



FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN



REVISTA DE POSTGRADO *ARJÉ*
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARABOBO

VOLUMEN 11* NÚMERO 20* Enero-Junio 2017

Versión digital: ISSN: 2443-4442

Versión impresa: ISSN: 1856-9153



EDICIÓN ANIVERSARIA

Olivares
2014



DIRECCIÓN DE POSTGRADO
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE
POSTGRADO (UNIPOST)



REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

Universidad de Carabobo

Volumen 11, Nº 20. Enero – Junio 2017

Arbitrada. Indexada en **REVENCYT**: Índice y Directorio de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología bajo el Código RVA038. Indexada en Catálogo y Directorio **LATINDEX** bajo el folio 21954 Soporte en línea. Indexada en **REDIB** Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

Versión digitalizada: <http://arje.bc.uc.edu.ve>

Publicación Semestral Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Dirección de Postgrado. Unidad de Investigación de Postgrado.

Dirección de la Revista: Campus Bárbula, Facultad de Ciencias de la Educación, planta baja, Oficina de sección de grado, Naganagua, Edo. Carabobo. Venezuela. Correo: revistadepostgradoarje@hotmail.com

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

Versión digital: Depósito Legal: PPI2014CA4552 / ISSN: 2443-4442

Portada: C a m p o de Carabobo (2014). Pintura Digital. Colección: Arte con la Bandera de Venezuela. Autor: Oscar Olivares

Disponible en: soyeljugadornumero12.blogspot.com

Contacto: oscar96_10@hotmail.com / www.facebook.com/olivarescfc

Reservados todos los derechos.

La revista proporciona acceso libre e inmediato a su contenido bajo el siguiente principio: difundir los productos intelectuales de manera que estén disponibles gratuitamente a toda la comunidad, apoyando, de esta forma, al intercambio de conocimientos a escala nacional e internacional, lo cual fortalece, a su vez, el diálogo de saberes entre investigadores, estudiantes, académicos y público global.

Diagramación y montaje digital: José Ignacio Maya Ramírez/Wuilliana Illas



ARJÉ

UNIVERSIDAD DE CARABOBO



Jessy Divo de Romero

Rectora

Ulises Rojas

Vicerrector Académico

José Ángel Ferreira

Vicerrector Administrativo

Pablo Aure

Secretario

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Decana

Flor Morales

Asistente de la Decana

DIRECCIONES

María Auxiliadora González

Directora de Escuela

José Álvarez

Coordinador de la Secretaría del Consejo

Rosa Amaya

Directora de Gestión Administrativa

Cruz Rafael Mungarrieta

Director de Docencia y Desarrollo Curricular

Luz Marina González

Directora de Postgrado

Yarimar Requena

Directora de Asuntos Estudiantiles

Medardo Sánchez

Director de la Biblioteca Central

Marilín Duránt

Directora de Extensión Pedagógica

María Do Rosario

Directora de Investigación y Producción Intelectual

Zoraida Villegas

Directora de Asuntos Profesorales

Nolberto Goncalves

Director de Tecnología e Información

María Ferreira

Directora de la Revista Ciencias de la Educación

REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

Universidad de Carabobo

Volumen 11, Nº 20 EDICIÓN ANIVERSARIA

Enero – Junio 2017

ISBN: PPI2014CA4552/ ISSN: 2443-4442

ISBN: PP200802ca2952/ ISSN:1856-9153



EQUIPO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Brígida Gionid Sánchez de Franco

Decana-Presidenta

Wilfredo Illas Ramirez

Director-Editor

Comité Editorial

Javier Meneses (L.U.Z.)

Maribel Camacho (U.NE.Y.)

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

Arturo Gutiérrez (U.S.B.)

Yolé González (U.C.)

Najib Yassir (U.C.)

Minerlines Racamonde (U.C.)

Benito Hamidian (U.C.)

Wilfredi Lanza (U.C.)

Tania Bencomo (U.C.)

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

Douglas Moreno (UNELLEZ)

Martha Santos (UC)

Veridiana González (UDO)

Comité Científico

Carlos Daniel Belvedere (Universidad de Buenos Aires-Argentina)
Guillermo Bustamante Zamudio (Universidad Pedagógica Nacional-Colombia)
José Manuel de Amo Sánchez-Fortún (Universidad de Almería-España)
Andrés Cáceres Milnes (Universidad de Playa Ancha. Valparaíso-Chile) Juan
Cid Hidalgo (Universidad de Concepción. Concepción—Chile)

Comité de Arbitraje

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

Traductora

María Adelina Ledezma

Corrector de la Edición

Carlos Guevara

Arbitraje

Sistema Doble Ciego

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

José Maya y Wuiliana Illas



Misión y Visión

La **Revista Arjé** es un órgano de divulgación del conocimiento científico, editada por la Unidad de Investigación de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; que se ha trazado como camino la divulgación de las producciones investigativas de la comunidad intelectual que conforman los programas de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado tanto de la FacE como de otras facultades. Se concibe además, como espacio de diálogo abierto al quehacer de múltiples disciplinas y a la producción de investigadores bien de nuestra Universidad o de otras casas de estudios universitarios nacionales e internacionales. Aunque se sustenta en un espíritu interdisciplinario, la revista centra su interés en todos aquellos temas que se correspondan con las Ciencias Sociales y las Humanidades, haciendo especial énfasis en la atención de tópicos vinculados con las Ciencias de la Educación.

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

La revista está abierta a la recepción de contribuciones durante todo el año, las cuales son sometidas a un riguroso proceso de revisión y arbitraje y se publican en el orden en el cual han sido aprobadas por el comité editorial atendiendo al dictamen favorable que se reciba de los pares evaluadores. La revista proporciona acceso abierto, libre e inmediato a su contenido bajo el siguiente principio: difundir los productos intelectuales de manera que estén disponibles gratuitamente a toda la comunidad, apoyando, de esta forma, al intercambio de conocimientos a escala nacional e internacional, lo cual fortalece, a su vez, el diálogo de saberes entre investigadores, estudiantes, académicos y público global. .

CONTENIDO
VOL.11 Nro. 20. Enero – Junio 2017
EDICIÓN ANIVERSARIA

Presentación

Wilfredo José Illas Ramírez

Dossier Edición Especial: Enseñanza y Literatura

Literatura, enseñanza de la literatura y formación lectora entre la universidad y la escuela

Literature, teaching literature and reading training between university and school

Rosane Cardoso – Universidad de Santa Cruz do Sul – Brasil

Educación y literatura

Literature and education

François Delprat - Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III

Las historias de la enseñanza de la literatura: un campo emergente en las agendas de la investigación y de la formación de profesores

The stories of literature teaching: an emerging field in research and teacher training agendas

Gustavo Bombini – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Pensar con Gadamer: la estética del lenguaje como experiencia humana y la conciencia de la auténtica realidad de la historia y el arte poético

Thinking with Gadamer: aesthetics of language as human experience and consciousness of authentic reality in history and poetic art

Andrés Eugenio Cáceres – Universidad de Playa Ancha – Chile

La educación literaria en el contexto de la construcción curricular para el sistema educativo venezolano

Literary education in the context of the curricular construction for the Venezuelan educational system

Wilfredo José Illas Ramírez – Universidad de Carabobo - Venezuela

La lectura literaria en la educación

Literary reading in the education

Johana Noguera Cárdenas – Universidad de Los Andes – Venezuela

Poesía liminal

Liminal Poetry

Luis Moreno Villamediana- Universidad de Los Andes - Venezuela

Lectura y escritura creativa. Hacia la construcción de una pedagogía de la seducción

Creative reading and writing. Towards the construction of a pedagogy of seduction

Lady Carolina Peña Espitia – Universidad de Cundinamarca - Colombia

La literatura como experiencia

Literature as an experience

Gabriel Arturo Castro - Universidad del Tolima- Colombia

La clase de literatura: un horizonte para la investigación

The literature class: a horizon for research

Melfi Campo y Nellys Montenegro - Universidad Popular de Cesar- Colombia

Método de comentario crítico basado en polisistemas. Un modelo integrado de análisis literario del texto narrativo

Critical commentary method based on polysystems. An integrated literary analysis model of the narrative text

Marlene Arteaga – Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela

La enseñanza de la literatura: preguntas y defensa póstuma debido al nuevo currículo de educación media (2016) en Venezuela

Teaching literature: questions and posthumous defense in the new secondary education syllabus (2016) in Venezuela

Steven Bermúdez y Jesús David Medina – Universidad del Zulia – Venezuela

Ensayos

Fuerza Armada Nacional Bolivariana y su relación cívico – militar, representadas en las características del ejército venezolano

Bolivarian National Armed Forces and its civic - military relationship, represented in the characteristics of the Venezuelan army

Miguel Arteaga

Aprendizaje reflexivo. Una aproximación teórica

Reflective learning. A theoretical approach

Lesbia Maldonado

La triada estado-educación-sociedad hacia la humanización del ser en el contexto educativo venezolano

The state-education-society triad to humanization of being in the venezuelan educational context

Anabel Guanay

Adaptación de las etnias indígenas Pemones y su integración cultural en su hábitat territorial ubicado en el estado Bolívar, Venezuela

Pemon indigenous ethnics adaptation and their cultural integration in their territorial habitat in Bolivar state, Venezuela

Gladys Naranjo

Relación entre los currículos concurrentes y el mundo de la vida: una hermenéutica del currículo

Concurrent curricula and the world of life relationship: a hermeneutics of curriculum

José Roberto Sánchez

El mundo de la vida como fundamento de la hermenéutica fenomenológica, la fenomenología hermenéutica y la fenomenología social

The world of life as the foundation of phenomenological hermeneutics, hermeneutic phenomenology and social phenomenology

Wilfredi Lanza

Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas

Validity and reliability in qualitative investigations

Yadira Corral

Matices teóricos para repensar la educación

Theoretical hues to rethink education

María Enolina Casadiego

De la realidad del adulto que aprende a las competencias del orientador y asesor en los sistemas de apoyo de la educación a distancia

From learning adult reality to the guider and counselor competences in supporting systems of distance education

Alejandro Rodríguez

Pedagogía y didáctica: una mirada crítica para resignificar el acto de enseñar en el aula de clases. Hacia una girología pedagógica sustentada en la transposición didáctica

Pedagogy and didactics: a critical look to resign the act of teaching in the classroom. Towards a sustained pedagogical gyrology in didactic transposition

Alí Joaquín Campos

Artículos

Impacto de las políticas públicas en el subsistema de formación docente venezolano

Public policies impact on the venezuelan teaching training subsystem

Abraham Sequera y Leonardo Ramírez

Una antropología filosófica de la dialogicidad para la transformación de la educación venezolana

A philosophical anthropology of dialogicity for the transformation of venezuelan education

Mirih Berbin Muñoz y Gustavo Fernández Colón

Clima organizacional para una gestión universitaria innovadora

Organizational climate for innovative university management

Ginoid Franco y Paola Lamenta

Promoción de la cultura y acción comunitaria. Una visión de integración social desde la Galería Universitaria Braulio Salazar

Promotion of culture and community action. A vision of social integration from the Braulio Salazar University Gallery

Lunes Rodríguez e Ilich Rodríguez

Valores y ciudadanía en la globalización

Values and citizenship in globalization

Marina Martínez

La tradición oral como parte de la cultura

The oral tradition as part of culture

Marisela Jiménez

La imagen como vehículo pedagógico en el aula, desde la contemporaneidad

The image as a teaching vehicle in the classroom from contemporaneity

Pastrano Areymi

Cultura organizacional integradora: roles del gerente educativo para la institucionalización ética de la innovación

Integrating organizational culture: roles of the educational manager for the ethical institutionalization of innovation

Cristian Pillajo

Creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de la matemática
Students' beliefs about mathematics learning
Violerva Alastre y Heidy Borjas

La ética y la moral, tejidos de la praxis humana: tareas individuales que tocan a todos
Ethics and moral, human praxis webs: individual tasks touching everybody
Yennis Torres e Hidramely Castillo

Perspectiva histórica de la bioética en el marco de la conformación de la comisión y subcomisiones operativas de la FaCE-UC
Historical perspective of bioethics within the conformation of the operative committee and subcommittees at FaCE-UC
Marcos Yépez Abreu y Marcos Yépez Lovera

Aspectos pedagógicos para la mediación de los aprendizajes en la educación inicial en Venezuela
Pedagogical aspects for mediation of learning in Venezuelan early education
Ysabel Hernández

Uso de estrategias virtuales en apoyo a la presencialidad en la unidad curricular Castellano Instrumental FaCE – UC
Use of virtual strategies in support of face-to-face sessions in the curricular unit Castellano Instrumental at FaCE – UC
Carlos Guevara y Teresa Mejías

Investigaciones

La escritura de textos académicos desde prácticas cognitivas y metacognitivas realizadas con estudiantes de la UNEFA-Naguanagua
Academic texts writing from cognitive and metacognitive practices carried out with UNEFA-Naguanagua students
Angellys Blanco

Relación entre la conducta de orientación interpersonal y el estilo de aprendizaje a nivel universitario
Relationship between interpersonal orientation behavior and learning style at university level
Rosa Morales de Muñoz, Kelly Bravo, Rafael Muñoz y María Ferreira

Dificultades que conducen a errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico en estudiantes de tercer año de educación media general
Difficulties resulting in errors in algebraic language learning in third year of general media education students
Irma Rodríguez y Aura Torrealba

Construcción de significados en torno a la praxis pedagógica del preparador de la Universidad de Carabobo como gerente de aula
Construction of meanings about the pedagogical praxis of the University of Carabobo preparer as a class manager
José Jesús Rodríguez

El proceso de revisión y la construcción de la ortografía: una experiencia en educación primaria
The process of review and construction of orthography: an experience in primary education
Rosa María Tovar y Nidia Ortega Toro

El aprendizaje cooperativo como base para la construcción de un paradigma consensuado sobre el abordaje de la educación médica en la Clínica Dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr. Enrique Tejera
Cooperative learning as a basis for the construction of a consensus paradigm on the approach to medical education in Dermatological Clinic at Dr. "Enrique Tejera" Hospital City
Sandra Vivas Toro

El periódico escolar, producción académica para innovar la acción educativa en la comunidad universitaria de la FaCE, UC
The school newspaper, academic production to innovate educational action in FaCE-UC university community
Lesbia Lizardo, Saúl Escobar y Trina Alvarado

Efectividad de los estilos de liderazgo situacional desde una aproximación del modelo de Hersey y Blanchard
Effectiveness of situational leadership styles from an approach to Hersey and Blanchard's model
Yscarlly Pinto y Thais Gutiérrez

Estrategias y promoción de la lectura en el ámbito escolar
Strategies and promotion of reading in schools
Yvel Palacios

Gerencia deportiva y recreativa desde el servicio comunitario para promover actividades que coadyuven con el desarrollo de altos niveles de calidad de vida en los habitantes de la comunidad de la Begoña del municipio Naguanagua del estado Carabobo
Sport and recreational management from the community service to promote activities for the development of high levels of quality of life in the Begoña community, Naguanagua, Carabobo state
Humberto Bracamonte



PRESENTACIÓN



*Dedicado a la lucha sostenida de nuestro pueblo venezolano.
La universidad caminando al lado de las demandas sociales, honrando
a los caídos, a los encarcelados, a los perseguidos... en fin, enalteciendo
a los que a diario, sin miedo, encienden con su espíritu el fuego eterno del saber, de la libertad,
de la esperanza... para soñar y construir un mundo mejor.*

Con este número Aniversario celebramos diez años de labor ininterrumpida que ha venido desempeñando nuestra revista Arjé en pro de la producción y socialización de saberes. Una década contribuyendo con la construcción de conocimientos, el diálogo de académicos y la difusión de productos intelectuales que, sin duda alguna, son el patrimonio más valioso de las páginas de Arjé y, por ende, de nuestra Universidad que, cimentada en la ciencia, las humanidades y la tecnología, está permanentemente al servicio de la sociedad, del conocimiento y de los compromisos ecológicos. Con orgullo, dedicación y altos niveles académicos, hemos asumido el desafío de estar a la vanguardia de las nuevas posibilidades que van configurando tanto la creación sostenida de saberes como las diversas perspectivas desde las que puede ser leído el diálogo académico y el intercambio informacional.

Para esta Edición Aniversaria contamos, por primera vez, con un *Dossier* que convocó a expertos e investigadores nacionales e internacionales alrededor del tema Enseñanza y Literatura. Colegas de Brasil, Argentina, Colombia, Chile, así como de diversas Universidades nacionales se citan en este trabajo especial que tuvo como norte reflexionar en torno a la enseñanza de la literatura y desde ese lugar, suscitar investigaciones y propuestas que apuesten por el desarrollo cualitativo de la mediación de procesos educativos en el área literaria. Aunado a ello, figura un nutrido y valioso grupo de trabajos en las secciones de ensayos, artículos e investigaciones.

Puede observarse que es un número variado de amplia y profunda reflexividad educativa que no se agota en el interés de difusión, sino que proyecta múltiples mecanismos para suscitar diálogos fructíferos, generar múltiples rutas de exploración investigativa; y, propiciar diversas formas para leer la significatividad y trascendencia de esa permanente redefinición que reestructura en una dinámica inacabada, realimentativa y aproximativa, el hacer epistémico de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Wilfredo José Rafael Illas Ramírez

DOSSIER EDICIÓN ESPECIAL

ENSEÑANZA Y LITERATURA

ROSANE CARDOSO

FRANCOIS DELPRAT

GUSTAVO BOMBINI

ANDRÉS CÁCERES

WILFREDO ILLAS

JOHANA NOGUERA

LUIS VILLAMEDIANA

LADY PEÑA

GABRIEL CASTRO

MELFI CAMPO y NELLYS MONTENEGRO

MARLENE ARTEAGA

STEVEN BERMÚDEZ y JESÚS MEDINA

BRASIL

FRANCIA

ARGENTINA

CHILE

VENEZUELA

VENEZUELA

VENEZUELA

COLOMBIA

COLOMBIA

COLOMBIA

VENEZUELA

VENEZUELA

LITERATURA, ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y FORMACIÓN LECTORA ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA



ROSANE CARDOSO

Doctora en Teoría de la Literatura
Universidad de Santa Cruz do Sul- Brasil
rosanemc@unis.br

Recibido: 31/12/2016

Aceptado: 01/05/2017

Resumen

Este artículo presenta algunas consideraciones respecto a la enseñanza de literatura en el curso de Letras/licenciatura en Brasil y su aplicación en la enseñanza básica a lo largo de las prácticas de los alumnos de graduación. Para eso, comento algunas de las constataciones generales en la observancia de las prácticas. Aunque la orientación en la academia sea la formación de lectores y la lectura efectiva del texto literario a través de variadas estrategias, lo que se suele hallar, sobre todo en la secundaria, es la perpetuación de prácticas pedagógicas pautadas por la historiografía literaria. Con eso, queda claro que hay un hueco entre lo que se debate en los bancos de la universidad y el cotidiano de la enseñanza básica.

Palabras clave: enseñanza de literatura; formación de lectores; teoría y práctica literarias

LITERATURE, TEACHING LITERATURE AND READING TRAINING BETWEEN UNI- VERSITY AND SCHOOL

Abstract

This article addresses some considerations about teaching literature in Modern Languages and Literature/Teaching Degree in Brazil and its application in primary education by undergraduate students during their teaching internship practices. Therefore, some of the conclusions taken from practice observation are mentioned. Although the academic orientation aims at training readers and the effective literary reading through several strategies, teaching approaches based on literary historiography are still commonly observed, mainly in High School. Consequently, there is a clear gap between what is being discussed withing the university and the daily teaching practice.

Keywords: teaching of literature; reader development; theory and literary practices



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.09-17

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Literatura, enseñanza de la literatura y formación lectora entre la universidad y la ...

Rosane Cardoso

Un contexto

En Brasil, uno de los desafíos que nos toma como profesores de licenciatura en Letras es que nuestros alumnos sean capaces de desempeñar eficazmente su acción como maestros y, sobre todo, de desarrollar la práctica de la lectura en la escuela, considerando ser este un problema agudo en la historia brasileña. Aunque pesquisas más recientes comprueben que el número de lectores ha crecido, no es lo que se nota en la escuela. Sin embargo, es necesario relativizar este dicho fracaso. Tal vez la pregunta no sea “por qué no se lee”, sino “qué se lee” y “cómo se lee”.

Pesquisas recientes demuestran que sí, los jóvenes leen y mucho. Blogs, vlogs, debates en You Tube, fan fictions, entre otros, confirman que hay una circulación efectiva de lectura. Lo que pasa es que ni siempre se trata de la lectura canónica apoyada por la escuela. Existe lo que los aprendices quieren leer y lo que nosotros “tenemos” de enseñar a leer. Así, seguramente se construye un hueco entre el lector estudiante y el maestro mediador de la lectura.

Para Rildo Cosson, “nadie nace sabiendo leer literatura” (2012, p. 29). Esa asertiva es importante para nuestras reflexiones, pues conlleva que leer no es simple o fácil como, a veces, se suele pensar en el cotidiano escolar. Frecuentemente, se oye quejas sobre la falta de interés por la lectura. Lo que se plantea aquí es que tal vez sea necesario estar atento, como educador, a los procesos, incluso cognitivos, que forman parte del acto de leer.

Del mismo modo que todo ser humano necesita saber sobre la vida, con o intuición de sobrevivir y de medrar, aprender a leer literatura es igualmente desafiador.

De acuerdo con Rojo (2004), gran parte de la población brasileña, aunque tenga la oportunidad de estudiar, no llega a tornarse un lector. La escuela brasileña, según la estudiosa, no logra la formación de lectores proficientes, tampoco de productores de textos. La razón para eso sería que el uso de prácticas didácticas de lectura, a lo largo del letramento desarrolladas en los bancos escolares, actúa solamente sobre una parte muy pequeña de las destrezas constituyentes de las prácticas letradas exigidas contemporáneamente.

Leer y ser letrado significa comprender e interpretar para allá de la literalidad de los textos, siendo capaz de relacionarlo con otros textos situados en el contexto social. El texto literario atinge una significación más amplia cuando comparado a los textos no-literarios, pues involucra las formas del hombre pensar y sentir los hechos, mientras otros textos buscan presentar lo concreto de las cosas. En ese sentido, Cosson (2012) ratifica que si existe interés en formar lectores capaces de experimentar la fuerza humanizadora de la literatura, no será suficiente que apenas se lea, sino que se enseñe a leer literatura.

Políticas de lectura y contexto escolar

En Brasil, la formación lectora está casi totalmente a cargo de la escuela. Así, el texto literario, antes de ser un espacio de descubiertas, es, a veces,

una equivocada propuesta pedagógica vista como acto de incrementar bibliografía o promover la comprensión formal y gramatical de un texto. Durante largo tiempo, los problemas relativos a la formación lectora se justificaron en la falta de acervo literario competente en las escuelas. Verdaderamente, las bibliotecas escolares estaban llenas de textos ya muy manoseados y mal conservados. Por encima de eso, el didactismo, la moraleja, la falta de conocimiento sobre la constitución de un texto literario, reiteradamente transformaba la lectura en un evento para enseñar buenos modales y costumbres.

Buscando sanar, en parte, ese problema, el gobierno brasileño lanza, en 1997, una serie de políticas públicas de lectura. El Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) selecciona textos de temáticas de distintos entornos sociales, culturales e históricos, evitando “obras que presenten didactismos, moralismos, prejuicios, estereotipos o discriminación de cualquier orden” (Brasil, 2007, p. 15). El PNBE comprende tres acciones:

El PNBE, que evalúa y distribuye las obras literarias cuyos acervos literarios están compuestos por textos en prosa (novelas, cuentos, crónicas, memorias, biografías y teatro), en versos (poemas, cantigas, parlendas, adivinas), libros de imágenes y tebeos; el PNBE Periódicos evalúa y distribuye periódicos de contenido didáctico y metodológico para las escuelas de la Educación Infantil, la primaria y la secundaria, y el PNBE del Profesor que objetiva apoyar la práctica pedagógica de los profesores de la Educación Básica y también de la Educación de Jóvenes y Adultos a través de la evaluación y distribución de obras de base teórica y metodológica.

