se generan conocimientos y habilidades profesionales que lo llevan a construir y reconstruir conocimientos con los estudiantes.

3.3. La práctica docente como el desarrollo de habilidades; para la Doc8, “para mí son las habilidades que como docente debemos tenerlas, poseer conocimientos, ponerlos en práctica, a la vez que mantenemos una actitud afectiva con los niños y niñas”, a lo que el Doc7, señala “estamos reflexionando sobre la praxis educativa, donde podemos visualizar las habilidades que como docente tenemos que poner en práctica dentro y fuera del aula de clase, para hacer del proceso educativo más efectivo”. Desde las voces de los actores participantes, se aprecia el realce de la puesta en práctica de las habilidades profesionales por parte del docente, lo cual para Paquay y otros (2005: 41), las habilidades profesionales son “el conjunto de conocimientos, procedimientos y el saber-estar, pero también el hacer y el ser necesarios para el ejercicio de la profesión docente”. Desde ésta concepción, las habilidades son de orden cognitivo, afectivo, y práctico, por cuanto posee conocimientos, formación y accionar desde el hacer en conjunto estudiante y docente.

3.4. Ser investigador como docente reflexivo; para la Doc16, el accionar investigativo “es un proceso reflexivo, que realizo constantemente para optimizar la praxis educativa”, en cuanto a la Di1 indica “para mis es estar en constante proceso reflexivo en la medida que investigo para mejorar la praxis educativa”. Desde lo señalado por las docentes Cañizales (2010), indica que la

investigación da la oportunidad para la reflexión y la acción, permitiendo al practicante enfrentar la realidad del aula y de la institución con la finalidad de mejorar su actuar. Así mismo, Muñoz, Quintero y Munévar (2008), indican que los docentes investigadores están en constante proceso de reflexión, pues es un permanente intérprete de significados, quien tiene a su lado el laboratorio natural, del cual saca provecho para optimizar su praxis educativa.

3.5. Ser investigador como el acto de indagar; desde las voces de la Doc9, “para mi es indagar sobre las diferentes temáticas de interés, que me llevan a optimizar mi accionar como docente”, en cuanto a la Doc20 “es el acto de indagar y trascender los espacios del aula, va más allá de encerrarme en el aula, indago y adecúo las clase para optimizar el proceso de aprendizaje. Desde lo expresado, se puede decir que, para las docentes el accionar investigativo es el acto de indagar, el cual para Cañizales (2010), los lleva a identificar causas y efectos, a establecer relaciones, mejorar la capacidad de observación y a registrar sus reflexiones y críticas.

3.6. Ser investigador para resolver problemas; desde la concepción de la Doc25, el acto de investigar es “estar en constante búsqueda de solventar problemas, que me lleven a mejorar mi praxis educativa”, por lo que para la Doc18, “es resolver problemas, pues toda investigación surge de los problemas sociales, educativos, políticos, otros que requieren aclarar y buscar soluciones”. Se puede apreciar que desde las concepciones de las docentes, es la búsqueda, indagación para resolver problemas que los lleve a optimizar el

proceso educativo. En este sentido, Cegarra (2016), señala que el docente debe cumplir con su función de investigador, por lo que debe convertirse en un investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad, debe ser capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida. Desde esta perspectiva, reflexionar sobre su práctica para transformarla o modificarla, atendiendo al saber educativo que posee, al conjunto de saberes que debe recontextualizar y a las herramientas de que dispone para llevar a cabo su tarea.

En síntesis y producto del análisis y reflexión de los actores educativos como del investigador, se puede decir que la praxis docente e investigativa, es la puesta en práctica de experiencias, conocimientos y habilidades para un accionar activo entre docente y estudiantes, a partir de la construcción dialógica de saberes y conocimientos, en donde todos aprenden en la medida que se reflexiona, se indaga para resolver problemas que llevan a optimizar la praxis educativa, proceso que es

producto de la interacción, afectiva, cognitiva y práctica que debe desempeñar efectivamente el docente hacia la transformación educativa que requiere el país.

4. A manera de cierre

Desde los hallazgos se puede decir que, el estudio permitió develar la concepción de la praxis docente, como la puesta en práctica de experiencias, conocimientos y habilidades para un accionar activo entre docente y estudiantes, a partir de la construcción dialógica de saberes y conocimientos. Así como el ser investigativo, como el proceso de reflexión, que lleva a indagar para resolver problemas, optimizar la praxis educativa, desde la interacción, afectiva, cognitiva y práctica del docente para la transformación educativa. Considerando los hallazgos, se hace necesario seguir avanzando en los procesos de formación, para la apropiación de conocimientos, saberes y experiencias hacia la optimización de la praxis educativa e investigativa.

Referencias bibliográficas.