Posteriormente, se añade a ese proceso la Ley 10.639/03 que incluye en los currículos de la Educación primaria la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y Cultura indígena, afrobrasileña y africana. De acuerdo con la reglamentación, cabe a las políticas públicas y a las instituciones educacionales construir una escuela comprometida con su función social y crítica en los debates sobre las acciones discriminatorias y excluyentes de la sociedad brasileña. Según Eliane Debus (2012), ya es posible percibirse cierto impacto provocado por la Ley en lo que respecta a la disseminación de títulos literarios con temática étnico-racial. Empero, también es verdad que la Ley no está totalmente implementada en el país. Hay muchos libros sobre temáticas indígenas y de base africana, pero el esperado debate y lectura crítica están todavía lejos de lo que se considera ideal.

En 2011, la presidenta Dilma Rousseff firma el Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL), directriz que se dirige hacia la lectura y el libro en Brasil, focalizando las bibliotecas y la formación de mediadores de lectura, haya vista la representación de esas instancias en el desarrollo social y en la ciudadanía: las bibliotecas “tienen por base la necesidad de formar una sociedad lectora como condición esencial y decisiva para promover la inclusión social de millones de brasileños a lo que respecta a bienes, servicios y cultura, garantizándoles una vida digna y la estructuración de un país económicamente viable” (PNLL, 2007). Son cuatro los ejes que rigen el proyecto: 1) democratiza-

ción del acceso; 2) fomento a la lectura y a la formación de mediadores; 3) valoración institucional de la lectura e incremento de su valor simbólico; y 4) desarrollo de la economía del libro.

En ese sentido, las políticas públicas relacionadas con el avance en la formación lectora se vuelven a los intereses de la literatura, de la fruición estética, bien como de determinados contextos políticos y sociales brasileños. Este desafío a la lectura está vinculado a la idea de estimular preguntas por parte de niños y de jóvenes lectores, permitiéndoles reflexionar sobre las normas vigentes y sobre discursos presentes en los textos. Como educadores, somos automáticamente involucrados en mediar la lectura como provocación, engendrando preguntas y proponiendo actividades que inestabilicen el *status quo*.

Con todo, las políticas públicas no solucionaron los problemas de la lectura en la escuela porque, evidentemente, no bastan acervos y la propuesta prevé desdoblamiento. A partir de eso, las paradojas las puede ver cualquiera. Por un lado, no faltan libros y crece el número de proyectos de lectura y de formación permanente para los mediadores. Sin embargo, el trayecto para que el libro se transforme lectura aún es claudicante. La oferta de libros no siempre es compartida con los alumnos. Algunos se pierden en bibliotecas, otros permanecen en cajas cerradas para siempre. Antes de todo, la institucionalización libresca sigue manteniendo el viejo patrón adultocéntrico hacia los

niños y jóvenes, conforme alertan Cardoso y Leiria (2014):

Quando los libros son ofrecidos por compras del sector público, la selección de los textos se determina por otros mediadores que son los evaluadores. Estos seleccionan y componen las colecciones adquiridas y enviadas a las escuelas. La tarea, al fin y al cabo, es provocar la fruición lectora a partir de obras valoradas por la institución que, a su vez, acatan los principios de la academia y del mercado editorial impulsado por las políticas públicas. Considerando todo se nota que, guardando las debidas proporciones, se mantiene el pensamiento de los comienzos de la literatura para niños. La decisión sobre qué deben leer los pequeños sigue en las manos adultas así como el modo como deben leer, aunque eso ocurra con las mejores intenciones. (pp. 83-84).

No obstante a eso, sabemos que la falta de acervo literario no es más un problema para la escuela brasileña. Por lo tanto, echemos un vistazo al contexto escolar que nos ocupa como obvia extensión de las políticas de acceso al libro.

Antes de todo, es necesario remitir a Magda Soares (1999) que asegura que no hay como evitar que la literatura se escolarice, ya que se ha tornado un saber escolar. Del mismo modo, es un equívoco echarse a esta escolarización un tono peyorativo o negarle el valor didáctico, lo que, para la estudiosa, significaría negar la propia escuela:

Lo que se puede criticar, lo que se debe negar no es la escolarización de la literatura, sino la inadecuada, la errónea, la impropia escolarización de la literatura, que se traduce en su deformación, falsificación, distorsión, como resultado de una pedagogización o una didactización mal comprendidas que, al transformar lo literario en lo escolar, desfigúralo, desvirtúalo, falséalo. (p.22)

Para Soares (1999), hay tres instancias de escolarización de la literatura. Primeramente, la bibliote-

ca escolar, donde la literatura es escolarizada bajo, inicialmente, la estrategia de ser un espacio simbólico que determina el tiempo de lectura y sobre donde y cuando si puede leer o, incluso, irse a la biblioteca. A eso se acrece las estrategias de selección de los libros que comprenden quien indica u orienta la selección. También hay la estrategia de determinación de los rituales de lectura, con fichas a ser rellenas, los modos de lectura, los cuidados con el libro, etc. Otro problema que ocurre a menudo en nuestras bibliotecas es la falta de preparación del personal que atiende a los alumnos.

La segunda instancia respecta a la apropiación de la lectura por el maestro, generalmente en las clases de Lengua Portuguesa, tomándose el texto estético como forma de enseñar la gramática, o con fichas de lectura, dejando de ser una propuesta de lectura placentera para resolver cuestiones atinentes a otra asignatura. La tercera instancia de escolarización de la literatura, muy cerca de la segunda, comprende la lectura y el estudio de textos fragmentados, apenas como forma de dar cuenta de una supuesta clase de literatura. Bajo las mismas consideraciones sobredichas, WALTY (1999) afirma:

No es la escuela que mata la literatura, sino el exceso de didactismo, la burocracia de la enseñanza acoplada a reglas preestablecidas, a normas rígidas y castradoras. En suma, el uso inadecuado del texto literario, fragmentado, desplazado, manipulado, llevaría a su subordinación al yugo escolar. (p. 52).

Además, Saraiva & Mügge (2006) llaman la atención para el descompás existente entre el discurso

y la práctica pedagógica, situación que se torna más visible cuando se comparan las obras elegidas, la metodología aplicada a la lectura y a las metas buscadas cuando la literatura es considerada en las actividades docentes. La interacción entre texto y lector, mediados por el maestro es el desafío que todos tenemos de vencer.

Es corriente que estudiantes de la secundaria cierren sus estudios en la Educación Básica seguros de que no les gusta la literatura. Para ellos, el acervo de lectura está constituido de obras “viejas” y difíciles. Ese posicionamiento no es apenas prejudicial al recién salido de la secundaria, sino que afecta a toda una historia de lectura de esta persona. La idea de formar lectores se fundamenta, por supuesto, en la adquisición permanente de lectura. Antonio Candido (2012) subraya el papel fundamental de la lectura literaria en representar un medio de expresión de las emociones y de una visión de mundo al ser humano, o, más bien, como una forma de conocimiento. A la escuela, siendo un espacio de sistematización de enseñanza/aprendizaje, le cabe posibilitar a los alumnos prácticas de lectura que lo pongan en contacto con las diferentes formas de el hombre pensar y sentir los hechos de la vida (Aguar & Bordini, 1993), permitiéndole interpretar textos, hacer transferencias de sentido, extender sus conocimientos para todas las circunstancias de su vida. Llevándose en consideración estos tópicos, ¿cómo podemos interferir en las prácticas de lecturas a partir de nuestras clases en la universidad? Entre

innovadoras políticas públicas de lectura y crisis política y educacional severas, es necesario pensar sobre el papel representado por el lector/alumno joven, permeado por nuevas prácticas y modos de leer, y el perfil del futuro licenciado en letras.

El contexto del futuro profesor

Al final del curso de licenciatura en Letras, el universitario debe elaborar una propuesta de enseñanza en la primaria y en la secundaria. En ese momento, no raro, se muestran, generalmente, los problemas de la estagnación didáctica. Selecciones equivocadas se suman a una serie de preguntas – con respuestas obvias – para llegar al análisis de determinado poema o narrativa. La obsesión por actividades a partir del texto – dibujos, producción escrita, videos, películas, teatro, etc. –, se sobreponen a la lectura misma. Parte significativa del tiempo en clase es dedicado a una contextualización historiográfica vacía o a echar características de periodo a la obra.

En nuestro contexto escolar, como en varios otros, se suele seguir al contenido de la asignatura sin que haya desvíos. Es decir, son estipulados tópicos de estudio que deben ser realizados dentro de determinado plazo lectivo (bimestral, cuatrimestral o semestral). Por ende, el “estagiario” debe acoger a lo que le atribuyen en la escuela donde irá ejercer su práctica. O sea, a pesar de proyectar un trabajo cuando está en la universidad, cuando se va a la escuela para solicitar licencia para su práctica, el profesor titular de la clase determina cuál será el contenido a ser trabajado. A menudo,

encuentran un currículo que exige que trabajen con la periodización literaria, con principales autores y obras, características, etc., además de exigir un trabajo evaluativo.

También es corriente el uso de libros didácticos que suelen traer resúmenes de libros y algún fragmento de la obra. A partir de una dinámica que se vale de la practicidad del libro didáctico, el tiempo para tratar significativamente el texto literario es exiguo. A eso se añade la dificultad de lectura a causa del lenguaje distanciado del cotidiano de los jóvenes y del hecho que clases de literatura corresponden a cerca de 100 minutos semanales, divididos en dos momentos.

Con todo, listados los problemas, también se presupone que al estudiante en prácticas le es permitido subvertir ese orden, siendo posible abandonar, al menos parcialmente, la rutina escolar. Es en este intersticio que debe aparecer las efectivas intervenciones sobre las cuales se discutió, a lo largo de la licenciatura, sobre la importancia de la lectura. Para eso, las motivaciones para la lectura necesitan ultrapasar determinados contextos y en eso se incluye lo que enseñamos en la universidad. Los estudiantes se están preparando para el ejercicio docente, pero también necesitan ser construidos como lectores, percibiendo la lectura literaria más ampliamente que a partir del ámbito escolar, relacionándola con su propia ciudadanía crítica y actuante.

Existe un evidente círculo vicioso, ya que nuestro universitario proviene de las escuelas y de las

prácticas de lectura que hemos discutido. Es común que tengamos – en nuestra experiencia brasileña – alumnos en el Curso de Letras con un conocimiento literario muy básico, con problemas de letramento literario flagrantes y que, increíblemente, conocen a pocos textos literarios, aunque busquen un curso de Letras. Por ende, nuestras clases, inevitablemente, también comprenden enseñar a leer literatura. Pese a que se alcance algún éxito, tal evolución tendrá de aparecer en la Educación Básica.

Aunque se esté organizando prácticas evaluativas al final del curso de licenciatura en Letras, el objetivo, evidentemente, es garantizar que a lo largo de este ejercicio de docencia previa, el alumno se sienta a gusto para que cuando sea docente de determinada escuela, mantenga la actitud de mediador de lectura. Con ello, nuestra tarea como educadores de educadores es ofrecer condiciones para que el licenciado pueda actuar consistentemente. Para eso, la discusión de metodologías, de obras, de contextos didácticos pedagógicos es una parte apenas de lo que nos atañe debatir. El desafío más grande es salir del escondite teórico y mirar directamente hacia aquel que, en verdad, podrá cambiar los rumbos de la enseñanza de la lectura en la Educación Básica. Además del necesario aporte teórico y metodológico, es imprescindible formar un profesor lector.

Merece que se acrescente que, desde 2007, existe en Brasil el Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). El Programa ofrece

becas a alumnos de las licenciaturas, a través de proyectos desarrollados por universidades. El objetivo es la inserción de estudiantes en el contexto escolar, desde el comienzo de su formación académica, para que pueda generar y perfeccionar actividades didáctico-pedagógicas, bajo la orientación de un docente de licenciatura y de un profesor de la escuela donde ocurre el proyecto. Como se puede deducir, el programa auxilia enormemente en las reflexiones y en las acciones sobre prácticas de lectura. El convivio directo con la realidad escolar permite que el futuro licenciado y el docente universitario lleven a la academia vivencias cotidianas que son constantemente problematizadas sin mitificaciones o prejuicios.

Un cierre sin que lo sea

Parece que es tiempo de, antes de pensar en la escuela, considerar el alumno que tenemos en los bancos de la universidad y ejercer con él todo lo que planteamos para la Educación Básica. En la realidad en la cual me ubico, a cada año estamos intentando – y es un proceso moroso – cambiar nuestras propias prácticas, abriendo espacio para discutir qué es la enseñanza de la literatura en la escuela y, sobre todo, discutir nuestras propias prácticas, estrategias, didácticas. Un movimiento importante en estas acciones ha sido la efectiva salida de la órbita académica para ir a las escuelas, estar en ellas, conocer su rutina, apoyar y fomentar proyectos de lectura. Aunque no sea simple abandonar algunos contenidos en un currículo ya restricto, vimos buscando acrecer a la lectura e

interpretación de los textos literarios los desdoblamientos sobre cómo esta lectura se torna fluente, cómo puede ser debatida, qué enlaces hay con otros textos y áreas.

Al promover el diálogo sobre el texto literario en cuanto lectura propiamente dicha y también en cuanto parte de una práctica pedagógica significativa, ratifícase la idea sobre la importancia, en la universidad, de que los licenciados tengan la clara dimensión del significado de la lectura y de los medios, políticas y acervos que forman parte de una situación de formación lectora. Igualmente importa el convivio constante con la realidad escolar articulando saberes, reflexionando sobre la práctica docente a través de la propia experiencia.

Notas

Parlendas son versos de temática infantil recitados en juguetes de niños.

² Educación de Jóvenes y Adultos/EJA: modalidad de enseñanza que ofrece alternativa de escolarización para jóvenes adultos que, por alguna razón, no concluyeron la Educación Básica. Informaciones: http://ejabrasil.com.br/?page_id=98

³ O PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

⁴ Elas [as bibliotecas] têm por base a necessidade de formar uma sociedade lei-tora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a es-truturação de um país economicamente viável.

⁵ O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma

pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p.22).

⁶ En Brasil, frecuentemente las clases de literaturas están vinculadas a las de Lengua Portuguesa. Como hay poca disponibilidad de hora/clase para la literatura – por lo máximo, dos momentos a la semana, con cerca de 45 a 50 minutos cada – son pocos los maestros que imparten solamente clase de literatura. Generalmente, trabajan también con LP o/y Lengua Extranjera.

⁷ Não é a escola que mata a literatura, más o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar.

⁸ Estudante en prácticas.

Referencias

- Aguiar, V. y Bordini, M. (1993). *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Candido, A. (2012). O direito à literatura. In: Lima, Aldo de. (org.) *O direito à literatura*. Recife. Ed: Universitária da UFPE.
- Cardoso, R. y Leiria, E. (2014). Lectura, infancia y políticas inclusivas en Brasil: reflexiones sobre la experiencia literaria y la diversidad cultural en el arte. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*. ISSN 2386-7620/n. ° 1, (pp. 71-86). Universidad de Santiago de Compostela.
- Cosson, R. (2012). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Debus, E. (2012). Escravização africana na literatura infantil y juvenil: lendo dois títulos. *Revista eletrônica Currículo sem Fronteiras*. Volumen 12, n. °1, (pp. 141-156).
- Ministério da Cultura. Secretaria da Cultura. (2011). *Plano Nacional do Livro e Leitura/ PNLL*. Disponible en: [<http://www.cultura.gov.br/pnll>]. [Consulta: 16/12/2016].
- Ministério da Educação/ Fundação. (2007). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID*. Disponible en la página: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf]. [Consulta: 16/12/2016].
- Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretária de Educação Básica. (1997). *Programa Nacional Biblioteca da Escola/ PNBE*. Disponible en: [<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>]. [Consulta: 16/12/2016].
- Rojo, R. (2004). *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: SSE.
- Saraiva, J. y Mugge, E. (2006). *Literatura na escola – propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: ARTMEDI.
- Soares, M. (1999). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Martins, A. A.; Brandão, H.M.B.; Machado, M.Z.V. (Org.) *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica. (pp.17-47).

Walty, I., Fonseca, M. y Cury, M. (2000). *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica.

EDUCACIÓN Y LITERATURA



FRANÇOIS DELPRAT
Doctor en Letras y Humanidades
Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III
francois.delprat@univ-paris3.fr

Recibido: 01/02/2017

Aceptado: 05/05/2017

En un artículo de hace 10 años, el Director General de la UNESCO, Koïchiro Matsuura, pregonaba el advenimiento en el presente siglo de las sociedades del saber. No porque viera alguna novedad en el fomento del conocimiento y de todas las actividades intelectuales, sino porque la rápida expansión de las nuevas tecnologías exige pasar de una noción común de la sociedad de la información a una sociedad en que todos los hombres se vean ofrecer medios y estímulos para el ejercicio de sus ideas y conocimientos y cada uno en su lugar, aproveche lo mejor de la comunicación y el intercambio.

Estos conceptos, muy optimistas en cuanto al acceso de todos los hombres a las nuevas tecnologías, se oponen, claro está, a la práctica nefanda de tratar la información como una mercancía y se coloca en la gran tradición humanística que rige los modelos educativos en el mundo entero, lo cual no obsta para que la educación tenga entre sus fines necesarios la capacitación de hombres y mujeres para ensanchar sus recursos vitales, ligados a la producción y consumo de bienes materiales, tanto como desarrollar sus dotes personales y su sociabilidad y moralizar las conductas tanto individuales como colectivas, en provecho de la convivencia.

A lo largo de toda la antigüedad, el papel de la literatura en la sociedad es parte esencial de la conservación del saber y de los modos de ser y sentir y conocer el mundo, la escritura memoria y transmisión, aunque es propiamente literaria solamente una pequeña parte del acervo de dicha transmisión, ella es la que formaliza el lenguaje de cada grupo étnicocultural. Se ha llegado, en la era de la institucionalización de la naciones a relacionar la identidad nacional con la conformación de unidades lingüísticas más aún que con el territorio como lo seguimos viendo hoy, cuando el mapa



lingüístico se yuxtapone al de las ronteras administrativas.

En el orden de lo oral lo mismo que en lo escrito, la literatura ha desempeñado un papel constante dentro de la educación, me refiero a la literatura escrita, pero sin olvidar que también en sociedades que han desarrollado tempranamente sistemas de escritura, la tradición oral ha seguido obrando profundamente la transmisión y construcción creativa de la cultura. La fijación de la memoria y la creatividad de la escritura que ha imperado en la modernidad, no debe ocultar la constancia de la creación y transmisión de la literatura oral, Venezuela es uno de los países en que se han estudiado con precisión y éxito estos mecanismos y se ha recopilado una nutrida tradición en especial en cuentos, leyendas, poesía, muchas veces como prolongación y reactivación constante de las cosmogonías fundacionales de las culturas indígenas. Ellos son una forma del saber y parte definitoria de la visión del mundo y de la conciencia personal y grupal.

En las reflexiones de hoy, fijaré mi atención en la relación entre la educación y la literatura, entendiendo ésta como letra, escritura. Si el mundo actual vive grandes cambios en los medios educativos, el más evidente en el mundo entero es el acceso generalizado a la esfera de lo audiovisual y la intensa circulación de textos virtuales que están transformando radicalmente la comunicación del saber y abriendo a escala del globo entero el acceso a la cultura, aunque se diga que Mac Luhan se equivocaba al profetizar la desaparición rápida del libro. Volveremos sobre este punto más tarde.

Los milenios de edificación de las literaturas, conocieron etapas de gran creatividad y etapas de receso, incluso de regresión, por el peso de la autoridad, a la vez aplicada a fomentar la memoria del saber y los saberes provechosos según sus criterios utilitarios o ideológicos, y a controlar, a

veces impedir, la circulación de ideas y conocimientos, sobre todo cuando la novedad ponía en cuestión su orden moral, social, político. En las democracias modernas, esta censura ya no existe, pero me pregunto si podemos sentirnos preservados de otros medios de censura que obstaculizan la expresión de ideas y limitan u orientan las actividades literarias y la mera difusión del libro. Para nuestra reflexión, no hay inconveniente en considerar el libro como mercancía: su comercialización favorece el desarrollo del mayor número de personas, incluso puede ser uno de los fines de la educación si consideramos la literatura como la forma más elaborada del lenguaje, vehículo incomparable de las ideas e instrumento indispensable de desarrollo de la sensibilidad, de la creatividad y de la personalidad moral.

Literatura y humanismo. Sarmiento, Bello y la lectura

La educación, cada uno de nosotros lo vive en su vida privada, incluye desde los primeros balbuceos, la conformidad a pautas del lenguaje, hasta el punto que los propios niños son capaces, aun antes de entrar en la escuela, de increpar a un adulto de su entorno con un “no se dice así” calcado en lo que les han enseñado ya. Estos pasos de la adquisición del lenguaje constituyen un programa deliberado de la educación que alcanza su grado supremo en el hábil manejo de la escritura, el acceso a un lenguaje de elaboración superior que es la literatura, un arte del bien decir y del bien escribir que, inevitablemente, incluye la conformación del discurso, la orientación filosófica, la manera de ver el mundo y de sentir, implicando factores ideológicos, morales y sociales.

En Sudamérica, los albores de la intelectualidad de las repúblicas independientes dan, con el foco precoz de Chile, una admirable muestra de la voluntad de incorporar los conocimientos enciclopédicos a la educación de la juventud americana. En

los años de 1835 a 1845 coinciden Andrés Bello y Sarmiento en la creación de instituciones fundamentales que son la Escuela Normal, ideada por Sarmiento a invitación del Ministro Montt, y la Universidad de Santiago cuyo primer Rector fue Andrés Bello. Ya experimentados los dos por su papel de jóvenes preceptores y las iniciales participaciones en la reflexión sobre docencia, así como en la creación de órganos de debate y reflexión: la prensa y las colecciones editoriales como la “Biblioteca americana” de Bello, desde su etapa londinense. Suele considerarse en la historia del pensamiento literario que se enfrentaron estas dos grandes figuras en su polémica sobre los románticos, y porque la prensa de su tiempo resaltó algunos desacuerdos en cuanto a la escritura del castellano en América, otros en la gramática. Lo más evidente fue su actitud en la reforma de la ortografía, así como en torno a los métodos pedagógicos, más europeísta y latinista era Sarmiento, más americano y flexible en sus modelos reformistas Bello: los dos con un grado igual de erudición, con la misma decisión de modernizar la cultura y también la misma amplitud de visión del porvenir de las nuevas naciones.

Podemos destacar una comunidad del pensamiento de ambos, en especial su reiterado precepto del cuidado de la lectura y de la escritura desde la niñez y por lo tanto la importancia de las primeras letras en la escuela infantil. Los escritos de Sarmiento son a este respecto los más explícitos. La lectura comprensiva (valga el anglicismo) y expresiva era recomendada a los futuros maestros de escuela, para que a su vez, supieran adiestrar a los niños y adolescentes en una lectura que no sea mecánica sino intelectual, es decir parte de un desarrollo intelectual que redunde en la construcción de un conocimiento, de una visión del mundo, y de una moral; Sarmiento repetidamente había de promover el papel de la lectura de textos como

principio de toda la educación. Por supuesto indispensable para acceder al conjunto de los conocimientos y dar la autonomía a cada espíritu, la lectura formaba parte de la iniciación a múltiples actividades útiles y de una elevación de la persona.

Sin señalar la literatura como un campo notable de lo que hoy se llama desarrollo integral de la persona, Sarmiento en su definición de los programas de trabajo de la Escuela Normal de Santiago de Chile hacía el elogio de la historia en uno de sus artículos del diario El Mercurio (22 de marzo de 1842) amplificándolo más tarde en otra página del diario El Progreso (10 de abril de 1843): la historia debe “dar al pueblo una idea general de la marcha que ha seguido la humanidad hasta nosotros, haciéndole sentirse parte integrante de este movimiento y de esta humanidad”. La historia es parte de una manera de ver el mundo y de estar actuando en él: “es un hecho continuo, es más bien una biografía, la biografía de una sociedad que, obedeciendo a leyes inmutables, se desenvuelve dentro de límites necesarios”. Al conocer el pasado se aprende a conocer las causas y los efectos, ver con mayor claridad la vida actual. Sin decirlo explícitamente, Sarmiento aplica el principio de Leibniz que ha citado en otra oportunidad: “El presente, hijo del pasado, enjendra el porvenir” (El Mercurio, 24 de junio de 1842). Para él, la historia es el hilo conductor gracias al cual se accede a la filosofía y la literatura, ellas mismas contribuyen a la primera porque son “manifestaciones de la marcha del espíritu humano en las diversas épocas de la civilización. La literatura, inseparable de la historia del pensamiento “ha investigado los hechos para conocerse a sí misma en su origen y en su marcha, para estudiar los procedimientos por los que las ideas de una época pasan a los libros y a la escena”. El papel de la literatura en la educación está estrechamente asociado a la escritura y a la elaboración

en aquel momento del siglo XIX de pautas de la lengua. Como Andrés Bello, Sarmiento impulsaba una reforma audaz de la gramática y la ortografía. Ambos coincidieron más claramente aún en la necesidad de una educación apropiada para los ciudadanos de la república americana. Era necesario fomentar la aptitud de los jóvenes a vivir en su propio medio, diciendo que debían estudiar para hacer obras de provecho en el medio en que vivían, un país tan necesitado de empresas materiales y morales como de progresos intelectuales, artísticos y sociales. Para Sarmiento, en este orden también la literatura debe poner atención en los hechos y darse como objetivo la elevación moral y la aptitud al entendimiento de las acciones:

Un pueblo sensato, como un individuo, no debe avergonzarse de no ser perfecto, debe sí avergonzarse de dormir eternamente entregado a una insignificante indolencia. Cuando se trata de indagar el estado moral de un pueblo, muy culpables serían los que emprendiesen esta tarea, si en lugar de esponer tristes y provechosas verdades para ofrecer remedio a los males, quisiesen echar una venda sobre los ojos y distraerles la atención de sus verdaderos intereses. Para curar las heridas preciso es sondearlas, tocarlas, ecsaminarlas, i el imprudente que no quiere sufrir esta dura pero saludable prueba, sucumbe víctima de su cobarde apocamiento.

La obsesión de Sarmiento por la moral cristiana en la educación, la justifica por la debilidad de las instituciones y la voluntad de promover una educación para el pueblo entero, en ella ha de tener lugar principal un trabajo de los historiadores que también incumbe a literatos y filósofos: consignar las costumbres, ideas y aspiraciones del pueblo americano y mostrar “un eslabón que ligue al individuo americano con su patria, a ésta con la Europa y el mundo civilizado de todas las épocas”. Como parte de una cultura universal, la literatura es por lo tanto un instrumento más en el estudio del hombre y del espacio americano, en el modo de relacionarse que tienen los hombres. Estas

ideas iniciales de Sarmiento habían de concretarse en su libro más conocido *Civilización y barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga* (1845).

Escribir para educar a los americanos es la labor fundamental de Andrés Bello desde su tiempo de Londres, en que empezaba la publicación del periódico *Biblioteca americana* (1823), más tarde prolongada en *Repertorio americano* (1826-1828), uno de los primeros órganos de la intelectualidad hispanoamericana. Su afán americanista invitaba a la publicación en español de obras descriptivas científicas sobre el Nuevo Mundo y de reflexión especulativa sobre las nuevas etapas de la historia de las sociedades hispanoamericanas, la filosofía de la historia, la especulación política, eran perseguidas en España y en sus territorios coloniales, la emancipación había de realizarse sin esperar en las repúblicas independientes, fue uno de los móviles que le llevaron a Chile en 1828. Entonces, mientras que otros territorios veían paralizada la marcha a la emancipación y el progreso, Chile vivía una paz propicia para fundar nuevas instituciones y dar ejemplo de un modelo educativo para los americanos.

Andrés Bello, como Sarmiento daba el primer papel a la escuela de primeras letras y se interesó considerablemente por la educación en el idioma hablado y escrito; en este orden preconizaba la reforma de la ortografía (en los mismos años, la recién creada Real Academia de la lengua Española fijaba pautas de una ortografía reformada). Bello recalca la necesidad de considerar el uso de los americanos. En el estudio introductorio a la edición facsimilar de la gramática, Amado Alonso evoca tres textos sucesivos, todos famosos y de gran provecho aún en nuestro tiempo: *Principios de ortología y métrica de la lengua española* (1835), luego *Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación española* (1841), en fin *Gramática de la lengua castellana para uso de los ame-*

ricanos (1850).

Una idea del primero de ellos ilustra una de las constantes de sus principios educativos:

Como no hay pueblo, entre los que hablan un mismo idioma que no tenga sus vicios peculiares de pronunciación, es indispensable en todas partes el estudio de la Ortología a los que se proponen hablar con pureza; pues no basta que sean propias las palabras y correctas las frases, si no se profieren con los sonidos, cantidades y acentos legítimos.⁷

El cultivo de la literatura aparece a la vez como un medio de perfeccionarse en el idioma y uno de los fines de la enseñanza del idioma:

Deseoso de facilitar su estudio presento a los jóvenes americanos este breve tratado, en que me parece hallarán reunido cuanto les es necesario, para que, juntando el conocimiento de las reglas, la observación del uso, cual aparece en los buenos diccionarios y en las obras de verso y prosa que han obtenido el sufragio general, adquieran por grados una pronunciación correcta y pura.⁷

Matizaba su visión de una cultura americana porque el aporte de la historia literaria y de la historia de la filosofía, incorporadas como la historia y la moral al cuerpo de docencia de las Humanidades, incluía necesariamente todo el acervo español. El mismo Andrés Bello había realizado eruditos análisis del *Cantar de Mio Cid* que fueron fundamentos indispensables de todos los estudios filológicos:

No tengo la pretensión de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispano-América. Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español derramadas sobre los dos continentes. Pero no es un purismo supersticioso lo que me atrevo a recomendarles. El adelantamiento prodigioso de todas las ciencias y las artes, la difusión de la cultura intelectual y las revoluciones políticas, piden cada día nuevos signos para expresar ideas nuevas, y la introducción de vocablos flamantes, tomados de lenguas antiguas y extranje-

ras, ha dejado ya de ofendernos, cuando no es manifiestamente innecesaria o cuando no descubre la afectación y mal gusto de los que piensan engalanar así lo que escriben.⁷

En una conocida Carta a Antonio José de Irisarri (1820) sobre los métodos de enseñanza de la lectura, escribía: "Ud. convendrá conmigo que una enseñanza que no procura acrecentar y desarrollar la observación y otras nobles facultades, no puede ser completa ni producir en el porvenir el menor provecho". El desarrollo de la crítica racional es indisoluble de los adelantos que obren los espíritus jóvenes en las diferentes ramas del saber así como en las respectivas conductas.

Otro momento de su vida en el cual claramente se aprecia la estrecha relación entre las letras y la educación es en la creación de la Universidad, su *Discurso de instalación de la Universidad de Chile* (1843). Enuncia un programa y fija pautas, dentro de la afirmación de la libertad del saber y de la conciencia.

La Universidad, señores, no sería digna de ocupar un lugar en nuestras instituciones, si (como murmuran algunos ecos oscuros de declamaciones antiguas) el cultivo de las ciencias y de las letras pudiese mirarse como peligroso bajo un punto de vista moral, o bajo un punto de vista político. La moral (que yo no separo de la religión) es la vida misma de la sociedad; la libertad es el estímulo que de vigor sano y actividad fecunda a las instituciones sociales. [...]⁸

La nueva universidad fundada en 1843 tenía facultades de Teología, de Ciencias Matemáticas y Físicas, de Medicina, de Leyes y Ciencias Políticas, de Filosofía y Humanidades. Fiel a su nombre, debía tener como punto de mira la universalidad del saber, la elevación de la moral y la formación de los espíritus. La colecta del saber se debe hacer a la par que su modernización y tomando en consideración los beneficios materiales que pueden reportar a todo el país. Las más elevadas ideas no suponen contradicción con las más concretas apli-

caciones, ya que hallan cómo confortarse en la experiencia de la materia y en las aplicaciones morales y sociales.

Un verdadero plan general de estudios se construye en este discurso que abarca toda la enseñanza desde la primaria hasta la Universidad:

La instrucción literaria y científica es la fuente de donde la instrucción elemental se nutre y se vivifica; a la manera que en una sociedad bien organizada la riqueza de la clase más favorecida de la fortuna es el manantial de donde se deriva la subsistencia de las clases trabajadoras, el bienestar del pueblo. Pero la ley, al plantear de nuevo la universidad **no ha** querido fiarse solamente de esa tendencia natural de la ilustración a difundirse, ya que la imprenta da en nuestros días una fuerza y una movilidad no conocidas antes; ella ha unido íntimamente las dos especies de enseñanza [...]8

Coronaba su discurso un elogio de la filosofía, insistiendo en la filosofía de la historia y en la literatura, animando a la juventud a cultivar la poesía y otras formas de creación artística, a no seguir preceptivas obsoletas, pero sin darse a la licencia que en las artes podrían perjudicar la moral:

¡El arte! Al oír esta palabra, aunque tomada de los labios mismos de Goethe, habrá algunos que me coloquen entre los partidarios de las reglas convencionales, que usurparon mucho tiempo su nombre. Protesto solemnemente contra semejante aserción, y no creo que mis antecedentes la justifiquen. Yo no encuentro el arte en los preceptos estériles de la escuela, en las inexorables unidades, en la muralla de bronce entre los diferentes estilos y géneros, en las cadenas con que se ha querido aprisionar al poeta en nombre de Aristóteles y Horacio, y atribuyéndoles a veces lo que jamás pensaron. Pero creo que hay un arte fundamental en las relaciones impalpables, etéreas, de la belleza ideal; relaciones delicadas, pero accesibles a la mirada de lince del genio competentemente preparado; creo que hay un arte que guía a la imaginación en sus más fogosos transportes; creo que sin ese arte la fantasía, en vez de encarnar en sus obras el tipo de lo bello, aborta esfinges, creaciones enigmáticas y monstruosas. Esta es mi fe literaria. Libertad en todo; pero yo no veo libertad sino

embriaguez licenciosa, en las orgías de la imaginación. [...]8

Hoy en día sigue abierto el debate entre la función moral y socializadora de las artes y otros conceptos apoyados en la constitución de nuevos conocimientos del hombre en su universo subjetivo, en la psique y la relación entre expresión artística reveladora del inconsciente colectivo, formas de arte que Andrés Bello vía peligrosas y que hoy son vías muy transitadas por muchas creaciones del arte en el nuevo siglo, entre otras la literatura: se ha avanzado notablemente en la práctica de la libertad y el humanismo ya no separa materia y espíritu, naturaleza y cultura como pudo hacerse en otro siglo y aun bien entrado el siglo XX.

Otro venezolano, literato y educador merece el nombre de gran maestro de la nación, Rómulo Gallegos.

Rómulo Gallegos

La obra literaria de Rómulo Gallegos (1884-1969) se inscribe dentro de una prédica por la transformación del hombre en Venezuela, con énfasis en la idea de “el alma dormida” y su corolario la naturaleza bella y bravía, la “tierra buena para el esfuerzo y la aventura”, “donde una raza buena ama, sufre y espera” una humanidad aun poco consciente de sus dones y mal preparada para asumir el propio destino.

Cuando ya había logrado la nombradía de un gran escritor, daba a la palabra cultura un sentido amplio que hace indudablemente de la literatura un instrumento necesario, pero dándole una finalidad de educación social y moral:

[...] no vacilo en afirmar que la cultura cuya libertad debe ser protegida y defendida en los nuestros [países] —hablo mirando hacia el mío particularmente— no es tanto la que nutra y adorne la inteligencia de selección para el menester científico y artístico, sino la cultura social que capacite masas para la comprensión de los problemas inherentes a los pedimentos de felicidad colectiva y especialmente la cultura cívica adiestradora del ejercicio de sobe-

ranía democrática plena de conciencia y de voluntad

Maestro y profesor, director de colegio y liceo durante veinticinco años, Rómulo Gallegos ha llevado una prolongada y reflexiva tarea educativa mucho antes de entrar en política, al par que escribía parte esencial de su obra literaria, sus cuentos reunidos en *Los aventureros* (1913) y sus primeras novelas, en particular *Doña Bárbara* (1929) la más celebrada. Cuando sólo había empezado con varios cuentos y sus primeros dramas, Gallegos había creado con sus amigos Fernando Paz Castillo, Julio Rosales, Horacio Rosales, Enrique Soubllette, un periódico de estímulo a la acción de la juventud universitaria, con el título de *La Alborada*, creada al principio de 1909. En las páginas de esta publicación, efímera y de limitada difusión a decir verdad, Rómulo Gallegos había elaborado su propia visión de la situación de Venezuela en cuanto a política, a educación y a cultura. Uno de sus ensayos se titulaba “*El factor educación*” y concentraba una propuesta dominada por la marcha de la historia. Juan Liscano resumía estas ideas:

1. Las causas de nuestros males nacionales están en nosotros mismos.
2. Tan sólo la educación puede remediar estos males.
3. Nuestro sistema educativo está viciado y sus defectos se desprenden de la herencia educativa latina que confunde los términos de educar y de instruir.
4. La educación obra sobre el carácter y debe hacer hombres para la vida, poseedores de una moral libre, de un sentido de la propia dignidad y de una capacidad para aceptar disciplinas interiores.
5. La instrucción opera sobre la inteligencia dando conocimientos.
6. “Entre nosotros, si apenas se instruye, no se educa en absoluto”. Ni se edifica el carácter, ni se

cultiva al hombre.

7. Se educa para la escuela, mediante el terror y la reprimenda que sólo producen hipócritas, serviles o irresponsables, en relación con la vida.

8. Se instruye mediante el caletre ignominioso; los exámenes se representan, se aprende un farrago de cosas inútiles y, finalmente, sólo se excita la inteligencia sin darle alimento alguno.

9. El educador es el cómplice del tirano. La escuela es foco disociador, la disciplina un factor de desmoralización, la moral religiosa un subterfugio para pecar, obtener el perdón y volver a pecar tranquilamente.

10. Soluciones: Pensar más en educar que en instruir, educar para la vida y no para la escuela, abogar por nuevos programas aligerados y una disciplina que sea aceptada libremente y no por una que descansa sobre la noción de castigo o del pecado .

Sobre el indispensable papel de la cultura en esta educación (cultura artística y literaria, formada en la herencia del humanismo), las ideas del comienzo del siglo XX no distan fundamentalmente de la función del humanismo del siglo XIX: memoria de la cultura universal transmitida en los sectores superiores de las sociedades. Así, el lector de su ensayo “Necesidad de valores culturales” verá matizar el concepto pesimista sarmientino que opone civilización y barbarie, pero señalando que la barbarie americana es una calidad de juventud de los pueblos y subrayando la capacidad de estos pueblos de hacer propias las ideas y formas elaboradas en las culturas de Europa que han contribuido a moldear culturas y vida social dignas de citarse como ejemplo.

Lamentando el bajo nivel de conciencia social y de sentido cívico en Venezuela, Rómulo Gallegos pide a los intelectuales que se dediquen a elaborar una cultura para guiar al pueblo. La idea de Ramiro de Maeztu del papel rector de la minoría culta

para un auge de la democracia en occidente, le parece aplicable bajo condición de no oponer la americanidad (que él llama indigenismo y nacionalismo) a la cultura europea que ha venido conformando la cultura superior de los países americanos. El saber científico y el humanismo son ejercicios del espíritu que deben redundar en la elevación del pensamiento, en una amplitud de ideas sociales y políticas.

[...] bastaría con que fuera, únicamente, la invisible penetración espiritual de la cultura representada por Europa, reconquista del alma, todavía virginal de América [...].

Ciertamente, bueno y legítimo es el gusto por la inventiva y el amor del propio esfuerzo, y en pueblos como el nuestro nunca será bastante recomendar las virtudes de la iniciativa pero allí donde ellas no pueden dar todavía sus frutos, la imitación, ya en su forma más simple o en la más elevada y consciente emulación, está llamada a llenar el vacío.⁹

Desconfía de la inclinación de la aristocracia tradicional a ver adorno de sí misma en las artes, en especial en la literatura y atribuye un papel propiamente educativo a los intelectuales, y habla de literatos y periodistas.

Darle al pueblo estos principios que constituyen el sentido moral de las naciones, sería la más alta empresa que tocara realizar a nuestros intelectuales. Sus recursos para ello son inagotables, tienen desde la eficaz lección del buen ejemplo, hasta la menos eficaz sugestión de la palabra hermosa. El libro, el periódico, la conferencia, volarían la semilla pródiga y oportunamente sobre un campo todavía erial pero rico en nutricios jugos.⁹

Conceptos derivados en gran parte de la línea positivista de progreso dentro del orden, Gallegos los transforma en programa de reforma de la educación porque los ciudadanos no reciben lo indispensable “Por una parte, instrucción fragmentaria, llena de lagunas y desprovista de métodos; por otra parte carencia de ideales comunes”. Ya establecido en su papel de escritor, volvió a insistir en el programa de reforma, en la necesidad de ideales

al servicio de la nación, en la posibilidad de despertar voluntad y afán de servir al bien común: pensemos en la educación dada por Santos Luzardo a Marisela, en *Doña Bárbara*, en la dirección casi invisible de la formación de Miguel por el tío Cecilio, en *Pobre Negro*, en la reapertura del colegio en *El Forastero*, en la vocación de Remota Montiel de dedicar su vida y sus recursos a la evolución y salud de la tribu Wayú en que había nacido, en *Sobre la misma tierra*. El arte de escribir se ha puesto al servicio de una causa, cumple con el cometido humanístico de dar alimento al espíritu para contribuir a la elevación de la moral y la constitución de un alma colectiva.

Literatura y educación por y para la libertad

Entramos entonces a considerar la literatura como una de las formas más elaboradas del lenguaje, una vía privilegiada de educación porque da acceso a la memoria de las culturas, tanto como a los saberes de todos órdenes. Pero sobre todo como poderoso recurso de formación de la persona, intelectual, moral y afectivamente, con sus naturales extensiones a las sociabilidades y al funcionamiento de los entes políticos. La literatura ha sido, antes de la construcciones de la ciencias humanas, el medio principal de exploración de la subjetividad y de la psique, hasta el punto de servir de eje a una gran parte de los trabajos de los fundadores del conocimiento íntimo del hombre (Jung, tanto como Freud, han puesto su atención en numerosas obras literarias, viendo en ellas observaciones reveladoras tan útiles como los casos clínicos o como las señales de la conciencia individual y colectiva). Como forma de acceder a una visión del mundo, permite también a cada lector conocer de este mundo muchas cosas más de las que permiten los sentidos y las vivencias de una sola persona, conocerlos de un modo no científico, que para este efecto se han desarrollado a través de los milenios los patrimonios del saber, sino de una forma a la

vez emocional e intuitiva, una experiencia del mundo por sustitución. La imaginación como facultad en constante actividad, se vuelve comunicación gracias el texto literario, lo mismo que el libro de filosofía, el de literatura da acceso a una transcendencia, dimensión quizás la más universal de las elaboradas por el espíritu humano.

En sus ensayos reunidos bajo el título de *Qué es la literatura*, Jean-Paul Sartre va más allá de esta aptitud de la literatura de contribuir a una vasta y personal extensión de la propia conciencia y del propio saber sobre el mundo. En el acto de lectura, ve la capacidad del hombre de crear un mundo. Cada lector ejerce su libertad creativa, ya que sin él la obra literaria se queda en pura potencialidad, adviene a la vida literaria por el lector mismo: éste, al leer, enriquece su experiencia del mundo y su capacidad espiritual, pese a la distancia entre su conciencia de individuo y lo representado o reflexionado en el libro; quizás incluso gracias a la distancia.

Por tanto, al valor descriptivo de la literatura, a su contenido emotivo (capacidad para la educación sentimental como pensaban los escritores de los siglos XVIII y XIX), a su función de ejercicio mental propicia a la constitución de la persona, a su ejemplaridad moral en la tradición muy antigua del deleitar enseñando, debemos añadir la experiencia de la propia libertad en la empresa literaria.

[...] toda obra literaria es un llamado. Escribir es recurrir al espíritu del lector para que haga pasar a la existencia objetiva, el desvelamiento que yo he acometido por medio del lenguaje. Y si me preguntan a qué recurre el escritor, me es fácil responder. Como nunca se encuentra en el libro motivo suficiente para que aparezca el objeto estético, sino solamente unas incitaciones a producirlo, como tampoco basta lo que hay en el espíritu del autor y como su subjetividad de la que no puede extraerse fracasa en dar cuenta del pasar a la objetividad, la aparición de la obra de arte es un acontecimiento nuevo que no puede explicarse por

antecedentes. Ya que esta creación dirigida es un comienzo absoluto, lo que obra en ella es la libertad del lector en lo más puro que tiene esta libertad. Así el escritor hace un llamado a la libertad del lector para que colabore en la producción de su obra.

Planteada en esta perspectiva, la relación entre literatura y educación alcanza su mayor profundidad: el ejercicio de la libertad no se ciñe a la elección del libro que muchas veces obedece a factores pedagógicos o a mecanismos de orientación del lector muy desarrollados en las sociedades contemporáneas (la edición y difusión se operan bajo condiciones materiales y criterios que limitan inevitablemente esta libertad, lo mismo podemos decir de lo más o menos accesibles que son las bibliotecas). La libertad está en el modo libre de aplicar la atención y en la capacidad de cada lector de entender como suya la obra literaria y de incorporarla a su visión del mundo y a sus conductas. Quiérase o no la obra literaria desempeña un papel en nuestro compromiso con el mundo, la calidad de las obras leídas redundando en la conciencia propia y en nuestra situación en el mundo.

Paradojas actuales

Desde mediados del siglo XX, esta situación del escritor en la educación ha cobrado mayor importancia por la intervención de los medios de comunicación de masas y la política educativa que apunta a tocar la totalidad de la población, aún en los países de bajos recursos. Se va acelerando esta tendencia en nuestro principio de siglo XXI, se intensifica con la globalización de la comunicación y mediatización. Frente a la amplitud del saber, el papel del educador, más que nunca es fomentar la aptitud de cada persona a comprender el mundo, conocer para comprender otras formas de vivir y de ser, elegir formas de actuar, prepararse ante un mundo cuya naturaleza no deja de ser tan compleja y difícil de desvelar como lo fue en otros tiempos. Pese al sorprendente avance de los

conocimientos, tan necesitados estamos hoy de una sabiduría que favorezca la convivencia entre los hombres y el equilibrio entre el hombre y el mundo.

Sirvan estas reflexiones de elogio a la literatura para nuestro tiempo, en que, paradojas de la explosión mediática, se vuelve a tomar en serio la profecía de Mac Luhan, del acabamiento de la galaxia Gutenberg.

La explosión de los recursos audiovisuales y su transmisión digital por medio de satélites, amenazan directamente la difusión del libro, el instrumento principal de la educación y el soporte casi único de la literatura hasta fechas recientes. Lo paradójico es que el texto propiamente dicho es indispensable a esta misma difusión digitalizada y que la literatura nutre gran parte de los bienes culturales que circulan (con gran rendimiento comercial) en la red.

La imaginación literaria, así como el acendrado lenguaje que transmite la literatura, su capacidad de decir más allá del vocablo, su aptitud para experimentar nuevas formas de sentir, de pensar y nuevas maneras de comunicarlas lejos de disminuir, se ven reforzadas por la asociación de sonido, texto e imagen y por el acceso libre a un número fantástico de ficheros, por cierto no siempre literarios.