- Cañizales, J. (2010). Las prácticas docentes: una oportunidad para la reflexión y la acción. *Revista Ciencias de la Educación*. 10 (36). Valencia. 169-189.
- Cegarra, O. (2016). *Formación y transformación multifuncional del docente en su praxis educativa*. Tesis Doctoral presentada en la UNERMB, Cabimas.
- Díaz, E. y Gallegos, V. (2006). *Formación y Práctica Docente en el Medio Rural*. Editorial Plaza y Valdés. México.
- Gurdían-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. IDER, Costa Rica.
- Latorre, A.; del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado. Barcelona, España.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Ley Orgánica de Educación (1999). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2635. (Extraordinaria), julio 28, 1998.
- Martínez, M. (1998). *El Paradigma Emergente*. Trillas. México.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). Líneas Orientadoras Metodológicas para la conformación de los colectivos de formación permanente e investigación. Caracas,

Venezuela

Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2008). *El Proceso de investigación social cualitativo*. CPS. Buenos Aires, Argentina.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica. México.

Vargas, L. (2010). *La formación Docente*. Ponencia en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.

DE CÓMO APRENDER DESDE EL CUERPO... UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Garrido, Alfonso

Universidad de los Andes – Facultad de Arte

domalfonso@gmail.com

Resumen

El proceso de aprendizaje del ser, en términos académicos, comienza en el preescolar, sin embargo, hoy se sabe que este proceso inicia una vez el embrión tiene la capacidad para... en otras palabras, desde “la barriga” estamos aprendiendo. Entonces, luego de brindar un espacio tan abierto como el planteado en la primera etapa (preescolar), donde el cuerpo entra en una experiencia abierta y compartida, conjugándose con otro proceso de construcción de la personalidad, psicológico en este caso y de gran repercusión en el devenir social, se pasa a un 1er. grado lleno de normas y limitaciones que se extienden hasta bien avanzada la Universidad. En este contexto es imprescindible entender-comprender qué entendemos por cuerpo, cómo está configurado, cuáles son sus capacidades y cómo se puede aprender y generar conocimiento desde su realidad... Conceptos como memoria corporal, sistema nervioso entérico, canales perceptivos o proceso vivencial, entre otros, son puntuales para entender-concebir al cuerpo desde enfoques que brinden un acercamiento más integral-humano (como un todo, sistémico, re-presentación del universo...) haciendo posible su abordaje en términos pluri-dimensionales, donde se conjuga-produce el saber y, partiendo de este enfoque, re-elaborar procesos de “aprendizaje-enseñanza”, más bien de intercambio, lo cual supone una actitud de recepción y emisión en cada una de las partes, para incidir de manera profunda en el territorio de la educación, que tiene actualmente como objetivo mundial, entre otros, humanizarla cada día más, un planteamiento tan hermoso como necesario...

Palabras clave: proceso de aprendizaje, cuerpo, metodología de enseñanza

1. Introducción

El arte, en todas sus extensiones, brinda una particular plataforma para el aprendizaje de conocimientos y habilidades por parte del participante, se conjugan las diferentes aristas que conforman al ser humano, cuerpo como posibilidad física, mental, intelectual, espiritual, emocional, energética, sensitiva, etc. Todas trabajando en

conjunto bajo una mirada sistémica, como re-presentación del universo, todas interconectadas-importantes, sin jerarquía, permiten aprender de otra manera.

Espacios como la danza, la expresión corporal, la actuación, etc., son puntos de encuentro para ofrecer al participante ir a lo profundo, al auto-reconocimiento, auto-evaluación, reflexión, al análisis de

situaciones determinadas ofreciendo múltiples posibilidades comunicativas corporalmente en su devenir académico, y más allá de eso, como ser humano. ¿Por qué? Porque activa diferentes sistemas corporales. La danza, es vida, pasión, conexión, movimiento, apertura de canales perceptivos, integración de mente, cuerpo y espíritu, movilización energética, salud; también es alegría, juego, investigación, profundidad, sanación; así, desde el punto de vista que se enfoque, bien sea dirigida a personas del colectivo común o no, sin duda se muestra como una posibilidad transformadora, en gran medida enriquecedora para el ser humano.

Compuestos de una parte de aprendizaje y otra de asociaciones relacionadas por procesos de síntesis, trabaja con diferentes funciones corpóreas aplicando ejercicios para recrear la intuición, abrir canales perceptivos y estimular los sentimientos a través de la imaginación activa; los resultados son llevados al plano de la conciencia por medio de la reflexión estimulando nuevos enfoques, renovados por vivencias prácticas (música y movimientos), entre otras variables.