Hoy, la educación por medio de la creación literaria, eficiente contribución a la edificación del lenguaje personal, de la propia conciencia y de la dinámica social, sigue teniendo en el libro, en el papel y la pluma instrumentos indispensables y de uso generalizado, asequibles a la mayoría de la población por lo menos en los países occidentales, tanto de América como de Europa. El uso de otras tecnologías recientes, no lleva a apartar este paso previo, al contrario, la práctica literaria se vuelve en una componente básica de la comunicación actual, incluyendo la preparación de los espíritus por medio de la educación media y superior que com-

porta muchas veces una importante faceta de crítica y análisis metódico de las ideas, del ejercicio mental y de las expresiones artísticas.

Estos medios nuevos favorecen una educación por la palabra hablada indisociable de la palabra escrita y puede dar lugar a formas aun ignotas y bellas de la poesía y la ficción, vías experimentadas ya aunque poco difundidas todavía y de las que será laborioso establecer un balance que sería de gran utilidad, siquiera para los dos pasados decenios. Hoy como antes, la educación tiene en la literatura un medio de despertar el espíritu y conformar la conciencia individual, un aprendizaje de la libertad que sea también un reconocimiento de la libertad ajena y un sentimiento de compartir con los otros hombres aspiraciones, talentos, ella puede cumplir el viejo sueño de un humanismo universal.

Notas:

Koïchiro Matsuura, “ Vers les sociétés du savoir ”, *Le Monde*, Paris, 4 novembre 2005, p. 13

² Terencio, « Hombre soy ; de lo humano pienso que nada me es extraño » (*El hombre que se castiga a sí mismo*, comedia, siglo II A.C.).

³ Paul Verdevoye, *Domingo Faustino Sarmiento. Educar y escribir opinando (1839-1852)*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1988, 480 p.

⁴ Indicación de Paul Verdevoye, *op. cit.*, p. 238.

⁵ D. F. Sarmiento, “ Concurso ” en *El Zonda*, N° 3, agosto de 1839.

⁶ Véase François Delprat “ Andrés Bello et l'éducation pour les Amériques ” in *Río de la Plata*, París, CELCIRP, n° 28, *Le XIX° siècle en Amérique latine. Hommage à Paul Verdevoye*, p. 153-166.

⁷ Andrés Bello, *Obras completas*, Caracas, La Casa de Bello, 1951, tomo IV, 544 p., vid. p. IX-XCIII.

⁸ Cf. Andrés Bello, *Discurso de Instalación de la Universidad de Chile*, Prólogo de Rafael Fernández Heres, Ministro de Educación de Venezuela, Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, 1981, 65 p. et 38 p. Antecede a este discurso el texto de la ley de 1842 que promulga la creación de la Universidad de Chile. Sobre la historia de esta universidad y la acción de Andrés Bello como Rector durante numerosos años, véanse los artículos de Luis Bocaz en *Doscientos años de Andrés Bello*, revista *Araucaria de Chile*, Madrid, 1981, y su libro *Andrés Bello: una biografía cultural*, fotografía Jorge Ramírez, prolog. Rafael Caldera, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000, 247 p. (ISBN 958-698053-7).

⁹ Rómulo Gallegos, “ La libertad de la cultura ” discurso pronunciado en la sesión de clausura del Congreso por la libertad de la cultura, el 26 de septiembre de 1956. En La Gaceta, Fondo de Cultura económica, México, septiembre de 1956, p.1-2.

¹⁰ *La Alborada* tuvo 8 números, de 31 de enero a 28 de marzo de 1909. En el comienzo de 1909 Venezuela veía como una promesa de libertad y de progreso la toma del poder por Juan Vicente Gómez. A fines de marzo, el ministro de gobernación convocaba a los directores de la prensa e imponía un verdadero control sobre la opinión. El ensayo se publicó en cuatro entregas de la revista (números 4, 5, 6, 7 y 8).

¹¹ Juan Liscano, *Rómulo Gallegos y su tiempo*, Caracas, Monte Avila Editores, 1969, 265 p. 48-49

¹² Rómulo Gallegos, “Necesidad de valores culturales”, en *El Cojo Ilustrado*, año XXI, num.496, agosto 15, 1912, (pp. 438-442.8)

¹³ (idea semejante a la de Borges en “Pierre Ménard autor del Quijote”, no sabemos si Sartre leyó este cuento, es poco probable que lo haya tenido en sus manos en 1947).

¹⁴ “Si l’auteur existait seul, il pourrait écrire tant qu’il voudrait, jamais l’œuvre en tant qu’objet ne verrait le jour et il faudrait qu’il posât la plume ou désespérât. Mais l’opération d’écrire implique celle de lire comme son corrélatif dialectique et ces deux actes connexes nécessitent deux agents distincts. C’est l’effort conjugué de l’auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu’est l’ouvrage de l’esprit. Il n’y a d’art que pour et par autrui. [...] Ecrire c’est faire appel au lecteur pour qu’il fasse passer à l’existence objective le dévoilement que j’ai entrepris par le moyen du langage. Et si l’on demande à quoi l’écrivain fait appel, la réponse est simple. Comme on ne trouve jamais dans le livre la raison suffisante pour que l’objet esthétique paraisse, mais seulement des sollicitations à le produire, comme il n’y a pas non plus assez dans l’esprit de l’auteur et que sa subjectivité, dont il ne peut sortir, ne peut rendre compte du passage à l’objectivité, l’apparition de l’œuvre d’art est un événement neuf qui ne saurait s’expliquer par les données antérieures. Et puisque cette création dirigée est un commencement absolu, elle est donc opérée par la liberté du lecteur pour qu’elle collabore à la production de son ouvrage.” Jean Paul Sartre, “ Pourquoi écrire ? en *Qu’est-ce que la littérature ?* (1948), Paris, Gallimard, 1970, Col. Idées, p. 55, 59.

LAS HISTORIAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: UN CAMPO EMERGENTE EN LAS AGENDAS DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

REVISTA ARJÉ



UBA
Universidad de Buenos Aires



GUSTAVO BOMBINI

Doctor en Letras

Universidad de Buenos Aires

gbombini@gmail.com

Recibido: 10/12/2016

Aceptado: 25/04/2017

Resumen

El campo de la historia de las disciplinas escolares, referenciado dentro del campo de los estudios históricos acerca del currículum ha venido demostrando en las últimas décadas la potencia y creatividad de una línea de investigación en expansión y que reconoce particularidades interesantes respecto de cada campo disciplinario que aborde. En el caso de la enseñanza de la literatura, no son muchos los estudios que aborden este campo desde la perspectiva histórica que supone desafíos teóricos y metodológicos en torno a un objeto que se construye interdisciplinariamente en el cruce entre los estudios literarios y los estudios en historia de la educación.

Palabras clave: enseñanza de la literatura, investigación, formación de profesores

THE STORIES OF LITERATURE TEACHING: AN EMERGING FIELD IN RESEARCH AND TEACHER TRAINING AGENDAS

Abstract

The historical field of the school disciplines, referenced within the historical studies about the curriculum, has been proving in the last decades the power and creativity of an expanding research line which recognizes interesting particularities with respect to each disciplinary field it approaches. In the case of the teaching of literature, there are not many studies addressing this field from the historical perspective that involves theoretical and methodological challenges around an object that is constructed interdisciplinarily at the intersection between the literary studies and the studies on history of education.

Keywords: literature teaching, research, teacher training

REVISTA ARJÉ

ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.29-37

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Las historias de la enseñanza de la literatura: un campo emergente en las agendas...

Gustavo Bombini

El campo de la didáctica de la literatura se ha venido constituyendo en las últimas décadas como un campo de formación, de enseñanza y de investigación (Bombini y Cuesta, 2005 y López Valero y Encabo Fernández, 2002). Su desarrollo está en sintonía con el surgimiento y evolución de los campos de las didácticas específicas (Bombini, 2001) y, entre ellas, la didáctica de la lengua; campo asociado pero con un desarrollo paralelo también específico sobre el que no nos ocuparemos en este escrito (Camps, 1998, Bronckardt, 1996). Este desarrollo va configurando una agenda nueva y cada vez más compleja en la que se van sumando temas diversos en la mayoría de los casos referidos a las urgencias y requerimientos de la propia práctica de enseñanza. No es que estemos aquí considerando a la didáctica como una disciplina instrumental que responda a los requerimientos de una lógica “problema-solución” sino que se trata de un campo reflexivo y autorreflexivo acerca de la práctica de enseñar.

Dentro de esa reflexividad se encuentra la posibilidad de regresar sobre su propia historicidad en tanto las disciplinas escolares suponen, desde el punto de vista de su definición curricular y desde sus estrategias didácticas, una construcción histórico-social que va reconociendo transformaciones en la diversidad de contextos socio-culturales en los que se va produciendo.

De este modo los estudios históricos sobre las disciplinas escolares y en particular sobre la discipli-

na escolar “literatura” inician un campo de investigación novedoso, susceptible de varios encuadres teóricos, acaso inscribibles en un necesario entrecruzamiento interdisciplinario.

Junto con la constitución del campo de las didácticas específicas se produce dentro del campo de la historia de la educación y más específicamente dentro de la historia del curriculum, el desarrollo de lo que se ha dado en llamar la “historia de las disciplinas escolares” o “sociogénesis de las disciplinas escolares” desde provienen categorías y reflexiones que enriquecen el desarrollo específico de la didáctica de la literatura.

Bibliografía clave en este terreno son los trabajos del historiador del currículum inglés, Ivor Goodson, profesor en las Universidades de Brighton (Reino Unido) y de Ontario (Canadá) quien, en textos como *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, *El cambio en el currículum* o *Historias de vida del profesorado*, demuestra la productividad de estudiar la historia de las disciplinas escolares a fin de reconstruir un aspecto que ha sido habitualmente ignorado por los historiadores del currículum y que es lo que se suele denominar la “caja negra” de la escuela, es decir, los procesos cotidianos de la tarea de la enseñanza. Desde los aportes de Goodson, las disciplinas escolares no deben considerarse como entidades monolíticas sino como “amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cam-

bio” (Goodson, 1995:60). En todo estudio en el que se aborde algún período histórico en que se haya producido una transformación curricular se podrán reconstruir complejos movimientos de re-colocación, desplazamiento y legitimación de viejos y nuevos saberes desde y hacia la escuela. El análisis de estos movimientos, las tensiones y debates en torno a los modos en que se produce “el cambio en el curriculum”, el registro de la pluralidad de voces de los diversos actores que intervienen (funcionarios ministeriales del área del currículum, gremios, académicos, formadores de formadores, profesores, editores, padres de familia, alumnos, entre otros), los efectos que estos cambios tienen en las prácticas concretas, es decir toda la complejidad que implica el proceso de construcción de las disciplinas escolares -que se devela en la investigación histórica- desmienten la imagen reductora y simplificadora acaso arraigada en cierto imaginario social de que las disciplinas se construirían como mero reflejo reproductivo del conocimiento académico legitimado y/o a partir de aquello que la sociedad consideraría valioso o necesario de ser enseñado en la escuela.

En esta línea Goodson hace hincapié en el carácter polémico de la producción curricular colocándose en una posición antirreproductivista y crítica respecto del currículum escolar: “La escuela siempre ha sido un terreno de enfrentamiento donde las fuerzas e influencias de diversos grupos sociales han luchado para conseguir que se diera prioridad a sus propósitos” (Goodson, 1995:73). Goodson

postula la imposibilidad de pensar el curriculum como un producto “técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso” (Goodson, 1995:69) en contraposición a su definición más acabada según la cual “La disciplina escolar constituye un microcosmos en el que se puede examinar y analizar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del currículum y de la enseñanza” (Goodson, 1995: 71).

En un artículo fundante de la tradición de los estudios de la historia de las disciplinas escolares en Francia, publicado en 1988 y traducido al español en 1991, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, André Chervel historiza precisamente el concepto de “disciplina escolar”, que en sus orígenes y hasta las primeras décadas del siglo XX se refería exclusivamente a la tarea de control y represión de la conducta de los alumnos en las escuelas. Chervel afirma que esta noción ha sido escasamente investigada como así también conceptos afines como “contenidos” o “materias”. A lo largo del siglo XX, la idea de disciplina se asocia a “disciplina intelectual”, a ejercitación, a gimnasia intelectual, sentidos que reconocen una significativa presencia en el discurso de la enseñanza secundaria. Chervel señala la escasa atención que han tenido las disciplinas escolares como objeto de investigación histórica y a favor de su objeto de estudio destaca su importancia cultural en tanto la cultura escolar hace parte en la formación de la cultura global de

una sociedad. Dice Chervel (1991):

El estudio de las disciplinas escolares pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela reclusa en la pasividad de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones propias y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura global, moldeándola y modificándola. (p. 62).

También dentro de la tradición francesa, Dominique Juliá en su trabajo “Construcción de las disciplinas escolares en Europa”, publicado en el año 2000, propone una importante correlación entre el desarrollo contemporáneo del campo de las didácticas específicas y la necesidad de abrir la agenda de la investigación en historia de la educación circunscripta en general a consideraciones políticas e institucionales. Por su parte, la historia de las disciplinas indagará más allá de un mero proceso de incorporación en la escuela de saberes provenientes del ámbito académico y se centrará en el análisis de la lógica específica de producción de conocimiento escolar afectada por los “modos de hacer” de la práctica e inscrita en el orden de la reproducción de habitus específicos transmitidos por la escuela.

En el ámbito de la producción en lengua española, se registran algunos avances interesantes. En el campo de la didáctica de la historia, Raimundo Cuesta-Fernández de la Universidad de Salaman-

ca, ha desarrollado una tesis sobre la historia de la enseñanza de la disciplina escolar historia donde desarrolla la noción de “sociogénesis” que recupera la idea del currículum como una construcción social retomando las ideas de Goodson y de Chervel. A partir de la noción de “código” de la teoría social aplicada a la educación de Basil Bernstein, y la más específica de “código de conocimiento educativo”, definida por Bernstein como principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y sus resultados, Cuesta-Fernández elabora para la disciplina “historia”, la noción de “código disciplinar” a la que define como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta Fernández, 1997:32). Las convenciones y normas reguladas por el código disciplinar de la historia orientarán aquello que se considere legítimo e ilegítimo en términos de saber escolar. Las transformaciones en el código disciplinar a lo largo del tiempo podría postularse como una categoría de análisis productiva para analizar el desarrollo de los procesos de enseñanza de cualquier disciplina.

Para el caso específico de la literatura existen algunas investigaciones desarrolladas en España que han tomado a la tradición de la enseñanza de la literatura como objeto de estudio. Varios trabajos han recopilado y ordenado fuentes primarias como son los programas escolares y los libros de texto,

tal el caso de los trabajos de Jean-Louis Guereña de la Universidad de Tours (Francia) (Guereña, 2003) y los de Gabriel Núñez de la Universidad de Almería (Núñez, 1994 y 2001 y Núñez y Fernández_Fígares, 2005) quienes han llevado adelante los estudios más exhaustivos en este terreno.

En el caso de Argentina, hemos estudiado (Bombini, 2004), la historia de la disciplina escolar literatura en la enseñanza secundaria, entre 1860 y 1960, reconstruida a partir de distintos materiales curriculares, libros de texto y distintas publicaciones en las que se dan cuenta de las polémicas que, en torno a los saberes, los cánones de lectura y las estrategias didácticas a desarrollar, se van desarrollando a lo largo del siglo XX.

En este trabajo es destacable el hecho de haber ampliado el espectro de fuentes posibles para la reconstrucción de aspectos específicos de la práctica y, en este sentido, más allá de planes de estudio, programas y libros de texto, se ha recurrido a publicaciones periódicas (pedagógicas y literarias), a artículos de la prensa, a libros escritos por profesores que dan cuenta de sus experiencias en la práctica como así también a testimonios orales de profesores retirados luego de una prolongada trayectoria que permiten comprender aspectos más sesgados y acaso más íntimos del desarrollo de la clase de literatura en el aula.

Un trabajo más reciente desarrollado por la profesora Diana Spinelli (2016) trabaja sobre el análisis de un caso que es el de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en una escuela secunda-

ria de la localidad de San Miguel, en las afueras de la Ciudad de Buenos Aires durante las décadas del 50 y el 60. A partir de un trabajo de archivo y de recuperación de la memoria a partir de entrevistas, busca visibilizar aspectos ocultos de la práctica cotidiana del aula y potencia, a partir de una cuidadosa reflexión metodológica, el valor de la palabra oral en la producción de investigaciones de corte etnográfico acerca de la enseñanza literaria.

Sin duda, la historia de la disciplina escolar literatura y de su enseñanza es un campo con escaso desarrollo de investigación. Existe una tradición significativa en el campo de la producción de la historiografía literaria que ha trabajado desde distintas perspectivas (del positivismo al marxismo, del nacionalismo al posmodernismo) en la construcción de una cierta representación de la historicidad del objeto literario. La escuela secundaria ha sido receptora atenta de esta tradición y, en muchos casos, ha entronizado ciertas versiones menores de ese conocimiento historiográfico como si los manuales de literatura no fueran más que meros epígonos de las historias de la literatura profesionales y académicas. Por supuesto que no estamos postulando aquí la relación entre historia literaria e historia literaria escolar en términos verticales, de “mayor” a “menor”, pero en cualquier caso, advertimos que son escasas las referencias en las historias literarias mayores a la enseñanza literaria como una práctica configuradora de esa historia. Si existe alguna mención estará relacio-

nada a procesos de canonización en los que la escuela ha jugado un papel relevante -tal el caso de los textos denominados habitualmente “clásicos”- en el desarrollo de esos procesos.

Más allá de estas historias de la literatura “mayores” y “menores”, académicas y escolares, postulamos la existencia de otra historia posible, acaso una forma de la microhistoria, que es la historia de las prácticas de enseñanza entendidas como prácticas sociales complejas que habrán urdirse no solo en referencia con lo relevante de cada sub-campo teórico dentro de los estudios literarios (la retórica, la historia, la teoría y la crítica literaria) en cada época estudiada sino con las prácticas entendidas como “modos de hacer” (de Certeau, 1980) de cierta tradición y continuidad que habrán de abordarse de manera necesariamente interdisciplinaria. Por un lado, se trata de reconocer un entramado que liga la construcción de las prácticas de enseñanza con tradiciones dominantes, emergentes o residuales respecto de lo pedagógico y lo didáctico: se articularán prácticas de enseñanza en relación con el eje positivismo / espiritualismo, normalismo / escuela nueva, activismo / enciclopedismo, conductismo / constructivismo, cognitivismo / perspectivas socioculturales y cualquier otro par más o menos reconocible que dé cuenta de modos de configurar la práctica, es decir, de estrategias posibles en escenarios de aula que exhiban de algún modo el predominio de unos ciertos modos de hacer. Esta apelación a la práctica como reconstrucción posible dentro de una inves-

tigación histórica propone, como ejemplificábamos más arriba, un desafío en cuanto a la naturaleza de las fuentes en las que es posible que hayan quedado rastros de esa historia de prácticas. Si como advierte la historiadora de la educación Adriana Puiggrós (1990), la sola reconstrucción de documentos de gestión política, planes de estudio, programas y libros de texto nos impulsaría a caer en “la trampa de lo evidente” dejando de lado los episodios polémicos, la luchas por la construcción de hegemonías, las historias ensordinadas de educadores y educadoras, de diversos sujetos sociales que atravesaron esa historia no sin conflicto y en una abierta lucha por el poder y la legitimidad en el campo curricular.

Las revistas pedagógicas, la prensa escrita educativa y general, las voces de diversas corporaciones como las academias de letras o los gremios de educadores son espacios en los que se alojan testimonios y se registran huellas que dan cuenta tanto de debates disciplinarios como de discusiones acerca de cómo habrá de producirse la enseñanza. Asimismo, sorprende al investigador la existencia de otros tipos de textos, que podrían denominarse más modernamente como “libros para el profesor”, que muestran el interés de colegas de otras décadas por dar cuenta de sus prácticas, por reflexionar sobre ellas, por comunicárselas a otros profesores y que permitirían pensar la práctica desde cierta lógica de construcción colectiva.

En relación con períodos históricos más cercanos en el tiempo, el paradigma de la investigación bio-

gráfico-narrativa en educación aporta herramientas metodológicas para rescatar las voces de aquellos que han realizado prolongados tránsitos por la profesión docente. No se trata del rescate romantizado y acrítico de voces del pasado sino de leer en clave de prácticas relevantes aquellos relatos producidos por informantes clave en el contexto de una entrevista de investigación.

En este punto, la (s) historia (s) de la enseñanza de la literatura (y también de la lengua, de la historia, de la filosofía y del resto de las disciplinas escolares) ponen de relieve procesos históricos que funcionan como hipótesis de sentido para la comprensión de procesos actuales. Sin caer en el fácil recurso del anacronismo podríamos sostener que cada recorte de problemas en relación con la enseñanza podría leerse en clave de un continuo histórico que muestra (socio) génesis y avatares de ese problema en donde se entrama la historia disciplinaria y la práctica de enseñanza entendida desde su espesor histórico.

Historias de la enseñanza y formación docente

Las relaciones entre constitución del campo de la didáctica de la literatura y las investigaciones sobre la historia de la propia disciplina escolar presentan un panorama alentador no solo en cuanto al mutuo enriquecimiento de hipótesis sino también en la productividad de la presencia de la historia de la enseñanza en el curriculum de formación de los profesores del área.

Por una parte, podríamos afirmar que toda historia de una disciplina escolar se apoya o se comple-

menta, en algún sentido, con algún capítulo posible de la historia de la disciplina de referencia correspondiente. Por ejemplo, la historia de la enseñanza de la lengua se ligará con la historia de las ideas lingüísticas y la de su incidencia en la enseñanza o con la historia de las políticas lingüísticas y la de sus formas de implementación en el ámbito escolar, la historia de la enseñanza de la literatura se ligará seguramente con un capítulo posible acerca de la repercusión pragmática de la literatura en distintos ámbitos sociales, entre los que se encuentra el espacio escolar o formará parte de una historia de la lectura que considere a la escuela como una de las instituciones clave en la formación de lectores, incluyendo consideraciones sobre la historia del mercado editorial escolar.

Pero más allá de estas conexiones, lo específico de una historia de la disciplina escolar radicarán en la posibilidad de abordar la historicidad de la práctica de enseñanza que, por un lado será el relato acerca de los modos en que la dimensión de lo curricular se manifiesta en lo concreto y cotidiano de las aulas y por otro, será también la manifestación de cierto reflejo encarnado en prácticas concretas de los efectos de la historia de las ideas pedagógicas.

En la expectativa de pensar a la historia de la disciplina escolar como un contenido sustantivo en la formación de profesores, podríamos afirmar que todo recorrido por la historia supone la posibilidad de desnaturalizar la práctica de enseñanza en cuestión y en este sentido, toda historia de la enseñan-

za de una disciplina escolar propone en sí misma una reflexión epistemológica en relación con ese campo de saber y de práctica.

En un documento de producción relativamente reciente generado luego de algunos años de debate entre responsables de profesorado de letras de universidades nacionales de toda la Argentina en el marco de la ANFHE (Asociación de Facultades de Humanidades y Educación) en vistas al establecimiento de estándares en la formación de profesores en Letras se acuerdan unas líneas temáticas en relación con el campo de la didáctica específica que contemplan como contenido la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Más allá de que estos estándares sean discutibles como política homogeneización de la formación docente, interesa preguntarse qué sentidos podría asumir la presencia de una perspectiva histórica acerca de la enseñanza y qué tipo de investigaciones serían las que darían sustento a este tipo de desarrollo de contenidos en la formación de profesores en Letras.

En el marco de la Licenciatura en enseñanza de la lengua y la literatura que se dicta en la Escuela de Humanidades de la UNSAM (Universidad Nacional de San Martín, Argentina) desde el año 2002 (en modalidad presencial y virtual) se ha venido implementando el cursado de una materia referida a la historia de la enseñanza en la que profesores, en general con título terciario, han venido realizando para sus monografías trabajos de investigación sobre diversos momentos históricos a partir

de diversidad de fuentes orales y escritas. En este sentido, bibliotecas y archivos de escuelas secundarias, se convierten en caudalosos espacios nutridos de fuentes para la investigación. También, en el mismo ámbito institucional, se dicta desde el año 2015 la misma materia incluida en el plan de estudios del Profesorado Universitario en Letras como parte del recorrido formativo en el área de didáctica específica.

El campo de la enseñanza literaria, revisitado diacrónicamente por el profesor con trayectoria o como ámbito al que se asoma el profesor en formación, permite acceder a un modo de reflexión posible sobre la práctica a través del análisis de recurrencias, constantes, rupturas y diferencias de prácticas diferidas en el tiempo, a la vez que permite la construcción de conocimiento literario y pedagógico nuevo, en torno a una práctica que siempre se presenta como problemática.

Referencias

- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. Historia de la enseñanza de la literatura en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Miño y Dávila.
- Bombini, G. y Carolina, C. (2006). *Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. Didácticas específicas. Reflexiones a aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAM.
- Bombini, G. (2012). *Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura: un tema para la formación docente. Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Bronckart, J. y Schneuwly, B. (1996). *La Didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable*. En: *Textos*. Barcelona, Graó, año III, Nro. 9, julio, (pp. 61-78).
- Camps, A. (1998). *La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, nº295, Madrid, Secretaría de Educación, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, (pp. 59-111).

Cuesta-Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares-Corredor.

Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Goodson, I. (2003). *Estudio del curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guereña, J. (2003). La construcción de las disciplinas en la enseñanza secundaria en la España del siglo XIX. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 1, Nº 2, noviembre, (s/p). Buenos Aires: El hacedor.

Juliá, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

López, A. y Encabo, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Núñez, G. (1994). *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Almería: Zéjel.

Núñez, G. (2001). *La educación literaria*. Madrid: Síntesis.

Núñez, G. y Fernández-Figares, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid: Akal.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna.

Spinelli, D. (2016). Una mirada “sinóptica” de la realidad escolar cotidiana a través del empleo de “fuentes invisibles”: la enseñanza de la lengua y la literatura en dos escuelas secundarias de San Miguel, durante las décadas del '50 y del '60. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nº 7, septiembre, (pp. 73-98). Buenos Aire: El hacedor.

PENSAR CON GADAMER: LA ESTÉTICA DEL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA HUMANA Y LA CONCIENCIA DE LA AUTÉNTICA REALIDAD DE LA HISTORIA Y EL ARTE POÉTICO



 Universidad de
Playa Ancha



ANDRÉS EUGENIO CÁCERES
Doctor en Literatura
Universidad de Playa Ancha- Chile
acaceres@upla.cl

Recibido: 21/09/2016

Aceptado: 28/12/2016

Resumen

La hermenéutica de Gadamer se presenta como otro modo de pensar el ser en la experiencia de la comprensión del arte. De ahí su expresión “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”. El trabajo gira en torno a este enunciado como una actitud vital de la época contemporánea, más allá de la era de la fe y la razón. En ello, se funde la conciencia histórica efectual y circula el juego entre diálogo/traducción/interpretación como modelo didáctico de una estética del lenguaje humano. Este acto de pensar con Gadamer encuentra la luminosidad de la verdad en la poesía como lenguaje primigenio del género humano.

Palabras clave: Gadamer, verdad y método, lenguaje, poesía, historia efectual

THINKING WITH GADAMER: AESTHETICS OF LANGUAGE AS HUMAN EXPERIENCE AND CONSCIOUSNESS OF AUTHENTIC REALITY IN HISTORY AND POETIC ART

Abstract

Gadamer's hermeneutics is exhibited as another way of thinking about the being in the experience of understanding arts. Hence, the statement “the one who can be understood is language”. The work deals with this utterance as an essential attitude of the contemporary era, beyond faith and reason. There, effectual historical consciousness is merged and the game dialogue/translation/interpretation moves around as a didactic model of a human aesthetics of language. In this thinking with Gadamer, the luminosity of truth in the poetry is found as a primitive language of mankind.

Keywords: Gadamer, truth and method, language, poetry, affectual history



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.38-55

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Pensar con Gadamer: la estética del lenguaje como experiencia humana y la conciencia...

Andrés Eugenio Cáceres

Primer segmento

El hombre es un ser dotado de lenguaje: construcción y traducción del diálogo en la historia efectual:

La tesis más característica de Gadamer con respecto a la hermenéutica contemporánea se refiere al acceso del lenguaje a la estructura universal y ontológica como constitución de todo aquello que pueda tomar forma de comprensión. Este objetivo de la universalidad de la experiencia hermenéutica se refiere a uno de los rasgos fundamentales del pensamiento gadameriano: “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (Verdad y Método I, p. 17, 567). Vale decir, la hermenéutica contemporánea hace de la comprensión un soporte básico del conjunto de la existencia humana en el sentido de proponer una nueva forma de pensar, que corresponde a la era de la interpretación (Vergara 184). Vattimo habla de “una verdadera y propia "ontología de la actualidad", donde el mundo se funde en el juego de las interpretaciones (68). Grondin afirma que “la hermenéutica es un problema universal [...] debido a la omnipresencia del fenómeno interpretativo” (35). En consecuencia, la expresión gadameriana da cuenta de una actitud de nuestra época contemporánea, que busca elucidar la cuestión de la verdad desde la experiencia del arte, superando la dimensión estética, dando fe de la conciencia histórica de la realidad y describiendo la comprensión a partir de la amplitud ilimitada de su campo visual.

Para caracterizar la naturaleza universal de la her-

menéutica como actitud vital, Gadamer plantea el carácter histórico de la existencia humana. Es el problema de la historicidad que Dilthey intuyó y afrontó como una determinación fundamental de la realidad en el plano de las ciencias naturales y ciencias del espíritu. Él concibe el horizonte ilimitado de la comprensión histórica como un constante incremento de la autoconciencia. Así es como la realidad externa sólo se ofrece de modo concomitante con el yo, y únicamente encuentra explicación desde la experiencia interior de la conciencia. Por tanto, la universalidad de Dilthey reside justamente en la ampliación indefinida de la vida a través de la comprensión. Pero esta comprensión histórica adquiere otra óptica con la presencia de Heidegger, quien dio un nuevo enfoque a la historicidad de la existencia humana. Ser no significa necesariamente objetividad, pues el ser de la existencia humana es un ser histórico que no está dado como los objetos de las ciencias naturales, sino de modo más precario e indigente.

Sin embargo, la historia nos remite a los juicios previos sobre las cosas. Vale decir, toda comprensión presupone el aporte de un conjunto de prejuicios: comprendemos sólo lo que sabemos y percibimos sólo lo que ponemos (VM II 40). Heidegger llama a esta situación el círculo hermenéutico en el sentido de “una teoría de la experiencia real que es el pensar”. (VM I 19) Esto trae como consecuencia que el significado no se descubre mediante la distancia de la comprensión como señalaba Dilthey, sino que introduciéndose en

el contexto de la historia efectual, esto es, la comprensión histórica es siempre una experiencia de sucesivas efectuaciones. Por otra parte, la libertad ilimitada de la comprensión no sólo es un hecho ilusorio que se priva, sino que la comprensión alcanza la realidad limitando su libertad, o sea, renunciando a sí misma, a lo incomprensible. Nunca conocemos tanto de nuestro ser histórico hasta que se produce el encuentro de lo incomprensible, cuando nos llega el aire de mundos totalmente extraños. Por eso, el carácter revelador y significativo del hecho histórico toma cuerpo por medio del mito.

En cuanto comprendemos estamos incluidos en un acontecer de la verdad. Pero, ¿qué es esta ansia de verdad del corazón humano? La pregunta por la verdad circunscrita al ámbito de la obra de arte tiene en el término griego *aletheia* una expresión esclarecedora. Heidegger nos señala lo que significa para la noción del ser: la verdad tiene que ser arrebatada del estado de ocultamiento. Las cosas se mantienen ocultas por naturaleza, entonces la verdad significa en propiedad desocultación, develamiento (correr el velo). Esta desocultación del ente se produce a través del lenguaje. Logos que se instaura en el juicio como pretensión de revelación del ser verdadero, tal como es el ente. Como señala Gadamer, verdad es desocultación y el lugar de la verdad es el juicio. (VM II 51-62). Si este juicio toma la forma de un enunciado habría que preguntarse ¿cuál es la condición de verdad del enunciado? Pues, cada enunciado tiene su

propia motivación y ninguno es posible comprenderlo solamente por el contenido que propone. La tesis de Gadamer es que la lógica que motiva a todo enunciado es la pregunta. Esto quiere decir que la comprensión de un enunciado tiene como norma la comprensión de la pregunta a la que responde. La dialéctica de pregunta y respuesta desempeñan enunciativamente una función hermenéutica. Ambos interpelan. De modo que, sólo hay verdad en el enunciado en la medida que éste es interpelado. Y, el horizonte situacional en que se encuentra la verdad de un enunciado implica a la persona involucrada en ello (VM II 58-9).

La idea de que todo enunciado posee su horizonte situacional y su papel interpelativo, sirve como base para señalar que la índole histórica de todos los enunciados radica en la finitud de nuestro ser (VM I 60). La comprensión recíproca significa, entonces, entenderse sobre algo. Comprender el pasado es percibirlo en aquello que quiere decirnos como válido y será la estética del lenguaje el que hace la síntesis entre el horizonte del ayer y el de hoy. En este sentido, el modo de ser de las cosas se revela mediante el lenguaje, hablando de ellas y comprendiéndolas mediante la experiencia lingüística. La verdad como apertura y desocultación posee su propia temporalidad. La interpelación como elemento que articula el consenso y la armonía hace posible desentrañar esta verdad. Esta armonía oculta es la más bella, supera la dimensión estética.

Desde el punto de vista de la obra de arte, se da

una relación entre lenguaje y ser. El lenguaje considerado como una apariencia originaria de la palabra en el ser. Y el ser visto como la estructura del acaecer de los entes. Así, la noción de ser se vincula con la de verdad, *aletheia* como revelación de aquello que está latente. La revelación es la obra de arte, pero es una acción, un *factum* que manifiesta la verdad del ser. La verdad es interpelada por la obra a través de su modo de ser: la belleza. "La belleza es una manera como se presenta la verdad como desocultamiento" (Heidegger 61).

La regla hermenéutica nos señala que el principio de la interpretación de un texto arranca desde él mismo y el que intenta comprender, por ejemplo una obra de arte, hace siempre un proyecto sujeto a revisión como resultado de una profundización de su propio sentido. Esta unidad de sentido no se puede quedar en el círculo del todo a las partes y las partes al todo, máxima que provenía de la retórica antigua, sino que la tarea hermenéutica es provocar una ampliación por medio de círculos concéntricos que hagan posible un incremento del ser en la rectitud de la comprensión. Además, la empresa hermenéutica en esta idea de plantear proyectos, debe elaborar esquemas correctos y adecuados, o sea, aventurar hipótesis (VM II 65). El que intenta comprender no puede des-oir el texto. Debe estar dispuesto a que el texto le diga algo. Por eso, una conciencia hermenéutica debe plantear sus proyectos e hipótesis de comprensión reconociendo la alteridad del texto, ligándose a él

y manteniendo un nexo con la tradición de la cual habla el texto en cuestión. Vale decir, familiaridad y extrañeza es el lenguaje con que nos interpela la tradición en el plano de la objetividad contemplada en la historia y el sentido de pertenencia de la propia tradición. Ahora bien, el acto de comprender tiene en la pregunta la estructura lógica que permite demostrar lo siguiente: es la lingüisticidad propia de toda comprensión lo que allana el camino a la tarea hermenéutica. Una comprensión involucrada con la auténtica realidad de la historia y que Gadamer denomina "historia efectual".

El fenómeno hermenéutico visto como una experiencia lingüística del mundo de la vida significa que el lenguaje viene a ser la primera interpretación global del mundo y tiene su verdadera existencia en cuanto en él se representa la realidad de las cosas. Vale decir, el mundo siempre es interpretado a partir de la articulación del lenguaje. En consecuencia, el pensar y hablar, las palabras y las cosas son producto y resultado de esta experiencia lingüística, verdadero hilo conductor del giro estético-ontológico de la hermenéutica.

El término "hermenéutica" es una expresión griega que cubre diversos niveles de reflexión. Tiene que ver con la traducción, la explicación y la interpretación, además, incluye la comprensión que subyace en él. El uso más antiguo de la palabra se refiere a Hermes que era el enviado divino, mensajero de los dioses que ya aparece en los pasajes homéricos. Pero, es frecuente que el cometido

del hermeneuta consista en traducir lo manifestado en forma extraña e ininteligible a un lenguaje comprensible. Por eso, la tarea de la traducción goza de cierta libertad: el que quiera hacerse comprender como intérprete debe ser capaz de traducir el sentido expresado. En esta línea, esta expresión entraña su antigua procedencia sacra porque, en el fondo, es una destreza que permite la transferencia discursiva desde el mundo de los dioses al mundo de los humanos: un discurso extraño es acogido con admiración y traducido a un lenguaje inteligible. Este “arte” también es aplicable a la hermenéutica jurídica. Ambas incluyen una competencia normativa que tiene que ver con la ley divina o humana (VM II 95-6).

Sin embargo, hoy día cuando hablamos de hermenéutica nos estamos refiriendo a la tradición científica, esto es, el concepto moderno de ciencia posee una implicancia metodológica que aspira a ser objetiva. No obstante, la motivación de la labor hermenéutica está en:

El deseo de búsqueda de una nueva comprensión, rompiendo o transformando una tradición establecida mediante el descubrimiento de sus orígenes olvidados. Se trata de rescatar y renovar su sentido originario encubierto o desfigurado. La hermenéutica intenta alcanzar una nueva comprensión volviendo a las fuentes originales, algo que estaba corrompido por distorsión, desplazamiento o abuso: la Biblia, por la tradición magisterial de la Iglesia; los clásicos, por el latín bárbaro de la escolástica; el derecho romano, por una jurispruden-

cia regional, etc. (VM II 98).

Vale decir, se trata de buscar la correcta interpretación y de poner en relieve lo ejemplar. Pero, ahora el sentido de los métodos instrumentales del fenómeno hermenéutico gira hacia el aspecto ontológico. Así es como Heidegger pudo deshacer la rigidez tipológica de Dilthey. Comprender ya no significa un comportamiento humano que se pueda regir metodológicamente, sino que constituye el movimiento fundamental de la existencia humana que posteriormente desemboca en la noción de interpretación (VM II 105).

Este giro de la hermenéutica provoca un cambio del sentido de la verdad. El acontecer de la verdad como esfera de la desocultación instaaura un nuevo carácter ontológico y estético al lenguaje. ¿Qué ocurre en la interpretación de la obra de arte?, ¿es la comprensión una reproducción del producto original? En este punto, Gadamer reclama un reconocimiento absoluto a la experiencia del arte: “La objetividad de la ciencia del arte o de la ciencia de la literatura, que mantiene todo su peso como esfuerzo científico, queda sujeta en todo caso a la experiencia del arte o de la poesía” (VM II 110) En la auténtica experiencia del arte la aplicación no se puede separar de la comprensión ni de la explicación. La articulación y actualización de estos aspectos se vincula con el hechizo del lenguaje, pues en él descansa la universalidad de la dimensión hermenéutica. Ahora podemos señalar que el conocimiento que el hombre tiene del mundo está mediado por la experien-

cia lingüística. La lingüisticidad de nuestro-ser-en-el-mundo enlaza todo el ámbito de la experiencia histórica.

La reflexión hermenéutica implica las opiniones del otro y tiene que ver, además, con la comprensión de textos y cualquier otra creación cultural de este tipo. Vale decir, debe desarrollar su esfera persuasiva para ser comprendida. Entonces, diríamos que en toda comprensión se produce una autocrítica. El que comprende reconoce la necesidad de poner en cuestión la supuesta verdad propia, o sea, la hermenéutica no se puede reducir a una mera interpretación, sino que tiene que ver con “tú” vida en términos del *bildung*. Todo acto comprensivo contribuye a perfeccionar y construir la conciencia histórico-efectual. En este sentido, la hermenéutica: a) hace y traza al hermeneuta, b) tiene que ver con la verdad c) y esta verdad es lo que me construye. En consecuencia, la hermenéutica designa una capacidad natural del ser humano: la construcción.

La resonancia de la hermenéutica en términos de construcción y *bildung* nos hace plantear la dimensión reflexiva. El comprender no es reproducción de un conocimiento, sino que requiere la explicitación del componente inconsciente como operación de conocimiento. Los románticos se basan en la noción kantiana del genio que crea la obra de arte sin darse cuenta, o sea, sin aplicar conscientemente reglas y modelos. Comprender una tradición - por ejemplo, la cristiana o la antigüedad clásica - presupone una conciencia históri-

ca, pero una conciencia de alteridad, es decir, de no pertenencia a esa tradición. De ahí que se habla de familiaridad y extrañeza como un entre (inter) que nos interpela desde la tradición, verdadero lugar de la tarea hermenéutica.

Con Heidegger la historicidad del “ser-ahí” se inserta en la problemática ontológica. El concepto de comprensión ya no se eleva a la categoría de método, sino que es el modo fáctico de la historicidad del estar ahí. El carácter de proyecto, que corresponde a la idea de temporalidad del estar ahí, queda acotado a las posibilidades humanas en cuanto ser arrojado e indigente. La cuestión no es cómo se puede comprender el ser, sino cómo la comprensión es ser. La comprensión del ser compone y forma la índole existencial del ser-ahí. En otras palabras, la primacía que tiene el lenguaje y la comprensión en Heidegger indica que la conciencia comprensiva es un modo del acontecer mismo del ser (VM II 124-5).

Para Gadamer en la comprensión se da un momento de desprendimiento y él lo rastrea con el hilo conductor de la estructura del juego. La noción de juego apunta a “un todo dinámico *sui generis* que incluye la subjetividad de aquel que juega” (VM II 127). Pero este concepto debe quedar liberado de la significación subjetiva kantiana. El juego vinculado a la experiencia estética no se refiere al estado de ánimo del creador, sino lo que importa es el modo de ser de la propia obra de arte. Aquí vale destacar la asociación de juego y representación. El sentido medial del juego per-

mite hacer patente la referencia de la obra de arte al ser. Vale decir, se limita a representarse. El modo de ser del juego es la auto-representación. Con esta idea accedemos al juego como construcción, o sea, el juego humano alcanza su perfección (la de ser arte) no sólo en la idea de *energeia*, sino de *ergon* (obra). En estos términos, Gadamer habla de construcción, algo ya hecho y consolidado, repetible y permanente, que se relaciona con la palabra *bildung* (VM I 154) La tesis de Gadamer es que el ser del arte no puede determinarse como objeto de una conciencia estética, puesto que es parte del proceso óntico de la representación, y pertenece fundamentalmente al juego como tal (VM I 161).

Esta hermenéutica gadameriana de rasgos vitalistas nos señala que cuando encontramos en la tradición algo que comprendemos, se trata de un acontecer. No se trata de una comprensión de la historia como un transcurso, sino de una comprensión de aquello con lo cual nos encontramos en la historia, interpelándonos y, a la vez, involucrándonos. Es lo que Gadamer denomina la historia-efectual, esto es, que nuestra conciencia, por una parte, está definida por un acontecer real que no libera nuestra conciencia a modo de una contraposición al pasado, y por otra parte, que nos incumbe formar en nosotros una conciencia de esa efectualidad (VM II 141).

El pasado que percibimos nos fuerza en cierto modo a asumir su verdad. Con este fin Gadamer ha recurrido a la idea de la lingüisticidad de toda

comprensión. Pues, en todo pensar y conocer estamos sostenidos por la interpretación lingüística del mundo y cuya asimilación está en el incremento del ser. En este sentido, el lenguaje es la huella de nuestra indigencia y finitud. Siempre nos sobrepasa. Pero ¿cómo existe este lenguaje? Gadamer distingue tres elementos: el auto-olvido esencial, la ausencia del yo y la universalidad propia del lenguaje (VM II 149-151). El verdadero centro del ser humano es precisamente el lenguaje en cuanto él llena el ámbito de la convivencia humana, el del entendimiento, el consenso y la armonía. Aquí se funda la verdad de la tesis según la cual el lenguaje se articula por medio de la conversación. Como dice Aristóteles, el hombre es un ser dotado de lenguaje. En él radica la belleza de la verdad.

Lo que distingue al lenguaje de otros procesos de comunicación son aquellos elementos escriturales que para ser comprendidos requieren un tránsito al oído interior por medio de la lectura. Esto es obvio cuando se trata de la poesía entendida como “el lenguaje primigenio del género humano” (VM II 188). Aquí se da lo que Gadamer llama “traducción”, es decir, pasar algo muerto a la nueva realidad del comprender leyendo o a la nueva realidad del comprender en otra lengua, es decir, de algo que se expresó en una lengua ininteligible y ha quedado como texto (VM II 200). La traducción encubre, en el fondo, todo el enigma de la explicación lingüística y humana del mundo. Sin embargo, el lenguaje se da sólo en el diálogo, en

la conversación. En esta conversación algo queda que nos transforma, o sea, el texto hace algo contigo: la interpretación cambia la vida. Esto es ser hermeneuta cuya razón vital está en la idea de la construcción, formación y configuración de acuerdo al *bildung* alemán. Por eso, diría que la tarea hermenéutica tiene un carácter pedagógico y estético.

No obstante lo señalado en el proyecto de Gadamer, surge la siguiente objeción: hasta qué punto todo está predeterminado desde la noción del lenguaje. Por otra parte, Habermas también señala una objeción y que se refiere a si no se subestiman los modos de experiencia extralingüística cuando Gadamer afirma que gracias al lenguaje articulamos la experiencia del mundo como una experiencia común. ¿No hay otras experiencias básicas de la realidad que sean de carácter no lingüístico? Está la experiencia del poder y la experiencia del trabajo, que son los dos argumentos que maneja Habermas contra la universalidad del postulado hermenéutico (VM II 198- 9).

Segundo segmento

Ampliaciones del problema hermenéutico:

“El ser que puede ser comprendido es lenguaje” como un potencial de alteridad que está más allá de toda dimensión estética.

La tarea de la filosofía desde el siglo XVII consistió en unir la capacidad humana de saber y hacer con el conjunto de nuestra historia y destino vital. Esta tarea abarca el intento de elevar el tema del lenguaje, como el modo fundamental de realiza-

ción de nuestra experiencia humana, al pináculo de la filosofía en cuanto es la forma básica de constitución del mundo.

La universalidad de esta perspectiva hermenéutica se vincula con la experiencia del extrañamiento. Un extrañamiento como experiencia de la conciencia estética y de la conciencia histórica (VM II 213-4). Lo que quiere decir Gadamer es que la conciencia estética lleva a cabo la probabilidad de aproximarse a la calidad de una obra de arte en una actitud afirmativa o en una actitud crítica (aceptación o rechazo). Pero, esto significa que prevalece nuestro juicio sobre la validez de eso que juzgamos. Cuando este ámbito de experiencias se desnaturaliza en objeto de juicio estético pierde obviamente su autoridad originaria. La soberanía estética que se impone en la esfera de la experiencia lingüística del arte constituye un extrañamiento si pensamos que la conciencia estética es secundaria frente a la pretensión de verdad inmediata que se desprende de la obra de arte. En este sentido, juzgar un objeto en relación con su calidad estética constituye un extrañamiento, debido a que el sujeto se ha sustraído de algo que lo afecta íntimamente, o sea, no atiende en forma inmediata al requerimiento de aquello que le posee.