Hay ausencia de modelos cerrados de respuesta, uso de métodos no directivos sino favorecedores de la creatividad e imaginación, cuyas tareas manifiestan los sentimientos, sensaciones e ideas, su comunicación así como el desarrollo del sentido estético del movimiento. Se proponen como un instrumento que desarrolle las capacidades y habilidades expresivas, técnicas y cognitivas logrando un desarrollo integral, generando más

capacidad y producción en el medio social, buscan que desde la asociación, la reflexión y el razonamiento, aplicados a través de la corporeidad, se aprehenda, procese y adapte los conocimientos, resultando útiles en las múltiples aristas del quehacer diario.

2. Desarrollo

¿Bajo cuáles teorías del aprendizaje nos movemos? Abordando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un contexto artístico - académico, supone procesar una serie de elementos hasta obtener algo nuevo, implica conjugar variables, entre ellas el intelecto, la emoción o capacidades físicas del cuerpo; en otro plano tendríamos los objetivos planificados a lo largo de la estructura, las pautas que se estipulen para comenzar una creación determinada o el estado de ánimo.

Es vital partir de la esencia como seres humanos desarrollando cualidades primordiales como la dignidad y el valor de la persona. Se produce algo a partir del cuerpo, el instrumento que aportará el nuevo resultado (enfoque antropocéntrico, teoría humanista), uno de sus principios básicos es que las personas son seres racionales que poseen en sí mismas capacidad para hallar verdades y practicar el bien. En el devenir del tiempo, los conocimientos previos sirven de cimientos para que sobre ellos, sigan desarrollándose los demás (teoría constructivista), que comprende un amplio cuerpo de teorías que tienen en común la idea de que las personas "construyen" sus ideas sobre su medio físico, social o cultural.

De la mano de esta “construcción” del conocimiento, van dos aspectos de vital importancia, la reflexión y el análisis, aportando basamentos ideológicos para que el proceso educativo continúe evolucionando, teniendo oportunidad de nuevo conocimiento inmediato a partir de otras aristas, como de sí mismo (teoría cognitivista), que otorga importancia a aspectos intelectuales sobre los afectivos o emocionales del comportamiento humano.

El resultado será el producto de un sumario de acciones (creación, razonamiento, reflexión, sentimiento...) llevados hasta el final tanto por el docente-guía-facilitador, como por el participante. Para explicar la Teoría del Cerebro Total o Cuadrantes Cerebrales: “La acción creativa necesita de la intervención de todos los cuadrantes: sólo así se pueden cubrir las diferentes etapas que usualmente se suceden en el proceso creativo, el cual debe culminar con la ejecución o materialización de las ideas creativas” (Gardié Omar en Parra, 2006: 54).

Participan las teorías del aprendizaje desde un punto de vista particular, parecieran conjugarse en mayor o menor medida, sin embargo, se debe tener presente el ánimo de revisión constante para saber en qué términos se utilizan teorías como la conductista, así, considerando que la función docente tiene otro sentido, dirigido a facilitar procesos brindando la guía necesaria, esto no excluye la posibilidad que en algunos momentos, por razones de experiencia, el maestro encause por el

camino oportuno y para ello acuda a dicha teoría conductista.

Dentro de las estrategias metodológicas el Modelo de Indagación se muestra interesante facilitando plantear un problema que mediante la investigación individual-grupal, genera la solución pertinente a la interrogante. Se corresponde con la naturaleza y concepción propia de lo que se propone, lo cual responde al desarrollo de una experiencia corporal de tipo vivencial. Vivencial en términos de ser-estar en un espacio-tiempo propio, saberse participante de algo llamado cuerpo y corresponderse con ese algo de tal manera que los conocimientos (conceptos, conclusiones, conjeturas, sensaciones, generalizaciones, evidencias, emociones...) que allí estén generándose, afecten de manera directa. Vivencial por dos razones fundamentales, la primera, la presencia (participación activa), vista como un enriquecimiento mutuo (tanto el participante como el grupo se benefician), la segunda, vivir la experiencia, experimentar, sentir, poner el cuerpo a merced de las sensaciones... Imprescindible la no ausencia de elementos como la poesía, la condición humana, la investigación científica, el amor y su capacidad transformadora, la planificación, la sinceridad, la presencia energética de un deseo... subyacentes y de la mano de la disposición-ánimo de revisión y revalorización constante. Es oportuno un espacio que brinde requerimientos mínimos de comodidad (docente, participativa, investigativa, entre otros).

Entrando en detalles, el avance de la ciencia ha permitido profundizar en conceptos como “memoria corporal”. Hoy, se sabe que las neuronas no son exclusivas del cerebro, el sistema nervioso entérico (SNE), “el segundo cerebro”, estudiado por Michael Gershon, posibilita entender-comprender que recordar una coreografía, por ejemplo, no ocurre completamente con ayuda de la memoria a corto ni largo plazo, sino que es cuando los bailarines comienzan a estar, juntarse, tocar, moverse, experimentar.... que se activan zonas en el cuerpo donde ha sido resguardada esa información, y es así como llegamos a recordar la totalidad... Podríamos preguntarnos si ¿En algún momento llegaremos a conocer si existen posibilidades neuronales en la piel?

Al respecto:

La investigación sobre el intestino «ha contribuido a cuestionarse con prudencia el lema filosófico ‘Pienso, luego existo’». Sostiene que una de las áreas más interesantes del cerebro, adonde puede llegar información del intestino, es la ínsula o corteza insular. Según el científico Bud Craig, la ínsula es el lugar donde nace nuestro ‘yo’. La ínsula recibe información sobre sentimientos de todo el cuerpo. Por eso, dice Enders, la frase de Descartes sería hoy ‘Siento, luego pienso, luego existo’. (Giulia Enders en Turrau, 2015: 18)

Imaginación vs. Realidad → El beso o el abrazo como formas de experiencia vivencial. Cuando somos “cortos de edad”, y vemos un abrazo o un beso, algo ocurre en el cuerpo... pero no logramos saber qué es en su amplitud hasta tanto la vivimos en nuestro propio cuerpo. Al nacer, la vagina produce un “masaje” que nos aprieta, activando puntos energéticos importantes para la existencia, luego, las caricias, toques, roces, miradas, etc., continúan profundizando esta experiencia tan necesaria, de hecho, los cuerpos que nacen por cesárea, tienden a ser seres más dependientes que los que nacen por parto. Así, en un contexto mayormente audio-visual, la apertura de canales perceptivos hace que el abrazo se muestre como recepción de afecto-conocimiento, estimulación de puntos sensitivos-centros de información. Expertos prueban estimular el SNE para tratar la depresión. Esto es significativo si partimos que el cuerpo, como unidad epistémica, podría ser estimulada para sanar (caso sobanderos que tratan la parte no afectada del cuerpo), podríamos acercarnos al planteamiento que hasta ahora, tratar la depresión desde el cerebro no ha sido lo mejor, o la mejor parte para tratarla... “La conexión entre los cerebros se encuentra en el corazón de muchas aflicciones, físicas y psiquiátricas. Las dolencias como la ansiedad, la depresión, el síndrome del intestino irritable, las úlceras y la enfermedad de Parkinson manifiestan síntomas en el cerebro y en el intestino” (Brownau, 2005: s/p).

Al respecto:

Cambiar la flora bacteriana intestinal predeterminada puede variar la conducta», afirma el doctor Fernando Carballo, presidente de la Sociedad Española de Patología Digestiva. Un cambio en la dieta para estimular los intestinos podría abrir campos muy interesantes para curar determinadas enfermedades neuronales, cree este experto. De hecho, los trasplantes fecales -sí, existen los donantes de caca-, han demostrado ser más eficaces que algunos antibióticos para curar enfermedades como el colon irritable. (Caballero, 2015: s/p).

Culturas milenarias tienen espacios como la Medicina Tradicional China donde se ha estudiado al cuerpo por más de tres mil años... Occidente con su afán por las “ciencias duras”, lo ha confinado a un sitio relegado. Por mencionar sólo un aspecto puntual, en 1663 cuando Thomas Hooke redactó los estatutos de la Royal Society “La ciencia pasó a ser definida como la búsqueda de las leyes naturales universales que se mantenían en todo tiempo y espacio. (Wallerstein, 2006: 4), en otras palabras, el cuerpo quedó fuera...

La experiencia japonés plantea un discurso por demás interesante, ¿Cómo enfrentarnos a los no-límites? ¿Cómo

educar sin límites? o ¿Cómo redimensionar los límites?... Educar “individuos planetarios”, “ciudadanos del mundo”!!! Ya Edgar Morín en su manifiesto “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” lo presentaba, pero, ¿Cuánto ha de pasar el tiempo para que la humanidad lo logre? Sin duda nos queda un largo camino de aprendizaje, desde lo que somos, cuerpo... bravo por los japoneses!

3. Como forma de “Conclusiones”

El cuerpo habla. No solo porque es cuerpo, sino porque es un sistema integral-bio-psicofísico-emocional. En todo momento el mundo interno está presente en continuo relacionarse con el mundo externo, así, con cada gesto se expresa algo.

Es importante acotar que esta propuesta debe establecerse como una figura concreta y hasta cierto punto fija, que defina en gran medida las posibilidades mínimas a profundizar para lograr los objetivos, no en vano, bajo parámetros artísticos-académicos principalmente, dicha figura debe responder en igual proporción a una estructura no excluyente, vulnerable, asequible y permeable a variables tanto intrínsecas como extrínsecas, conjugando el sentir diario de los participantes (como factor fundamental y elemento no fijo), el docente y el contexto socio-cultural, entre otros aspectos.