El segundo modo de experiencia de extrañamiento es la conciencia histórica. Este arte de la autocrítica, en la recepción de los testimonios de la vida pasada, se expresó popularmente de acuerdo al *ethos* del pensamiento histórico: “la conciencia

histórica se fija la tarea de alejarse de la actualidad de la vida presente que nos ocupa y de conocer el pasado sin pretensiones, como un pasado humano” (VM II 215). Pero, Gadamer señala que la conciencia histórica con su pretensión de lograr objetividad tiene sus problemas en el sentido de que la autoconcepción histórica no revela toda la realidad de la experiencia, es decir, no colma la comprensión del pasado y la tradición. En el fondo, la ciencia histórica se limita a exponer una parte de lo que es para nosotros el encuentro con la tradición histórica y solamente la conoce como una figura de extrañamiento. Y, de lo que se trata es que el gran horizonte del pasado, desde el cual vive nuestra cultura, influya en todo nuestro presente y futuro. La historia está presente a la luz de un porvenir.

Frente a esto, Gadamer plantea la conciencia hermenéutica como una posibilidad universal, pero que debe superar la reducción metódica que articuló la moderna ciencia. Ya Schleiermacher dejó oír la voz del romanticismo histórico, teniendo presente una hermenéutica limitada por la idea moderna del saber científico. Él define la hermenéutica como el arte de evitar el malentendido y no es un error porque lo extraño induce al equívoco e incompreensión. Lo que procede es mantener un método de control que provoque la correcta interpretación del texto. Indudablemente que esto es válido, pero es parcial respecto a la globalidad de la experiencia humana. La tarea consiste en deshacer los prejuicios que subyacen a la concien-

cia estética, histórica y hermenéutica, superando las enajenaciones y extrañamientos.

Lo cierto es que la historicidad de nuestra existencia otorga al concepto de prejuicio el hilo conductor de toda la experiencia humana, esto es, lo que constituye nuestro ser no son tanto los juicios como nuestros propios prejuicios. El prejuicio es un anticipo de la apertura al mundo. Entonces, la pregunta que cabe señalar en este punto es la siguiente: ¿no es el fondo antiguo en el que todo hombre está inmerso lo que determina nuestra expectativa por oír lo nuevo? La experiencia hermenéutica consiste en que somos captados por algo y justamente por esto es que estamos abiertos a lo nuevo, lo distinto y lo verdadero.

Pero como el problema hermenéutico tiene carácter universal, no se limita al condicionamiento inmutable del saber metódico y científico. Gadamer dice que:

Si tenemos presente no sólo la tradición artística de los pueblos, no sólo la tradición histórica, no sólo el principio de la ciencia moderna en sus precondiciones hermenéuticas, sino el conjunto de nuestra experiencia concreta, entonces, creo que llegamos a integrar en nuestra propia experiencia de la vida general y humana la experiencia de la ciencia. Porque entonces hemos alcanzado el estrato fundamental que se puede llamar [...] la constitución lingüística del mundo(VM II 221).

Esto se presenta como la conciencia histórico-efectual que traza a *priori* todas las posibilidades de conocimiento dentro de la noción teleológica

del lenguaje. Esto quiere decir que el acto de formación lingüística no cristaliza al azar, sino que es el modo como se construye una determinada articulación del mundo.

Lo que está describiendo Gadamer es el modo de experiencia humana del mundo en general. Él lo llama hermenéutico porque ya es un mundo cohesionado en sus relaciones, que nos es familiar y en el cual entra la experiencia. Lo extraño y el malentendido no tiene cabida. Al revés, lo familiar y el consenso hace posible el enriquecimiento, la ampliación y el incremento del ser como nuestra propia experiencia del mundo. Así debe entenderse la pretensión de universalidad hermenéutica. La comprensión va unida al lenguaje.

La universalidad del fenómeno lingüístico en la experiencia humana se amplía a otras dimensiones, alcanzando otros contextos. Conjuntamente con la conciencia histórico-efectual, está la retórica. Aristóteles escribió la primera historia de la retórica. Sin embargo, Platón había descubierto una tarea que solamente podía resolver el filósofo: dominar el discurso destinado a aportar luz de tal modo que se usen siempre los argumentos adecuados para aquellos que son los receptores. Esto implica dos presupuestos: uno, conocer la verdad, o sea, las ideas; otro, conocer también las almas en las que quiere influir. La retórica aristotélica es básicamente una elaboración del segundo punto. De este modo, el aspecto retórico y hermenéutico se compenetra mutuamente. Ambos se relacionan con la índole universal de lo lingüístico

y no con ámbitos concretos del hacer humano. Vale decir, el arte de la comprensión e interpretación pertenece al ser humano como tal: el despertar de los afectos y la superación de la extrañeza alcanza su figura única en el marco de la retórica y hermenéutica.

En consonancia con esto, la universalidad del problema hermenéutico se amplía también a la lógica de las ciencias sociales. La base tradicional del problema hermenéutico que estaba centrado en las ciencias del espíritu estético y romántico, toma una opción de mayor alcance. Habermas se refiere al aspecto social, señalando que la comprensión adquiere el rango de un procedimiento reflexivo. Ahora, si se caracteriza la lingüisticidad como el modo de realización de la conciencia hermenéutica, es natural que se reconozca en este hecho una estructura básica de la sociedad humana. Estas sociedades viven en instituciones determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que la componen. En este sentido, Habermas reivindica el acceso comunicativo al ámbito de las ciencias sociales.

El idealismo lingüístico que se agota en la tradición cultural, según Habermas, delata su propia impotencia ante la totalidad real de la vida social, que no solamente está configurada de lenguaje, sino también de poder y trabajo. Por tanto, dirá Habermas que en la reflexión hermenéutica comparece una crítica de la ideología. Una crítica y una labor reflexiva a nivel lingüístico que se traduce en un desenmascaramiento de la ilusión e

idealismo del lenguaje.

Así como la retórica se enfrentó al encantamiento de la conciencia por el poder del discurso y la hermenéutica trata de recomponer en una reflexión comunicativa un consenso intersubjetivo inteligible, de la misma manera, en la reflexión sociológica hay un interés emancipatorio que intenta disolver las coerciones sociales.

Sin embargo, Gadamer ratifica el principio “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”. (VM I 567; VM II 235). Lo que vemos en el lenguaje es la interpretación de aquello que existe con nosotros, en las dependencias reales del trabajo y poder y en todo aquello que constituye nuestro mundo. El lenguaje es el arte del juego en el que todos participamos.

Nadie es antes que los otros. Cada cual está “en ello” y es “mano” en el juego. Eso acontece cuando comprendemos e incluso cuando descubrimos los prejuicios o desenmascaramos los pretextos que desfiguran la realidad. Entonces solemos “comprender”. Lo vemos claro cuando hemos desentrañado algo que nos parecía extraño e incomprensible, cuando lo hemos alojado en nuestro mundo ordenado lingüísticamente. (VM II 235).

Indudablemente que Gadamer introduce la noción de juego como hilo conductor de su perspectiva ontológica, ampliada a la universalidad lingüística. Él vincula el juego del lenguaje con el juego del arte, que es el caso hermenéutico por excelencia. (VM II 13). Esta unión es por vía de la representación, de la formación y configuración:

bildung y construcción hermenéutica en el plano del círculo de la comprensión. En estética se habla de construcción, tanto referido al texto literario como a un cuadro. El significado de ‘construcción’ implica que algo no se comprende en su realidad preestablecida, sino que se ha ido formando progresivamente desde dentro hasta lograr su propia figura.

Este tema de la universalidad de la experiencia hermenéutica, ¿no queda limitada por la modalidad lingüística a un círculo de entendimiento soslayable en muchos sentidos? Está el hecho de las ciencias y la formación de sus teorías. Habermas llega a decir que es evidente que las ciencias puedan aspirar a elaborar enunciados verdaderos sobre las cosas procediendo por vía monológica. Pero observa otro problema. Según él, la hermenéutica tiene que ver con la cultura constituida y transmitida en lenguaje común, entonces, cómo puede superar el lenguaje la estructura dialogal y hacer posible la formación de teorías rigurosas (VM II 247). En todo caso, la pretensión de la hermenéutica es integrar en la unidad de la interpretación lingüística del mundo lo que aparece como extraño e incomprensible.

¿No ha pretendido siempre la hermenéutica a compartir la comprensión de lo extraño? La inescrutable voluntad de los dioses con el mensaje de salvación hace posible la apropiación inteligible de un sentido superior. En esta perspectiva reivindica Gadamer la finitud e inconclusividad de toda comprensión y de toda reflexión histórico-

efectual. El texto se emancipa hacia una interpretación correcta por medio de un intérprete que se mueve entre la reflexión y la praxis, verdadero círculo de la comprensión que Gadamer sintetiza en la expresión “ser para el texto”.

Esta experiencia hermenéutica lleva a Gadamer a asumir el concepto de juego. El juego refleja “la pluralidad que va unida al ejercicio de la razón humana al igual que la pluralidad que sintetiza las fuerzas opuestas en la unidad de un todo. El juego de las fuerzas se complementa con el juego de las creencias, argumentaciones y experiencias”. (VM II 265). En consecuencia, el modo de ser del juego es el vaivén de la experiencia del arte, más que la conciencia estética (VM I, 146-7), que se auto-representa como expansión de uno mismo (VM I 151). Como tal, al juego en el acto de la representación, le conviene “el carácter de obra, de ergon, no sólo el de energeia” (VM I 154). Vale decir, construcción, en cuanto a que lo representado en el juego del arte es lo verdadero (VM I 155).

En conjunto con la temática universal de la hermenéutica de Schleiermacher y fundamentalmente con su aporte que fue la interpretación psicológica y adivinatoria, la hermenéutica evolucionó en el siglo XIX hacia una sacralización metodológica en el sentido que su objeto directo era el texto. Tras la hermenéutica romántica, Dilthey llevó a cabo la fundamentación de las ciencias del espíritu en igualdad con las ciencias naturales. Creyó que la tarea hermenéutica culminaba con la interpretación de las obras de arte. Frente a la obra de arte

todos los métodos suponen una realización suprema del ideal de comprensión en la medida que todos ellos se ponen al servicio de la comprensión de la obra concreta. Aquí, el perfeccionamiento de la hermenéutica romántica en el plano de la crítica literaria deja un legado que revela su origen: la crítica. Gadamer dice que la “crítica significa preservar la obra individual en su validez y contenido y diferenciarla de todo lo que no satisface su criterio” (VM II 304).

Frente a la inmutabilidad del saber científico, la moral y la política, los valores que rigen la vida y las leyes dictadas por los hombres carecen de esta ley inmutable, por lo tanto, no pueden caber dentro de la pretensión de objetividad de este saber metodológico. El giro producido por Husserl y Heidegger en el siglo XX significó que entra en la conciencia lingüística las expresiones “mundo de la vida” y “hermenéutica de la facticidad” respectivamente. Tanto la teoría de Husserl como la de Heidegger reconocen la temporalidad y finitud del ser humano frente a la tarea infinita de la comprensión y de la verdad. La tesis de Gadamer es que lo esencial del saber de las ciencias del espíritu no es la objetividad, “sino la relación previa con el objeto”. (VM II 313). Vale decir, lo que está planteando es la idea de la participación, más que la observación. Participación en los temas esenciales de la experiencia humana en el ámbito del arte y la historia. El diálogo es un modelo de participación.

Como hemos señalado en más de una oportuni-

dad, el problema hermenéutico tuvo su origen en la teología y en la jurisprudencia. Después se extendió a las ciencias históricas. Pero, ya el romanticismo alemán percibió que la comprensión y la interpretación no se da solamente en las manifestaciones vitales de corte escritural, sino que ellas afectan a las relaciones de los seres humanos entre sí y con el mundo. La comprensión, entonces, es una facultad de la persona caracterizada por el diálogo y el lenguaje. De esta manera, la pretensión de universalidad de la hermenéutica está fuera de duda. Ahora bien, esta lingüisticidad choca con un obstáculo que el romanticismo valoró a través de la expresión *individuum est ineffabile*. Esto significa que el lenguaje nunca alcanza el misterio indescifrable de la persona.

Recordemos que la primacía metodológica aflora desde el romanticismo y la presión que ejerció el modelo de las ciencias naturales hizo que la reflexión filosófica redujera su experiencia al saber científico. El punto de partida de Gadamer fue la crítica al idealismo y al metodologismo de acuerdo al concepto de comprensión dado por Heidegger. Este concepto tiene la carga existencial propio del “ser-ahí” humano. Aquí se origina el impulso gadameriano para superar el debate metodológico y ampliar el ámbito de la hermenéutica hacia la experiencia del arte y la experiencia de la historia.

El círculo de la comprensión ahora aparece centrado en el “ser-ahí”. Gadamer afirma que “El concepto de círculo hermenéutico significa que en

el ámbito de la comprensión no se pretende deducir una cosa de otra, de suerte que el defecto lógico de circularidad en la prueba no es aquí ningún defecto del procedimiento, sino que representa la descripción adecuada de la estructura del comprender” (VM II 320). El comprender que hace posible al “ser-ahí” conocerse en su propio ser y mundo, no es una conducta relacionada con ciertos objetos de conocimiento, sino que es su propio ser-en-el-mundo. De esto surge la “hermenéutica de la facticidad” que orienta la pregunta de Heidegger por el ser.

Cuando Gadamer acuña la expresión “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” deja entrever que nunca puede comprenderse del todo porque lo mentado en forma lingüística rebasa lo que expresa. En esta dimensión hermenéutica el ser se muestra. La “hermenéutica de la facticidad” significa una transformación del sentido de la experiencia hermenéutica. Y, el “ser para el texto” que sirvió de orientación a Gadamer no puede competir en radicalidad con el “ser para la muerte”. La pregunta por el sentido de la obra de arte o de la historia que nos acontece tampoco significa un fenómeno tan originario como la finitud planteada al “ser-ahí”.

El carácter dialogal del lenguaje deja de lado el tema de la subjetividad del sujeto. Pues, lo que se manifiesta en el lenguaje no es la fijación de una pretensión de sentido, sino un intento en constante cambio en la relación texto e interpretación. La experiencia dialógica no se limita a la esfera de las

razones de uno y otro. Hay algo más. Un potencial de alteridad que está más allá de todo consenso y armonía. La profundidad del principio dialógico alcanza su rasgo filosófico en el ocaso de la metafísica en el romanticismo alemán. Gadamer termina preguntándose qué es la lingüisticidad, si es un puente o se constituye en una barrera.

Tercer segmento

Texto e interpretación: el sentido eminente del texto poético:

De aquí que haya decidido replantearse el concepto de texto e interpretación. El texto es más que el título de un campo de objeto de investigación literaria y la interpretación es algo más que la técnica de la exposición científica de los textos. Ambos términos han modificado en forma radical durante el siglo XX su categoría en nuestra concepción del mundo. Este cambio tiene que ver con el rol que ha desempeñado el lenguaje en el pensamiento humano. En el fondo, se trata de indagar la enigmática relación entre pensar y hablar.

En la explicitación del lenguaje se da la mediación primaria para el acceso al mundo. Así se aclara la índole irrebasable del proyecto lingüístico del mundo. Ahora la fundamentación última está en el rasgo ineludible del sistema del lenguaje como factor que articula la conciencia y el saber. El mundo del lenguaje aparece frente al concepto positivista de los hechos como la verdadera y auténtica dimensión de la realidad. Así se comprende el incremento y la posición clave que toma la noción de interpretación. Esto significa que la

interpretación constituye la estructura originaria del “ser-en-el-mundo” y no un mero recurso complementario del conocimiento.

En este punto habría que señalar que solamente desde la noción de interpretación surge el concepto de texto como algo fundamental en la estructura de la lingüisticidad. Por tanto, lo que caracteriza al texto es lo siguiente: sólo se presenta a la comprensión en el marco de la interpretación y aparece a la luz como la figura de una realidad dada.

Esta situación encuentra confirmación en la historia de la palabra. Así la noción de “texto” aparece en dos marcos distintos. Uno, como texto escrito cuya interpretación se hace en el magisterio eclesial, el texto toma la forma de una exégesis que presupone una verdad de fe; otro, como texto vinculado a la música, o sea, la interpretación musical de las palabras está en relación con el canto. Vale decir, la estrecha correlación entre texto e interpretación resulta palpable si se tiene en cuenta que ni siquiera un texto tradicional es siempre una realidad dada previa a la interpretación. Gadamer dirá que “siempre que nos acercamos con una presunción primaria de sentido a una realidad dada que se resiste a entrar en una expectativa de sentido, encontramos la referencia al concepto de texto”. (VM II 329). Usualmente es la interpretación la que conduce a la creación crítica del texto. Evidentemente que el esclarecimiento de esta relación constituye un avance metodológico. Este avance consiste en entender el texto como un concepto hermenéutico.

Desde la mirada hermenéutica el texto es un producto intermedio o una fase en el proceso de comprensión, que tiene en el funcionamiento del lenguaje una condición previa. En otras palabras, el texto debe ser legible. La comprensión de lo dicho por el texto es lo único que importa. Pero, hay que tomar en cuenta que la precomprensión, la expectativa de sentido y las circunstancias generales ajenas al texto mismo influyen en la comprensión de él. Por otra parte, no podemos olvidar que la traducción es siempre un modo de interpretación.

Gadamer habla de tres formas de conducta lingüística comunicativa vinculadas con la noción de texto: antitextos, pseudotextos y pretextos. Los antitextos son aquellas formas de hablar que se resisten a la textualización, por ejemplo, el chiste, la ironía. El pseudotexto se refiere al modo de hablar y de escribir que asimila algunos elementos que no pertenecen a la transmisión del sentido, sino que representan un material de relleno para enlaces retóricos; por ejemplo, el componente lingüístico vacío de significado. Esta situación cambia cuando se trata de textos que Gadamer denomina como eminentes, o sea, aquellos que tienen una verdadera calidad literaria. Los pretextos son aquellas expresiones comunicativas donde la comprensión no se lleva a cabo en la transmisión de sentido, sino que dicen algo que permanece enmascarado, es decir, son aquellos que interpretamos en una dirección innombrada. Pues, lo que estos textos nombran es un mero pretexto que

oculta el verdadero sentido de él y de este modo la tarea de interpretación consiste en un desenmascaramiento; por ejemplo, la influencia ideológica en la opinión pública, el papel que juegan los sueños en la psicología (VM II 334-6).

La relación entre texto e interpretación aparece aquí como una hermenéutica de la sospecha en términos de Ricoeur, esto es, son casos de comprensibilidad deformada que no se comparece con la idea normal de comprensión de textos. Se trata de mostrar que la verdadera relación entre texto e interpretación apunta a los "textos literarios" (VM II 337). De esta manera, si el texto "es el paradigma de la distanciaci3n en la comunicaci3n" (Ricoeur 102), entonces, se actualiza en el acto de lectura, llevando al acto las posibilidades semánticas. Vale decir, hay una dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector. "Esta dialéctica hace de la obra el efecto común del autor y del lector (...). La tensi3n es inevitable entre las resistencias estructurales del texto (...) y los efectos de desestabilizaci3n engendrados por la lectura" (Ricoeur 216).

En esta relaci3n asoma la figura del intérprete. Él debe superar el factor de extrañeza que impide la inteligibilidad del texto, esto es, asume un rol mediador cuando el texto no puede realizar su misi3n de legibilidad y comprensi3n. Una vez lograda la comprensi3n el intérprete desaparece. Por eso, esta figura no es un texto, sino que sirve a un texto a través de un lenguaje mediador y una estructura dialógica. Además, Gadamer cree que se da una

relación similar entre texto y lector: “si el intérprete supera el elemento extraño de un texto y ayuda así al lector en la comprensión de éste, su retirada no significa desaparición en sentido negativo, sino su entrada en la comunicación, resolviendo así la tensión entre el horizonte del texto y el horizonte del lector: lo que he denominado fusión de horizontes” (VM II 338).

Sin embargo, existe un objeto llamado literatura. Textos que no desaparecen, sino que se entregan a la comprensión, estando ellos “ahí”. La tesis de Gadamer es que estos textos están presentes solamente en el acto de regresión a ellos. Pero esto significa que son textos en el sentido original del término: palabras que sólo existen retrayéndose a sí mismas, es decir, realizan el sentido verdadero del texto desde sí mismas. A diferencia de otros textos, el texto literario no se detiene con la mediación del intérprete, sino que se acompaña de su participación constante. Por ejemplo, por medio de la estructura de la temporalidad. Las categorías temporales en relación con el discurso y con el arte lingüístico -hablar y leer- representan un campo donde se da la autopresentación de la palabra poética como una actualidad que no expresa “lo que está ahí dado”, sino que la actualización que compete a la obra literaria apunta a lo que significa. El discurso poético se hace efectivo en el acto de hablar o leer, o sea, no existe si no es comprendido. Hablar (oír) y leer poseen la misma estructura temporal que el comprender. En consecuencia, el carácter circular es una antigua constatación

estética de la retórica y la hermenéutica.

Mientras que la comprensión se realiza en la lectura y el fenómeno lingüístico queda en ella postergado, la obra literaria ofrece siempre algo que actualiza distintas relaciones de sentido. Sin embargo, la interpretación no se limita a los textos y a la comprensión histórica de ellos. Todas las estructuras de sentidos, entendidas como textos, son susceptibles de interpretación (desde la naturaleza hasta el arte). El debate hermenéutico se ha centrado en el concepto del diálogo y la conversación porque el lenguaje se forma e incrementa en él. Así es como el fenómeno de la comprensión se apoya en la lingüisticidad de este proceso y, si pensamos, que el fenómeno hermenéutico se caracteriza por la capacidad escritural, el modelo que ilustra la comprensión va a ser la traducción. En ella lo extraño se hace propio, o sea, se funden los horizontes del pasado y presente en un constante movimiento que, en el fondo, constituye la esencia de la comprensión.

El testimonio que quiere entregar Gadamer en favor del conocimiento de la verdad al margen del saber científico, es precisamente la experiencia del arte. Él intenta reivindicar la verdad, recusando la fe en la ciencia. Precisamente será la poesía como lenguaje primigenio del género humano la que va a contribuir a legitimar la pretensión de la hermenéutica filosófica de abordar el círculo de la comprensión. En términos heideggeriano, la esencia del arte es la poesía y la esencia de la poesía es la instauración de la verdad. Este es el

sentido eminente y estético del texto poético.

Conclusión

Gadamer elabora una hermenéutica filosófica como praxis en el arte de comprender y de hacer comprensible, tomando la experiencia artística y la historia como dos modos experienciales que necesitan de la noción de existencia. Él conceptualmente se ayuda con Heidegger respecto a la estructura existencial de la comprensión que llamó “hermenéutica de la facticidad”, o sea, la autointerpretación de lo fáctico en el plano de la existencia humana real. Critica el idealismo y sus tradiciones románticas porque notó que tanto la conciencia estética como la conciencia histórica eran dos figuras degradadas en el marco del verdadero ser histórico. Por eso, Gadamer trató de superar desde el concepto del juego las ilusiones de la autoconciencia y los prejuicios del idealismo de la conciencia. El juego no como un mero objeto, sino en cuanto existe para el que participa en él. Además, describe la experiencia límite de la auto-comprensión como la conciencia histórico-efectual. En el fondo, lo que él plantea es ¿hasta qué punto el método es una garantía de verdad? Para esto, abre una dimensión nueva, que consiste en la lingüisticidad de la experiencia humana como expresión de una nueva didáctica de la literatura y del arte. El conocimiento del mundo y la orientación en él entrañan siempre el acto de comprensión. De este modo, la tesis “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” evidencia la universalidad de la pedagogía hermenéutica en tanto

que abarca todo lo racional, todo aquello que puede ser objeto de acuerdo mutuo a través del diálogo y la conversación. Vale decir, hay un ir más allá de la dimensión estética en el marco de la ontología de la obra de arte y el significado hermenéutico. Ahora se produce una interacción educativa del mundo del lector con el de la obra literaria o artística.