Aunque parezca una utopía, es importante tener presente la condición meditativa del ser humano, considerando su extrapolación a la condición docente,

enfocada como un resurgimiento, un renacimiento, estar presto y renovado cada día para emprender una nueva vida, es como “morir” al pasado, quitarse los

lastres y poder sentir la vida con otro cuerpo. Es una tarea que requiere de un alto nivel de conciencia.

Referencias

- Parra, M. (2006). Manual para el Taller de Fundamentos de la Educación. Programa de Actualización de los Docentes de la Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela
- Turrau, C. (2015). El segundo cerebro - Varios autores destacan la influencia del aparato digestivo en nuestro ánimo y concepto del 'yo'. España: Recuperado de http://urano.blob.core.windows.net/share/i_Prensa/4988/URANO_DIARIO%20VASCO.pdf
- Brownaug, H. (2005). The Other Brain Also Deals With Many Woes. The New York Times - Health. Estados Unidos: Recuperado de <https://www.nytimes.com/2005/08/23/health/the-other-brain-also-deals-with-many-woes.html>
- Caballero, C. (2015). Nuestro estómago tiene un cerebro con tantas neuronas como el de un gato. El Mundo – Todología. España: Recuperado de <http://www.elmundo.es/papel/todologia/2015/10/28/562f630fe2704e523f8b4652.html>
- Wallerstein, I. (2006). Abrir las Ciencias Sociales – Informe de la Comisión Gulbenkian para la restructuración de las Ciencias Sociales. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1329856422580_1888331861_3268

Conflictos de interés: El autor señala que no existe conflicto alguno de interés relacionado con la investigación.

EL ANÁLISIS DE NECESIDADES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS VENEZOLANO

Bexi Perdomo

Andreina Ramos

Universidad de Los Andes, Facultad de Odontología

bexi.de.flores@gmail.com

Resumen

Venezuela es un país en el cual la enseñanza de inglés como lengua extranjera está presente dentro del plan de estudios como asignatura obligatoria desde el primero al quinto año de educación media (en algunos casos, las instituciones privadas la ofrecen desde el primer grado de educación básica y hasta desde el preescolar); también es una asignatura obligatoria presente en la mayoría de las carreras de pregrado. Además, el dominio de esta lengua es una exigencia en los programas de postgrado dentro del país. No obstante, hay muchas críticas a la enseñanza del inglés porque se argumenta que los estudiantes no aprenden y no alcanzan el nivel de inglés deseado. El objetivo de la revisión de la literatura realizada fue analizar desde una perspectiva crítica el 'análisis de necesidades' como uno de los aspectos fundamentales en el éxito de un curso de inglés. Se realizó un estudio documental de artículos publicados en revistas científicas de prestigio en el ámbito de la enseñanza del inglés, obtenidos de bases de datos académicas con la ayuda de buscadores especializados. Posterior a la primera lectura del material se desarrollaron dos categorías para el análisis: los diferentes contextos de la enseñanza de inglés y el análisis de necesidades como base de un curso de inglés. Se concluye sobre la importancia y pertinencia del análisis de necesidades en los contextos de IPE e IPG.

Palabras clave: Inglés como lengua extranjera, Inglés con propósitos específicos, enseñanza de lenguas.

1 Introducción

El inglés se ha convertido progresivamente en la lengua de la difusión científica por excelencia. En Venezuela, la enseñanza del inglés inicia formalmente en el primer año de educación media general y termina en el quinto año (o el sexto en el caso de las escuelas técnicas), aunque en algunas instituciones privadas se incorpora desde los primeros niveles de educación inicial

y básica. En resumen, el egresado de bachiller ha cursado, por lo menos, cinco años de inglés con propósitos generales (IPG) y debería haber desarrollado las competencias necesarias para comunicarse en dicha lengua tanto en forma oral como escrita. No obstante, en la literatura se encuentran autores que cuestionan la calidad de la enseñanza de inglés en Venezuela en el contexto de educación media.

Adicionalmente, el estudiante universitario, en la mayoría de las carreras, debe cursar algunos niveles de inglés como parte de su formación profesional. A estos cursos generalmente se les ha conocido como inglés instrumental, pero no son otra cosa que cursos de Inglés con Propósitos o Fines Específicos (IPE/IFE), de los cuales también se ha expuesto una problemática en la literatura, en especial en lo relacionado con la metodología y la formación de los profesores de IPE, lo cual repercute en la calidad de los cursos impartidos y el cumplimiento de los objetivos planteados.