La hermenéutica filosófica de Gadamer tiene la tarea de analizar su relevancia fundamental para nuestra visión de mundo en todas sus formas. Esta reflexión se suma a la continuación filosófica de la herencia del romanticismo alemán de Dilthey, especialmente porque él adoptó como tema central la teoría de las ciencias del espíritu, dándole un fundamento nuevo y más amplio, esto es, la experiencia del arte contrarresta el extrañamiento histórico de las ciencias del espíritu, con la pretensión de simultaneidad que le es propia. Ahora, que con esto se pretendía buscar como objetivo la verdad que subyace a toda ciencia, es algo que se pondría de manifiesto didácticamente en la lingüisticidad de toda experiencia humana del mundo, cuyo modo de realización es la simultaneidad que se renueva constantemente. Esto tiene que ver con el origen histórico y científico del problema hermenéutico y que se había suscitado en la tradición escrita, enajenada por la fijación, permanencia y distancia temporal. Entonces, era obvio considerar la traducción como modelo didáctico de la lingüisticidad del comportamiento humano en el mundo y abordar esta estructura como la

apropiación educativa del arte en general: es la idea de la dimensión pedagógica de la hermenéutica (y del hermeneuta) en el plano del diálogo/ traducción/interpretación y en el marco de la conciencia de la historia efectual.

Nuestra época ha permitido una atención progresiva al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad, y ese esmero, incluye la intervención ejercida por la pedagogía hermenéutica como educación artística- literaria en el acceso de los individuos a la construcción del pensamiento cultural a través del juego verdad y método.

Notas

En las páginas siguientes se usará VM I y VM II para hacer referencia de los libros Verdad y Método I y Verdad y Método II de Hans Georg Gadamer.

² Un ejemplo práctico de la dimensión hermenéutica en el plano de la metodología de la ciencia es la estadística. Lo que aquí se establece es el lenguaje de los hechos.

³ Para Platón, hay que estar instruido en todas las artes antes de estudiar retórica para que teniendo el conocimiento de las otras disciplinas podamos persuadir mediante la retórica con la verdad y no con apariencias (Platón 1985-1992, vol. II 43).

Referencias

- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: F.C.E.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. España: Istmo.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*, Salamanca: Sígueme, Impreso.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*, Salamanca: Sígueme, Impreso.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- Habermas, J. (ed.) (1971). *Hermenéutica e ideología crítica*. Frankfurt: 283-317, recogidas de Kleine Schriften (*Pequeños escritos*), volumen IV, (pp. 118-141).
- Heidegger, M. (2006). "El origen de la obra de arte". En *Arte y Poesía*. México: FCE.
- Platón, A. (1985-1992). *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Ricoeur, P. (1989). "Regards sur l'écriture", [intervención a la table ronde sur "La Génèse des écrits", París], *La naissance du texte*. París, José Corti, (pp. 213-220).

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Buenos Aires: F.C.E.

Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*, Barcelona: Paidós.

Vattimo, G. (2003). "Comprender el mundo-transformar el mundo". En Habermas, Jürgen et. al., *El ser que puede ser comprendido es lenguaje*. Homenaje a Hans-Georg Gadamer. Madrid: Síntesis.

Vergara, H. y Fernando, J. (2008). "Gadamer y la "comprensión efectual": Diálogo y traducción en el horizonte de la Koiné Contemporánea". En *Revista Universum* N° 23, Vol.2: (pp.184-2

LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CONTEXTO DE LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR PARA EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO(*)



Postdoctor en Educación, mención: Didáctica, Pedagogía y Currículo
Universidad de Carabobo
illasw@hotmail.com

WILFREDO ILLAS

Recibido: 08/11/2016

Aceptado: 09/02/2017

Resumen

El propósito de este estudio consiste en aprovechar el contexto de la reflexión curricular que se está experimentando en el sistema educativo venezolano a propósito de la consulta por la calidad educativa, y desde este lugar, advertir algunos nudos críticos que, en trascendencia, permitan asumir una reconceptualización de la educación literaria no solo como instancia inaplazable para asumir diversas rutas que consoliden una formación lectora, sino como escenario para materializar el interés de ampliar la visión de mundo, enriquecer el espíritu y descubrir posibilidades didácticas que apuesten por un aprendizaje significativo. Estos nudos críticos podrían sintetizarse en tres áreas de acción a atender: a) el asunto del canon oficial, el cual es poco flexible, cerrado y con predominio del manual programático; b) el asunto didáctico, expresado por un aprendizaje poco significativo, descontextualizado y con escaso impacto en la formación de una competencia literaria; y, c) el asunto de la formación docente para la mediación de procesos educativos en literatura, ámbito problematizado por la especificidad del abordaje educativo en literatura, por el interés de forjar la sensibilidad y por la redefinición de unos propósitos epistémicos que replanteen el estatuto de la educación literaria en atención a objetivos, rutas metodológicas e intereses teóricos. Como propuestas, se plantean: construir un canon de lectura que posibilite la entrada de productos literarios locales y regionales, desarrollar espacios de contextualización formativa que posibilite el desarrollo de la competencia literaria consolidada en una articulación de todo el sistema educativo consustanciada a su vez, con las nuevas formas, ejercicios y lugares de lectura; y, reajustar la formación inicial del docente de lengua y literatura a partir de un sustento epistémico que fortalezca su intervención en procesos de mediación educativa y en el ejercicio investigativo examinados para el área literaria.

Palabras clave: educación literaria, construcción curricular, canon literario, didáctica, formación docente

(*)Investigación desarrollada para obtener el Certificado de Estudios Postdoctorales en Ciencias Humanas, mención: Enseñanza y Literatura.

LITERARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE CURRICULAR CONSTRUCTION FOR THE VENEZUELAN EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract

This study aims to use the context of the current curricular reflection in the Venezuelan educational system about the quality of education as a platform to detect some critical nodes that transcendently allow to assume a reconceptualization of literary education not only as an unforeseeable instance to adopt diverse routes for consolidating a reading formation, but as a scenario to materialize the interest to broaden the world view, enrich the spirit and discover didactic possibilities for a significant learning. These critical nodes could be synthesized in three areas of action: a) the issue of the official canon, which is closed, not flexible and with a predominance to the program manual; b) the didactic issue, expressed by a not meaningful learning, decontextualized and with little impact on the development of a literary competence; and c) the issue of teacher training for mediating the educational processes in literature, an area problematized by the specificity of the educational approach in literature, the interest in forging sensitivity and by the redefinition of epistemic purposes for rethinking the literary education statute in attention to objectives, methodological routes and theoretical interests. These are the proposals: to construct a reading canon that allows the introduction of local and regional literary products, to develop spaces of formative contexts that enables the development of consolidated literary competence articulating the whole educative system, with the new forms, exercises and places for reading; and, to readjust the training of language and literature teachers from an epistemic base that strengthens their intervention in processes of educational mediation and in the research exercise examined for the literary area.

Keywords: literary education, curricular construction, literary canon, didactics, teacher training



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.56-65

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

La educación literaria en el contexto de la construcción curricular para el sistema...

Wilfredo Illas

Introducción

Recientemente en Venezuela y a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, se ha dado la Consulta por la calidad educativa. Esta iniciativa contó con el respaldo de todos los involucrados en el tema a saber, sociedad civil, universidades, académicos e intelectuales, centros educativos, medios de comunicación, promotores culturales, gobernadores, empresarios, representantes religiosos, entre otros. La idea de esta masiva convocatoria de participación era, entre otras, conocer además de las consideraciones que se tienen en torno a la operatividad del sistema educativo, recabar un conjunto de sugerencias y aportes en relación al cómo mejorar cualitativamente la empresa educativa a través de la consigna “la educación que queremos”. A este proceso le llovieron críticas de todo orden y no sin razón; y es que, no se establecieron claros estándares para establecer y medir los criterios de calidad, no se precisaron mecanismos de rigurosidad que objetivamente focalizaran los nudos críticos, el sesgo de proselitismo político demarcó los propósitos de la consulta, su alcance e impacto no se sostuvo en el tiempo lo que impidió que se tomaran decisiones importantes que apuntaran a los cambios necesarios. De cualquier forma, y amparados en los “resultados” (conocidos a medias) que arrojó la consulta, se han tomado iniciativas aisladas y desarticuladas que, abrigadas en la improvisación y en las emociones circunstanciales, intentan esbozar un conjunto de buenas intenciones que lamen-

tablemente carecen de direccionalidad y de objetivos claros, lo cual no termina de perfilar ni las acciones ni la meta deseada, esto obviamente resulta ser un escenario peligroso y de muchos riesgos, sobre todo si nos referimos a la delicada e importante tarea de la educación. En este marco espinoso de variadas indefiniciones, ahora, para lo que será el inicio del nuevo año escolar 2017, se han establecido los lineamientos y las demandas con las que se explorará un nuevo recorrido, el de la construcción curricular para el nivel de educación media, conformado por los cinco o seis años de educación secundaria, dividida en general, en ciencias o en técnica.

Sin ahondar en los desaciertos y riesgos, sin profundizar en las complejidades de un proceso de consulta al que no se le ha hecho un seguimiento teleológico, ontológico, epistemológico, y, sin caer en las críticas necesarias que, en muchos casos, han sido silenciadas y desconocidas; es evidente que se ensayará una nueva construcción curricular que, si bien es cierto, presenta un conjunto de equívocos y de implantaciones azarosas, también es relevante, que vendría a poner orden (es lo que se aspira) en el desequilibrio curricular que se viene experimentando en el sistema educativo venezolano: imprecisión, discrecionalidad y desarticulación. Precisamente, es en el contexto de esta reflexión curricular donde interesa advertir el desarrollo e impacto de algunas áreas fundamentales; por ejemplo, la investigación, didáctica o evaluación. Específicamente, conviene examinar el

conjunto de cambios que se estarían experimentando en el sistema educativo, y desde este escenario, entender el lugar, convenientemente para este estudio, de la educación literaria, no solamente desde su impacto en la formación, sino de su presencia estelar en la construcción de los ideales que demarcarán la ruta educativa. Para ello se hace necesario precisar un conjunto de nudos críticos desde algunas alternativas de transformación que identifiquen cómo se está educando en el área literaria y qué acciones deben tomarse para mejorar la praxis, consolidar la competencia literaria y propiciar una significativa mediación de procesos educativos que materialicen en el desarrollo integral de la persona, los aportes que derivan del encuentro favorable entre el sujeto y la literatura.

Primer nudo crítico. El asunto del canon en la construcción curricular

Como en todo sistema educativo, en Venezuela existe un canon oficial en el cual figuran las obras de los grandes escritores nacionales. Pensar en algunos movimientos literarios fundacionales implica citar algunas referencias obligatorias, por ejemplo en el neoclasicismo tendríamos a Andrés Bello, en el romanticismo a Pérez Bonalde o el mismo Simón Bolívar, en el modernismo a Pedro Emilio Coll o Manuel Díaz Martínez, en el costumbrismo a Nicanor Bollet Peraza, el criollismo nos trae a Francisco Lazo Martí y la vanguardia a Vicente Gerbasi, solo por citar algunos. Otros nombres más contemporáneos también figuran en el canon oficial por ejemplo, Salvador Garmendia,

Arturo Úslar Pietri, Rómulo Gallegos, Teresa de la Parra y Miguel Otero Silva. Obviamente comprender el patrimonio literario nacional resulta inabarcable en apenas dos años que cursan nuestros estudiantes de educación media para el área de literatura. Nombres importantes de renombre nacional no figuran en este apretado canon, tampoco figuran escritores regionales y locales. El asunto no deja de ser complejo y nos trae tres áreas de problematización:

Nuestro canon oficial asumido en el currículo escolar no es dinámico ni flexible, por el contrario se ha instalado en una cómoda pasividad en la cual casi de memoria nuestros estudiantes recitan nombres de autores y obras pertenecientes a la literatura monumental venezolana. Evidentemente no entran en el canon escritores regionales ni locales, tampoco entran las generaciones más actuales. En fin se priva al estudiante de conocer las raíces más autóctonas de las letras venezolanas, el patrimonio literario más inmediato de nuestros pueblos y comunidades, tampoco se les brinda acceso a esas voces cercanas al tiempo y por ende a los impulsos humanos, estéticos e ideológicos que caracterizan su realidad circundante.

Como se ha dicho, en nuestro sistema educativo, literatura se cursa como asignatura solo en cuarto y quinto año de educación media. De esta forma, se reserva el cuarto año para los escritores clásicos universales y se hacen escasas menciones a escritores continentales. La abundancia resulta asombrosamente inabarcable en un solo año estudio.

Por su parte, para el quinto año, se asoman tímidamente a algunas pinceladas de la literatura nacional que regularmente se conforman con enumerar listas de obras y autores que figuran en el canon oficial, invisibilizando por completo todo aquel patrimonio literario que por alguna esquivada razón no logró posicionarse de un lugar en dicho canon.

El desarrollo de la competencia literaria se ha ensombrecido por el desarrollo de la competencia lingüística. De allí que la literatura ha sido subsidiaria en la enseñanza de la lengua y su tratamiento metodológico ha estado regularmente mediado por un libro texto o un manual que plantea el abordaje de las obras de forma fragmentaria y con poca significatividad, dado que las clases se centran en la respuesta de cuestionarios, la memorización de informaciones derivadas de contextos históricos-literarios y la asignación obligatoria de lecturas.

Ante este panorama que quizá contempla un cuerpo más amplio de áreas problematizadoras, es necesario detenerse a pensar en tres acciones que resultan a propósito en el escenario de construcción curricular. Primero, es perentorio asumir un currículo más flexible para la educación literaria, en el cual se valore el canon oficial como parte integrante de un canon formativo más amplio, permitiendo entonces un equilibrio entre productos literarios nacionales con los regionales y obras distantes en el tiempo con producciones más actuales; es decir, una muestra literaria en la que tengan cabida obras más cercanas tanto al tiempo

como al espacio que bordea la vida de nuestros estudiantes. Para Mendoza (2006):

La formación para la apreciación de la literatura no se resuelve con que los alumnos estudien un programa en el que suceden las obras y los autores [...] probablemente haya que seleccionar obras y enfoques para que la orientación didáctica sea consonante con las necesidades de los alumnos [...] La adecuación didáctica no es solo cuestión de preferencias teóricas del profesor, ni de las menciones en la regulación oficial de los programas y currículos [...] (p.353)

En segundo lugar, la promoción de la literatura como área de conocimiento no debe examinarse en los dos últimos años de la educación media, antes bien, debería figurar en todo el sistema educativo a través de una sistemática articulación que no solo concatene los saberes y por ende el desarrollo de la competencia literaria a lo largo de todos los años de estudio, sino que vehicule el patrimonio literario, dosifique y supere paulatinamente el servilismo lingüístico y construya el ideal de ampliar la visión de mundo a partir de evidentes vínculos entre la literatura y la condición humana, lo cual permitiría también superar esa visión ajena que sienten los estudiantes al acercarse a los productos literarios. A propósito de la articulación, nos dice Mendoza (o.cit):

El canon formativo [...] debe incluir obras clásicas [...] junto con otras que también son exponentes de la diversidad del hecho literario. Quizá de este modo la integración escolar y el tratamiento didáctico de la literatura [...] adquiera, en el contexto educativo, más claros matices de coherencia formativa. (p.365)

Finalmente, el equilibrio y flexibilidad del currículo, sumado a la articulación real del sistema

en materia de educación literaria y a la significatividad de la mediación didáctica, exigirían superar el libro texto como manual de clases, y en su lugar, fortalecer el contacto con la obra, desarrollar una verdadera conciencia de investigación literaria y valorar la autonomía, en formación, del sujeto lector. La clase de literatura sería entonces un laboratorio que desde la vivencia, el enriquecimiento espiritual y el fortalecimiento de saberes, legitimarían el carácter de significatividad y trascendencia que, de por sí, posee esta disciplina, advirtiendo de esta forma “las posibilidades que ofrece la práctica de la literatura como representación y aprehensión de la realidad y de la identidad del sujeto” (Mendoza, ob.cit: p.303).

Segundo nudo crítico. El asunto didáctico

Uno de los aspectos a saldar antes de cualquier intento por redefinir los fundamentos epistémicos de la educación literaria, es precisamente, asumir de una vez por todas que la literatura como área de conocimiento, es una disciplina susceptible de mediación didáctica, y que solo desde una sistematicidad instruccional es que el estudiante logrará el desarrollo de la competencia literaria. En Venezuela, como en muchos países del mundo, y pese al innegable vínculo histórico que se ha suscitado en el devenir cultural entre la literatura y la educación (muchas veces amparado en lo que han sido las corrientes teóricas para la crítica y el análisis literario), aún se continúa dilatando la estéril discusión en torno a si la literatura se puede enseñar o simplemente se transmite el conjunto de in-

formaciones que la conforman, o si el texto literario no tiene interés educativo *so pena* de ser entonces psudoliteratura. Esto amparado en el hecho de que no podemos formar escritores con algunas clases y tampoco podemos lograr que el estudiante experimente determinado placer ante un texto literario. La discusión se desgasta en relativismos y banalidades. Para Álvarez(2004) “...la enseñanza de la literatura suele omitir con perversa naturalidad la definición de su propio objeto”(p.13), quizá sea tal omisión la que ocasione el establecimiento de un canon oficial por encima de un canon formativo, abierto y flexible; o que genere el establecimiento de prácticas educativas eminentemente conductistas con poco nivel de significatividad en muchos caso incapaz de fortalecer un vínculo placentero entre el estudiante y la obra literaria, precisamente sea este el panorama que según Rosenblatt(2002) “lleva al alumno a considerar la literatura como algo académico, ajeno a sus propias preocupaciones...”(p.87)

Ciertamente educamos en literatura lo que implica que no solo podemos transmitir un saber en torno a las obras, movimientos literarios, corrientes ideológicas y estéticas, autores u otros; también educamos el gusto, fortalecemos la autonomía del lector, desarrollamos la competencia literaria, lanzamos puentes entre la obra y la vida para que de esta forma el estudiante adquiera el equipaje que le permitirá ampliar su visión de mundo; junto a ello, destacamos la condición humana que palpita en cada texto y desde este lugar facilitamos algu-

nos mecanismos para que se valore el hecho artístico como un escenario legítimo para la expresión de aquellas angustias, preocupaciones o emociones de unos otros que entran en diálogo con la propia constitución del ser de nuestros alumnos, convocándolos a vivir la obra y a expresar su propia sensibilidad; en fin, propiciamos un encuentro favorable entre la literatura y el sujeto lector que no solo va agudizándole su perspectiva axiológica, crítica, reflexiva y analítica; sino, y es lo más importante, generamos situaciones educativas que se constituyen en pretexto para suscitar un encuentro íntimo entre el estudiante y el texto literario, cuyo encuentro desembocará, como aspiración ideal, en un enriquecimiento intelectual, espiritual y humano. Resultan, a propósito de este planteamiento, las ideas de González (2006) quien plantea:

...nuestra propuesta parte del principio de que la literatura no se “enseña”, en el sentido clásico de transmitir un discurso ajeno para ser repetido por otro u otros, sino que pueden crearse condiciones para comprenderla y disfrutarla, para generar interacciones dialógicas con ella y, que la didáctica, que surge en el proceso epistemológico de cada arte [...] puede concebirse como un acontecimiento del diálogo estético y de saberes que se escenifican en el aula de clases [...] (p.69).

Estas consideraciones podrían resultar redundantes, sobre todo si pensamos en que ya la discusión en torno a la posibilidad de mediación educativa en literatura ha sido abordada y ríos de tinta se han invertido al respecto. Lamentablemente en la concepción curricular que se asume en el sistema educativo venezolano (la cual se aspira, sea replanteada), se continúa asumiendo implícitamente

la imposibilidad didáctica de la literatura, tres situaciones lo confirman: a) el contacto con las obras regularmente desemboca en conocimiento gramatical, b) se agota el texto en el deslinde histórico-contextual; y, c) el hastío se apodera de una clase que cuyo objetivo pareciese invertir ciertas horas a descubrir las respuestas que completarían un cuestionario propuesto por el manual, como simple instancia para el control de lectura (vale preguntarse, ¿de qué lectura estamos hablando?).

Asumir la rigurosidad que argumenta el hacer didáctico en literatura traería como resultado, por una parte el mejoramiento cualitativo de lo que hemos venido asumiendo como clases de literatura, superando el aprendizaje conductista y memorístico por actividades constructivas y significativas que convoquen el interés del estudiante, desapareciendo los intermediarios que parecen subsidiar el contacto con la obra, por ejemplo el manual, el discurso docente, el fragmento, resumen o cuestionario y, suscitando la autonomía del lector mediante el fortalecimiento de su gusto, a través de un canon formativo en el que se oferten amplias opciones de textos literarios, las cuales se emparentarían con diversas propuestas investigativas en literatura; y por la otra, una propuesta curricular flexible centrada en las posibilidades de encuentro entre la literatura y la vida, construida bajo el firme propósito de desarrollar la competencia literaria y, atenta a los múltiples ejercicios, formas y novedosos lugares de lectura, entre ellos, el impacto de la tecnología, el cruce artístico, los

nuevos lenguajes literarios y el diálogo interdisciplinario, tal como lo apunta Colomer(2005): “Se necesitan dispositivos didácticos que lleven a la relectura, el descubrimiento o la construcción de un sentido que el alumno debe poder explicar”(p.58). Pensar el discurso literario a la luz de sus posibilidades didácticas, no es más que reivindicar el poder formativo, que como valor agregado, proporciona la literatura al enriquecimiento cultural, cognitivo y espiritual del ser humano.

Desde ya, la construcción curricular pautada en el sistema educativo venezolano, debe materializar algunas tareas pendientes, siendo quizá una de la más importante, la configuración de un tejido didáctico en literatura que se asuma como instancia inaplazable para la formación del sujeto lector, ámbito cardinal que vertebra toda la aspiración educativa. Precisar no sólo el qué enseñar sino el cómo hacerlo, dejaría en evidencia un conjunto de falencias que desde hace mucho se vienen observando en el ámbito de la educación literaria; y es que, al replantear los marcos conceptuales que sustentan la praxis educativa en literatura, se reflexionaría también en cómo: a) mejorar su intervención didáctica, b) propiciar un encuentro significativo y placentero entre el estudiante y el texto literario, c) articular el desarrollo de una competencia literaria a lo largo de todo el periplo educativo que transita el alumno, d) contextualizar el diálogo y la producción de saberes y; e) fortalecer un equipaje formativo en literatura que implique en conjunto el desarrollo de valores culturales, la

autonomía del sujeto lector, el diálogo artístico-didáctico; y, el enriquecimiento intelectual y afectivo de los estudiantes a partir del reconocimiento de la condición humana, la recreación del mundo y la construcción plural de significados en relación al contacto con la obra literaria.

Tercer nudo crítico. El asunto de la formación docente

En Venezuela existen siete instituciones universitarias oficiales y dos privadas que forman docentes especialistas en lengua y literatura. Revisando los pensum de estudios, conociendo la experiencia formativa de los futuros educadores y valorando los planteamientos de los formadores de formadores, se evidencian tres nudos críticos en la formación inicial de este futuro profesor, específicamente en cuanto a lo que implica el desafío de mediar situaciones educativas en literatura.