En muchos casos, los profesores de inglés tienen la responsabilidad de diseñar y administrar los cursos de inglés. Esto incluye la planificación, diseño del sílabo, selección (y en algunos casos elaboración) de materiales, entre otros. No obstante, el hecho de que los estudiantes no aprendan del inglés aquello que será útil en sus estudios universitarios (los bachilleres que recién ingresan a la universidad luego de haber estudiado cinco años de inglés) o en su ámbito laboral (los estudiantes universitarios que cursan IPE) es indicio de que algunos de los cimientos de la enseñanza de inglés en ambos espacios pudiera estar fallando y que los cursos no estén cubriendo las necesidades de los estudiantes.

Entre los elementos fundamentales de la planificación de un curso de inglés se encuentra el análisis de necesidades (AN). El mismo puede ser definido como el proceso por medio del cual se conocen las razones que subyacen en la presencia del estudiante en el aula de inglés y que permiten diseñar cursos exitosos y

significativos para ellos. Aunque generalmente se asocia a los cursos de IPE, hace algunos años Burmfit (1984) cuestionaba el carácter de exclusividad del AN para los cursos de IPE y enfatizaba que debía ser un rasgo común en todo programa de enseñanza de inglés. Esta afirmación de Burmfit es respaldada por el hecho de que todo curso debe afianzarse en un propósito, el cual debe derivar de las razones por las cuales el estudiante tome el curso, sea este electivo o no.

Las necesidades de los estudiantes es vista por Andriani (2014) como uno de los grandes problemas de los profesores en un curso de IPE, y debería ser un tema tratado cuidadosamente también por parte de los profesores de IPG. Algunos autores que han debido trabajar en contextos de IPE, en los cuales los cursos no responden al rasgo de especificidad esperado, han tomado la iniciativa de investigar y generar estudios de análisis de necesidades para superar las dificultades observadas (Chostiledou, 2010).

Pese a su importancia en todo contexto de enseñanza de inglés, el AN tiende a ser poco ejecutado y en algunos casos es confundido o limitado a lo que se conoce como prueba diagnóstica, lo cual no cumple a cabalidad la función de un AN. El objetivo de la investigación resumida en esta ponencia es presentar un análisis crítico de la literatura sobre el AN como piedra angular de un curso de inglés exitoso.

2 Contextos de la enseñanza de inglés

La enseñanza del inglés reconoce dos grandes ramas: el inglés con propósitos generales (IPG) (por ejemplo, el inglés que se aprende en el liceo y en los cursos

conversacionales privados) y el inglés con propósitos específicos (IPE) (el inglés que se aprende en la universidad y que va orientado a los estudiantes de profesiones específicas). Es pertinente dar una mirada a cada una de estas ramas para conocer sus particularidades y entender los abordajes metodológicos pertinentes para cada una.

2.1 Inglés con propósitos generales (IPG)

Además, los contextos de enseñanza de inglés pueden clasificarse según el uso de la lengua que se aprende en Inglés como lengua extranjera (ILE) e inglés como segunda lengua (ISL). El primero es el inglés que se aprende en un contexto en el cual no es una herramienta lingüística para la participación activa en la sociedad (por ejemplo, el inglés que se aprende en Venezuela). El segundo, por su parte, se trata del aprendizaje del inglés para el uso cotidiano al ser esta la lengua que se habla en el contexto en el que se aprende (por ejemplo, el individuo de la comunidad francófona que aprende inglés en Canadá).

Algunos autores se han referido a la enseñanza de IPG como TENOR (por las siglas en inglés para 'enseñanza de inglés para razones no obvias' (Teaching of English for No Obvious Reason) (Abbot, 1981 en Islam, 2013).

2.2 Inglés con propósitos específicos (IPE)

Hutchinson and Waters (1987) citados por Chalidanki (2013) definen al IPE de una forma amplia como un enfoque de enseñanza de lenguas, en el cual todas las decisiones incluidas las metodológicas y de materiales, se basan en las necesidades de los estudiantes. Andriani (2014) agrega que un curso de

IPE es aquél en cuyo sílabo y materiales se ajustan a los deseos de los estudiantes. También señala que se trata de un curso diseñado para llenar las necesidades de los aprendices y surgió como consecuencia de que hubiera conciencia de que el inglés con propósitos generales no alcanza a satisfacer las necesidades de los estudiantes. Con el tiempo se ha ampliado esta clasificación y se generó una taxonomía para IPE, la cual no se detalla en la presente ponencia.

Gatehouse (2001) señala que en la literatura no se observan afirmaciones acerca de que el IPE esté necesariamente en contraste con el IPG, aun cuando ciertamente cada uno tiene sus rasgos definitorios que los hacen particulares. Es decir, que no es descabellado hablar de similitudes entre ellos. Entonces no es tampoco absurdo pensar que una característica básica del IPE como lo es el análisis de necesidades pueda ser de utilidad para un curso de IPG.

3 Análisis de necesidades

Durante la década de 1970 surgió el interés en diseñar cursos de idiomas que pudieran satisfacer las necesidades individuales y sociales de los estudiantes, esto tuvo como resultado el desarrollo del análisis de necesidades como base de la planificación de un curso de inglés exitoso (Palacios-Martínez, 1992 citado por Dinçay, 2010). El análisis de necesidades es visto por algunos autores como un proceso continuo que involucra etapas en las que se evalúan las necesidades previamente al curso, durante el desarrollo del mismo para ayudar al estudiante a mejorar en el desarrollo de distintas áreas (para aprovechar las oportunidades que se

puedan presentar en las distintas fases del aprendizaje) y en un momento post curso donde se pueden definir las oportunidades de replantear los materiales didácticos, técnicas de enseñanza, actividades y recursos en general.

El análisis de necesidades es la parte más importante del sílabo de IPE pues se usa comúnmente para definir cuáles son las necesidades académicas de los estudiantes. Sin un análisis de necesidades no puede esperarse un resultado satisfactorio al final de un curso, ya que su propósito será el de determinar no solo las necesidades de los estudiantes sino también las necesidades de la institución y las metas específicas establecidas (Kenny, 2016). A partir de ese análisis de necesidades surgen los objetivos del curso, se escogen los enfoques teóricos que sustenten la propuesta de enseñanza, los recursos y las estrategias de trabajo y evaluación.

El análisis de necesidades debe mostrar una integración entre las metas planteadas por los individuos, las reglas, normas y requerimientos de la institución (Xiaofei, 2015). Si la motivación de los estudiantes es, como señala Xiaofei (2015), el título académico que ofrece la institución, la resistencia y las dificultades que pudieran presentarse en ellos al momento de asumir el curso posiblemente se atenuarían, especialmente si las necesidades de análisis coinciden con los requerimientos de la institución para alcanzar dicha meta Xiaofei (2015). Por ejemplo, si el perfil profesional implica la escritura de textos científicos en inglés y el análisis de necesidades muestra que el estudiante

necesita aprender el dominio de ciertos géneros académicos, el estudiante se mostrará interesado en alcanzar esta meta.

El uso del análisis de necesidades en el ámbito del IGP no es materia de mucha discusión en la literatura especializada. No obstante, hemos considerado ponerla en el tapete porque su pertinencia para la planificación de un curso de IPG se justifica en tanto que permite conocer estilos de aprendizaje, conocer las necesidades en cuanto a contenidos a trabajar (nivelación y avance) y destrezas en las cuales se deberá hacer énfasis. En consecuencia, el docente tendrá un mejor criterio para la selección de estrategias, materiales y recursos para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.1 Tipos Análisis de necesidades

Los tipos de análisis de necesidades de acuerdo a la literatura (Hutchinson and Waters, 1987; Dudley-Evans and St John, 1998) son dos: las necesidades actuales, también llamadas análisis presente de las necesidades y las necesidades meta, también conocidas como análisis de la situación futura.

De acuerdo con Dudley-Evans and St John 1998 las necesidades actuales se refieren al momento en el que se evalúan las competencias y ambiciones del estudiante. Siendo el análisis de necesidades un proceso, y de preferencia de carácter continuo. El análisis de las necesidades actuales puede realizarse en cualquier momento del curso, lo que permitirá al estudiante tener mayor claridad ante sus fortalezas o debilidades auto-percibidas. Mientras que las necesidades meta se refieren entonces a

aquellas capacidades que el estudiante deba dominar competentemente en su disciplina de estudio; de igual manera este enfoque de análisis puede realizarse en cualquier momento del curso, no necesariamente sólo al final, pues al ser de carácter continuo nos permitirá evaluar en cualquier momento las competencias y si las necesidades meta han cambiado.

La evaluación constante adaptada a las metas establecidas y a las necesidades de los estudiantes tiende a atenuar la resistencia y en muchos casos las dificultades que puedan presentarse en ellos al momento de asumir el curso de IPE, especialmente si las necesidades de análisis coinciden con los requerimientos de la institución para alcanzar dicha meta (Xiaofie,2015). Por ejemplo, si el perfil profesional implica la escritura de textos científicos en inglés, y el análisis de necesidades muestra que el estudiante necesita aprender el dominio de ciertos géneros académicos, el estudiante se mostrará interesado en aprender todo lo necesario para alcanzar esta meta.

De igual manera Castellanos (2010) habla sobre las necesidades de tipo institucional y las necesidades de los estudiantes. Según el mismo Castellanos, al centrarse en las necesidades de los alumnos se da respuesta a las necesidades institucionales. Desde el punto de vista del análisis de necesidades de los alumnos, Castellanos presenta dos tipos de necesidades:

- **Necesidades Objetivas** : que son las que se derivan directamente de los alumnos, de su nivel de lengua y del uso que hacen o piensan hacer de ésta. Estas necesidades se refieren a aquellas

carencias existentes entre el momento o estado actual y el deseado.

- **Necesidades Subjetivas**: que son aquellas necesidades de los alumnos que se relacionan con los aspectos cognitivos y afectivos, y que pueden intervenir directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje.

Con base en estos tipos de necesidades el educador podrá entonces seleccionar procedimientos metodológicos apropiados y pertinentes que estimulen a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

4 Ejemplos de análisis de necesidades

Kormos y otros (2002) señalan que existe variedad de opciones para realizar un análisis de necesidades en el ámbito de la enseñanza del inglés. Generalmente se aplican cuestionarios en los cuales el docente explora aquellos aspectos actitudinales, motivacionales y de conocimiento previo de los estudiantes para tener una mejor idea de lo que se incluirá en el sílabo. Sin embargo, también se pueden elaborar matrices de análisis de contenido para analizar la información reflejada en los planes de estudio de las diferentes carreras en las cuales dictará el curso o de los programas y sus objetivos, lo cual permitirá saber el perfil del estudiante. También serán útiles cuestionarios dirigidos a profesionales (en el caso de cursos de ESP) para conocer lo que se espera de ese profesional al egresar y qué debe proporcionarse en el curso de inglés para el logro de su incorporación exitosa en la comunidad profesional. En el caso de estudiantes de liceo, es importante analizar la situación de oferta

de las universidades y ver en qué medida se ajustan los cursos a esa realidad de competitividad académica.

De esta forma, se observa que al haber multiplicidad de actores que aportan información relacionada con el análisis de necesidades, también coexisten técnicas de recolección de la información e instrumentos para su registro. Kormos y otros (2002) son claros al explicar que existen varias formas en que se puede hacer un análisis de necesidades, las cuales dependerán también del propósito del análisis. A esta explicación, nos permitimos agregar que también variará dependiendo del contexto de enseñanza de inglés del que se trate. Coincidimos con los mencionados autores en que el instrumento por excelencia es el cuestionario, pero no descartamos la utilidad de otros que sirvan para el análisis documental y aún para la observación en casos muy particulares. Lo idóneo es combinar las técnicas y sus correspondientes

instrumentos para obtener la mayor información para la planificación y desarrollo del curso.

5. Conclusiones

El análisis de necesidades ofrece al docente la posibilidad de conocer en detalle lo que el estudiante necesita de un curso de inglés para lograr un objetivo académico y/o profesional. En este sentido, el análisis de necesidades es pertinente tanto para la planificación de un curso de IPE como uno de IPG. No hay rasgos en la finalidad y formas de aplicación de un análisis de necesidades que permitan pensar que sería contraproducente o una pérdida de tiempo en un curso de IGP. Se recomienda que los docentes comiencen a implementar un análisis de necesidades que sea más cuidadosamente planificado y que trascienda la tradicional prueba diagnóstica cuya utilidad e impacto son cuestionables.

Referencias

- Andriani, G. (2014). Problems in teaching English for Specific Purposes (ESP) in higher education. *NOBEL Journal of literature, language, and language teaching*, 5 (1), 30-40.
- Burmfitt, C. J. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chalikandy, M. (2013). A Comprehensive Method for Teaching English for Specific Purposes. *AWEJ*, 4 (4), 310-322.
- Chostelidou, D. (2010). A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: a descriptive account of students' needs. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4507-4512.
- Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for specific purposes (ESP) curriculum development. *The Internet TESL Journal*, 7(10). Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
- Islam, M. (2013). The Differences and Similarities between English for Specific Purposes (ESP) and English for General Purposes (EGP) Teachers. *Journal of Research*

(Humanities), 67-77. Disponible en
<http://pu.edu.pk/images/journal/english/PDF/4.%20ESP%20vs%20EGP%20Teacher%20Article%20after%20revision%2013-12-14.pdf>

Kiran, P. (2013). Challenges to an ESP teacher. *Confluence*. Reprinted with permission of The *Journal for ESL Teachers and Learners Vol II* 2013. Available at <http://www.tgpcet.com/E-journal/80%20PAPERS%20PDF/Phani%20Kiran.pdf>

Kormos, J., Hegibíró, E., Csöle, A. (2002) Language wants of English majors in a non-native context. *System*, 30, 517-542

Xiaofei, R. (2015). University EAP in Mainland China: A Critical Perspective. *Taiwan International ESP Journal*, 7 (2), 24-42.

Mérida, Venezuela
29 de junio del 2018