En primer lugar, la indefinición epistémica de la literatura y su didáctica han hecho borroso, aún en los escenarios de la educación superior, el vínculo literatura y educación, lo cual se expresa en dos instancias complejas que débilmente han sido reflexionadas, abordadas y superadas por nuestras universidades: a) por una parte se evidencia un descuido conceptual y metodológico hacia la comprensión profunda de los procesos y elementos implicados en la mediación educativa para el área de la literatura; b) por la otra, no se observa la formación de un claro y sólido perfil didáctico consonante con la promoción del texto literario para diversos públicos en múltiples contextos de inter-

vención, a partir de estrategias y recursos que coadyuven con el fortalecimiento de un gusto por la lectura, y por extensión, por la obra literaria. Ante este planteamiento resultan válidas las observaciones de Amaya(2006) quien advierte: “Es necesario reflexionar en cuanto a la enseñabilidad de la literatura y en su educabilidad y sus implicaciones para el ser humano” (p.123)

En segundo término, la formación didáctica del futuro docente de lengua y literatura pareciese reservarse a una asignatura y no se mueve de manera transversal en todo el desarrollo del componente especializado. Tomemos tres ejemplos: en la Universidad de Carabobo aparece la asignatura *didáctica de la lengua y la literatura* en el 8vo semestre alrededor de un conjunto de áreas destinadas a la formación docente; sin embargo, el abordaje didáctico de las especificidades propias de la lengua y la literatura no son materia de reflexión y tratamiento dentro del componente que aglutina las asignaturas destinadas al conocimiento lingüístico y literario, o dentro de todo el desarrollo de la carrera; lo mismo ocurre en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la que figura una asignatura denominada *didáctica de la especialidad* para el 8vo semestre, o en la Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora en la cual se imparte la asignatura *estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua y la literatura* administrada en el 7mo semestre. Es necesario precisar los dos elementos que vienen a plantear la complejidad del asunto: a) la

formación docente no se articula, en muchos casos, con la formación especializada, y si llega a ocurrir algún punto de encuentro regularmente es tardío, en el mejor de los casos, pues en los otros es casi ausente; y, b) pareciese que las problemáticas propias de los fundamentos didácticos implicados en el abordaje de la lengua y la literatura se resuelven en una sola asignatura, regularmente aparecida en semestres avanzados y descontextuada de ejercicios fundamentales como la investigación. Esta situación no deja de resultar paradójica pues precisamente debe ser la reflexión profunda, el examen permanente y el estudio riguroso de las especificidades didácticas, la materia que sustente la formación docente, que articule los componentes curriculares y transversalice todo el desempeño académico de este futuro profesional.

Finalmente, cuando nos conformamos entonces con que un solo espacio curricular o asignatura debe cargar con el denso compromiso de la reflexión didáctica para la mediación de procesos educativos en lengua y literatura, tropezamos con otro escollo, la asignatura tiene en su constitución epistémica y operativa, una marcada (por no decir absoluta) orientación hacia el tratamiento educativo de la lengua, invisibilizando casi por completo el abordaje educativo de la literatura y cuando apenas aparece este resulta ser subsidiario de la enseñanza lingüística. El panorama viene a corroborar y en cierta forma a explicar lo que ocurre didácticamente en todo nuestro sistema educativo con el tratamiento de la literatura. Volvamos a los ejem-

plos: en el caso de la Universidad de Carabobo, la asignatura didáctica de la lengua y la literatura aparece concebida desde un énfasis en lo lingüístico, destinada para el tratamiento didáctico de las habilidades : hablar, escuchar , leer y escribir, que son puestas al servicio del desarrollo de la competencia lingüística. Esto no resulta extraño, pues la asignatura aparece adscrita a la cátedra de gramática española, lo literario es empleado como instrumento para explicar y didácticamente fortalecer procesos de lectura y escritura; y, aunque se analizan los programas instrucciones del área de lengua y literatura, regularmente se conforma solo con examinar aquellos que cuyo alcance se vincula con el conocimiento lingüístico, es decir con los tres primeros años de la educación media. Igual situación ocurre en la UPEL con la asignatura didáctica de la especialidad, la cual se asume desde un marcado énfasis orientado hacia la didáctica del lenguaje, el abordaje de los procesos inmersos en la lectura y la escritura, el compromiso didáctico implicado en el desarrollo de la competencia lingüística y el conocimiento del español hablado en Venezuela como instancia de aprovechamiento educativo. En la UNELLEZ el caso no es distinto, la asignatura estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua y la literatura, más bien se concibe como estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua materna con énfasis en la expresión oral, lectora y escritural. Aunado a ello, se advierte el análisis de situaciones educativas en educación básica, haciendo pequeños alcances con

la enseñanza de la literatura cuando escasamente se analizan situaciones educativas en educación media.

Ante este panorama, es evidente una necesaria ruptura curricular y epistémica en la cual la didáctica de la literatura se asuma desde una tríada relacional que implique articulación de la formación docente con el componente especializado, articulación de la formación profesional con las demandas que depara el ejercicio profesional del docente de literatura y atender los compromisos teóricos y metodológicos que implica el tratamiento educativo de la literatura a partir de las especificidades propias del área literaria. Esto implica redefinir los objetivos de la educación literaria, para precisar y articular entonces, rutas epistémicas que vehiculen el diálogo entre la literatura y la educación. Es precisamente desde este lugar en el que puede gestarse una profunda transformación didáctica y curricular para la mediación de procesos educativos en literatura.

Otro aspecto que deberían asumir nuestras universidades a propósito de lo que implica el contexto de la construcción curricular, consiste en la reflexión epistémica de los desafíos que frente a la educación literaria, se proyectan al docente. Esto pasaría no solo por demarcar una nueva ruta en torno al rol de mediación de procesos educativas en literatura que debe asumir el docente; sino, por: a) separar, para fines formativos, la didáctica de la lengua de la didáctica de la literatura dado que desde la especificidad y naturaleza de cada área,

se requieren particulares tratamientos educativos y por ende diversas transiciones y adaptaciones didácticas-curriculares, aunque obviamente se susciten permanentes puntos de encuentro para el diálogo entre ambas; y, b) desde la especificidad que implica el tratamiento educativo de la literatura, entender algunas instancias fundamentales que se encuentran implicadas en tal intervención, entre ellas, factores, objetivos, tendencia, enfoques y problemas propios de la educación literaria; organización del aprendizaje, evaluación, planificación, transiciones curriculares y estrategias de promoción del texto literario; y, visión constructiva y significativa del aprendizaje, construcción de saberes e interdisciplinariedad, multiplicidad de lugares de lectura para la construcción de sentidos y significados, y desarrollo de la competencia literaria como ámbito cohesionador de lo que sería el interés didáctico en literatura.

Finalmente, desde nuestras universidades formadoras de formadores en lengua y literatura, debe fortalecerse una sólida visión en didáctica de la literatura, la cual superaría la orientación conductista de un aprendizaje eminentemente lingüístico que, centrado en el manual, la memorización de categorías, redacción u ortografía, descuida la promoción de una lectura placentera amparada en el poder recreador del mundo que posee la obra literaria. Para Madriz (2010):

Debemos darle paso a una Docencia Literaria fundada en la lectura con propósitos naturalizadores: para el goce y la imaginativa, como vínculo con la esencia de nuestras aspiraciones y disyunciones, como vehículo para la

conformación de un discurso que nos permita la expresión de nuestra razón de ser y entender la vitalidad infinita del universo. (p.24)
[...] debemos abordar la enseñanza de la Literatura desde una práctica lectora liberadora, productora y creadora de nuevas formas de ser, sentir, pensar, hablar. Desde el placer, la emotividad, la intelectualidad, la afectividad y la vivencialidad personal que, como lectores, podamos ejercer o experimentar. (p. 40).

Estos ideales exigen evidentemente, un docente rigurosamente formado en mediación de procesos educativos en literatura, un docente que acerque el texto literario a los anhelos, gustos e intereses del lector, que dé oportunidad para la creación, imaginación y autonomía como instancias que entran en desarrollo a partir del contacto con la obra literaria; y, que vehicule mecanismos articuladores de los contextos vivenciales y culturales con los horizontes desplegados por la literatura. Fortalecer el equipaje intelectual, cultura, sensible y humano que debe poseer ese docente, quien tendrá la delicada tarea de enseñar literatura, es una tarea aún pendiente en nuestras universidades.

Referencias

- Álvarez, J. (2004). *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. España: Ariel Editores.
- Amaya, J. (2006). *El docente de lenguaje*. Colombia: Editorial Limusa.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. Lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, H. (2006). *La didáctica del minicuento*. Colombia: Ediciones Colciencias.
- Illas, W. (2010). *Educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local-regional*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Dirección de Estudios de Postgrado, Valencia, Venezuela: Autor.
- Madriz, Á. (2010). *Literatura, lectura y enseñanza*. Maracaibo: Ediciones Universidad del Zulia.
- Mendoza, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

LA LECTURA LITERARIA EN LA EDUCACIÓN



JOHANA NOGUERA CÁRDENAS
Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura
Universidad de Los Andes
johanan499@hotmail.com

Recibido: 07/12/2016

Aceptado: 20/03/2017

Resumen

Fomentar el interés por la lectura resulta un reto en cada generación. Por tal motivo, es conveniente conocer estrategias propias de la promoción y la animación de la lectura para la puesta en práctica en espacios convencionales, como las instituciones educativas, o no convencionales. De manera que se necesitan docentes comprometidos con su labor y con el deseo constante de renovación en sus prácticas educativas para incentivar la lectura literaria.

Palabras clave: lectura, promoción y animación

LITERARY READING IN THE EDUCATION

Abstract

The promotion of reading is a challenge in every generation. For this reason, it is opportune to know strategies of promotion and animation of reading for its implementation in conventional spaces and environments, such as educational or no conventional institutions. Therefore, teachers committed to their work and to the constant desire for renewal their educational practices to encourage literary reading are needed.

Keywords: reading, promotion and animation



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.66-71

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

La lectura literaria en la educación

Johana Noguera Cárdenas

La lectura literaria en la educación

Lograr que los niños, adolescentes y jóvenes lean literatura por placer y no por obligación ha sido y continúa siendo la preocupación de los amantes de la lectura. De manera que conocer con amplitud los aspectos que abarcan la animación y promoción de la lectura, por parte del promotor, permitirá no solo el manejo teórico de dos vocablos, sino que a la vez conlleva a la puesta en práctica de lo que se concibe en cada uno de ellos. Cabe destacar que son prácticas que no quedan sujetas única y exclusivamente al docente, sino también a las bibliotecas escolares, públicas, a la familia e instituciones sociales. Estas deben estar cargadas de múltiples estrategias que permitan que el rol del promotor sea trascendental en la vida del lector.

Para Yepes (1997) La promoción es “cualquier acción o conjuntos de acciones dirigidas a acercar a un individuo y/o comunidad a la lectura elevándola a un nivel superior de uso y gusto...” (p.12) Mientras que la animación es “cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo/grupo” (p.17) Son acepciones que pueden confundirse, pero que también varían según sus estrategias.

La promoción requiere acciones macrosociales e institucionales. En relación con la primera, el autor plantea: planes y programas internacionales y nacionales de lectura, políticas nacionales de lectura, campañas nacionales de lectura y promoción, eventos nacionales como ferias, seminarios y otros. En cuanto a las acciones institucionales se

encuentran: en la familia, se invita a dar gestos de afecto regalando un libro, actos de lectura familiar, conversatorios entre padres e hijos, etc. En la escuela, realización de campañas de promoción de la lectura y la biblioteca; planes, programas, animación y campañas de lectura. En la biblioteca, sacar provecho de sus servicios como préstamos para la casa, servicio de educación de usuarios, publicidad bibliotecaria, exposición de libros y otros. De manera que la promoción es la macroacción con la que un país, comunidad, institución o individuo contribuyen a formar una sociedad lectora.

En cambio, la animación busca la relación entre el material de lectura, es decir, narrativos, informativos, textuales, contextuales, gráficos y otros, con el lector individuo/grupo. Algunas estrategias de animación son: concursos literarios, la ronda de libros, leer juntos, club y feria de lectura, visita de autores, historia en la plaza, hora del cuento y otras actividades. Todas ellas, pueden ser posibles, gracias al uso de los medios didácticos empleados en la animación, tales como: diálogo, preguntas de predicción, dramatización, pintura y silencio. Pero antes, es conveniente hacer una selección idónea de los textos a utilizar. Hay que preguntarse, entonces, si el lenguaje, diagramación, formas y colores son acordes. Además de disfrutar personalmente el libro.

“El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla,

configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura” (Colomer, s. f., p. 3). Por tanto, la promoción es un hecho relevante en donde el promotor juega un papel trascendental. Este debe conocer posibilidades distintas de lectura de acuerdo con el libro, así como lo propone Schritter (2006) tales como: el libro objeto, el libro juguete, el libro “albúm” o la imagen habla, conocido por otros expertos como la lectura multiplicada. En otras palabras, es preciso conocer que hay libros en los que el texto se impone ante la imagen, otros en los que aunque se puedan leer sin ilustraciones son representables gráficamente. En otros casos, la imagen amplía la lectura narrando lo no dicho por la palabra o la palabra dice lo dejado de lado por la imagen. De acuerdo con el ilustrador y el rol de sus representaciones, muchos sirven para ser reinterpretados.

En consecuencia, no se debe desestimar los libros en soportes no convencionales, pero tampoco dejar de lado a los convencionales para centrar la atención solo en los libros virtuales. De modo similar, hay que considerar la importancia de las ilustraciones; para ello, Schritter (2006) plantea lo que denomina una “Gimnasia para la mirada” esta consiste en ofrecer unas actividades para leer ilustraciones, como: ver y leer, leer y agrupar, agrupar y reagrupar, reagrupar y desarmar, desarmar e identificar, además de identificar y hacer. Ya que como bien señala el escritor, para reflexionar, se requiere: “Pensar tanto en el contenido co-

mo en el cuerpo del libro, pensar el libro, pensar, pensarse” (p. 19).

Para Petit (1999) “La literatura debe construir un medio para enfrentarse a la tristeza de la realidad, a nuestros miedos y al silencio. Debe intentar pronunciar palabras porque tenemos miedo a lo desconocido a lo innombrable. (p.142). Es así como un libro es un aliado en la intimidad, que permite crear y recrear realidades, enfrentarlas y por qué no, evadirlas.

Entre tanto, el rol del profesor debe ser brindar posibilidades de lecturas literarias sin prejuicios, ni etiquetas, mucho menos señalamientos como que su grupo son lectores en crisis o que los jóvenes de antes leían más que los de ahora. La tarea para el profesorado es mayor desde la motivación. Colomer (2009) señala: “La lectura de los adolescentes se enmarca en los hábitos culturales y lectores de la sociedad donde viven” (p.23) También, agrega que las investigaciones demuestran que implicar al alumnado, en el caso de la escolaridad, en actividades complejas de lectura y yendo más allá de generar “placer” lo que más pesa y cuenta es que los adolescentes piensen que pueden controlar su propia actividad, sientan que están progresando y noten que adquieren estrategias efectivas.

De modo que los docentes deben hacer frente a las circunstancias, esto incluye el uso de las tecnologías, disfrutar de sus beneficios y posibilidades y no apreciarlas como un elemento de menor valor o distractor. Así que la animación de la lectura y por

ende, su promoción no necesita tendencias pesimistas, sino incluyentes de los recursos que tengamos a disposición para amenizar.

Por ello, resulta interesante pensar en que promocionar es “conquistar”. En otras palabras es hacer que se enamoren de los textos, incluso, por su estética además de su contenido. Es aquí cuando la acción de promocionar debe prever la adecuación de los textos y por qué no, el gusto. Procurando los tres pasos citados por García Padrino (2005), el primero procurar que la gente sepa leer, después que quiera leer y por último e importante que tenga qué y dónde leer. Lo que sin lugar a dudas, requiere dedicación. Puesto que promocionar es acercar los libros a los jóvenes; animar implica abastecer las bibliotecas y mejorar la distribución de los libros para que lleguen a todos. Estimular las lecturas a través de formatos, imágenes e ilustraciones es animación.

Leer por placer no resulta tan sencillo cuando el entorno escolar marca la lectura como mera evaluación sin considerar el deleite a partir de la escogencia de las obras por parte de los estudiantes, por ejemplo. De manera que es vista por el estudiante como una actividad punitiva. Por tal motivo, acompaño las ideas del profesor Peña (2003) cuyas perspectivas apuntan a que la lectura debe ser un hecho natural y espontáneo. No debe plantearse como un hecho trabajoso o de persecución de acuerdo con la temática.

Es conveniente valorar el hecho de que las personas comiencen a leer desde el gusto y no por con-

cebir este proceso como sinónimo de estudio. La lectura debe ser un derecho no una acción represora. De ahí la importancia de la inclusión de la promoción de la lectura en los planes nacionales. La promoción debe permitir el acceso al libro para que no sigan siendo lejanos hasta por su elevado costo.

Además de ello, el promotor debe ayudar a que el lector le encuentre sentido al texto. Su función, también implica mostrar que los libros son una posibilidad abierta al mundo, sirve para interactuar, relacionarse y culturizarse. La promoción no es presentar determinados libros como recomendables o excelentes. Esta actividad debe brindar una variedad amplia de los mismos y no listas cerradas, sujetas a modas o gustos. La idea es que el lector se pasee por diferentes opciones hasta encontrar lo que buscaba.

En consecuencia, hay que “dejar leer” es un punto clave que nos presenta el profesor Peña (2003). Esto no quiere decir que abandonemos al lector iniciado, por decirlo de alguna forma, sino considerar los siguientes puntos: no hacer leer por obligación, no pretender los significados e interpretaciones únicas, respetar las opiniones de los lectores, reconocer la validez de otras lecturas como en voz alta, lenta, de imágenes, dar libertad para que elijan los libros y otros.

Por otra parte, Cerrillo (2003) en relación con la función que ejercen los mediadores de lectura, nos sugiere una lista de requisitos que aunque parezcan obvios debe reunir un mediador, estos son: ser

un lector habitual, transmitir el gozo de la lectura, capacidad para promover la participación de un grupo, acceder a información renovada, poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica. Ya que sus principales funciones son: fomentar hábitos lectores estables, orientar la lectura extraescolar, ayudar a diferenciar la lectura obligatoria de la voluntaria es decir, leer para vivir. Facilitar la selección de las lecturas además de preparar, desarrollar y evaluar animaciones de la lectura.

No debe, por lo tanto, confundirse el propósito de la animación y promoción con una “clase lúdica” ni mucho menos animar con “una fiesta infantil”, según Hernández (1999). En la escuela es necesario dar un giro a las actividades. Para ello, López en Hernández (p.133) presenta cuarenta maneras de haciendo promoción de lectura en el aula de clase. Entre ellas tenemos: leer en voz alta las partes del libro que más le emocionaron, describir lo que le gustó o disgustó de los personajes, escribir una carta a uno de los personajes, hacer un crucigrama utilizando nombres de personajes, lugares, objetos y palabras claves del texto, diseñar un afiche para promocionar el libro en la calle, preparar una entrevista con el autor, variar el diálogo de algunas de las escenas, ilustrar parte del libro en forma de tira cómica, simular ser un vendedor y tratar de convencer a alguien para que compre el libro, entre otras maneras que resultan atractivas.

En el primer encuentro con los niños, jóvenes y un libro se sugiere mostrarles las ilustraciones, invi-

tarlos a mirar la portada, además de hacer preguntas que permitan formular hipótesis sobre los posibles contenidos del texto. La lectura en voz alta es fundamental y dar amplias oportunidades de reflexión también lo es. Se puede proponer la elaboración de diarios de lectura, grabación de lecturas y narraciones, realización de guiones de teatro para ser escenificados, concursos de cuentos, realización cartelera, talleres de creación de libros, visitas a la biblioteca y la organización de un rincón de lectura.

El docente (promotor) busca la forma de activar las estrategias cognitivas de comprensión lectora, es decir, anticipación, inferencia, predicción, verificación y cierre o momento final. Sabiendo que la escuela es un espacio ideal para lograr esto y más. También es necesario que quede claro que la única institución propulsora no es la escuela, se le suma la biblioteca y las familia. En el caso de las bibliotecas pueden realizar actividades de promoción como disseminación selectiva de la información, ficheros de usuarios intereses lectores, servicio de préstamo para la casa, colecciones de vacaciones, cajas viajeras, entre otras. Pues, como bien señala Venegas (2003) “Todo trabajo pedagógico de la biblioteca escolar tiene un contexto - en el cual las actividades deben resultar significativas- (p.27). Esto incluye la importancia del préstamo de libros, ya que permite establecer confianza con los niños o jóvenes usuarios. Se prolonga en sus casas el placer de leer ya sea solo o compartiendo con sus familiares. Bien dijo Patte (2003), la lec-

tura es un asunto familiar.

En relación con el hogar, Sánchez Cano en Hernández (1999) sugiere leer antes de que el bebé nazca, cantar canciones de cuna, leerle al niño que va creciendo adivinanzas, trabalenguas, rimas, llevar el libro a todas partes, hacerlo un compañero. Reservar un momento especial en el día para leer es clave... (p.129). Lo que demuestra cuán necesaria es la actividad lectora en casa.

“Centrarse en la lectura literaria conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas de fuerza: la lectura directa de los textos por parte de los aprendices y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos” (Colomer, s. f., p. 5), ya que gracias a la lectura, podemos apropiarnos de la lengua adquiriendo un uso más desenvuelto y la oportunidad de nuevas experiencias.

A sabiendas de que la promoción y la animación son acciones relevantes para el estímulo de la lectura y que el promotor juega un papel notable en este proceso. Es vital conocer en profundidad las múltiples actividades que se pueden desarrollar junto al niño o adolescente en beneficio de los mismos. También, las distintas posibilidades y estrategias de lectura, para ser capaz de enseñar con el ejemplo, con nuestras propias vivencias. Un promotor que busque formar ciudadanos con la capacidad de recrear el imaginario, de debatir, reflexionar y discernir. Además debe estar atento a la oferta editorial, la tipología de los libros juveniles e infantiles, cómo seleccionarlos y evaluarlos.

Considerando que cualquier espacio es propicio para el fomento de la lectura, es decir, la casa, el aula, la biblioteca, un café, la playa, el parque y que aunque existan momentos en los que no cuente con los suficientes recursos para la animación basta el deseo de leer, el libro y el lector.

Notas

Este ensayo forma parte de los avances del proyecto de investigación, código NUTA-H-395-16-06-B; financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (ULA).

Referencias

- Cerrillo, P. (2003). *El papel del mediador en la formación lectora*. En: Nuevas Hojas de Lectura. Bogotá: Fundalectura.
- Colomer, T. (coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (s/f). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf] Consultado: [05/11/2016].
- García, J. (2005). *Mitos y realidades en la promoción a la lectura*. Disponible en la página: [https://www.fil.com.mx/hist_promotores/pon_05_1.html] Consultado: [05/11/2016].
- Hernández, J. (1999). *Leer más allá de la escuela*. Antioquia: Fondo Editorial Comfenalco.
- Peña, L. (2003). *Dejar leer*. Disponible en la página: [https://www.fil.com.mx/hist_promotores/pon_03_2.html] Consultado: [05/11/2016].
- Patte, G. (2003). *La lectura, un asunto de familia*. En: Nuevas Hojas de Lectura. Bogotá: Fundalectura.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Schritter, I. (2006). *La ilustración en los libros para niños*. Venezuela: Colección Formemos Lectores.
- Venegas, M. (2003). *Mediadores de la lectura en la biblioteca escolar: de la teoría a la práctica*. En: Nuevas Hojas de Lectura. Bogotá: Fundalectura.
- Yepes, L. (1997). *La promoción de la lectura conceptos, materiales y autores*. Antioquia: Fondo Editorial Comfenalco.

Poesía liminal



LUIS MORENO VILLAMEDIANA
Doctor en Literatura Comparada
Universidad de Los Andes
lmorenovillamediana@gmail.com



Recibido: 08/11/2016

Aceptado: 04/04/2017

Hay una pedagogía de la literatura que no pasa por la promoción de los textos escolares ni los volúmenes alineados en una biblioteca. Estos, por supuesto, son muy importantes: allí se reúnen, sin conflicto, saberes, archivos sentimentales, mapas no necesariamente explícitos de un porvenir posible ligado a la escritura. Sin embargo, aquella otra enseñanza no termina de resolverse como conocimiento sintético, porque es de naturaleza fluctuante, como un libro de arena. Sus límites son inestables e invasivos, y pertenecen al orden de lo imaginario: existen como expectativas, más que como señas constatables. Esas lecciones, en fin, se verifican sólo a posteriori, al recordarlas como alegorías, como fórmulas que remiten constantemente a una significación distinta.

Quizá algunas anécdotas ayuden a mostrar cómo se verifica ese gesto educativo. En esos microrelatos de naturaleza autobiográfica se condensan simultáneamente una experiencia individual y una especie de reelaboración de la historia de la lectura.

Cuando yo era niño, mi padre nos enseñó algunos poemas de memoria. Él solía recitar en las reuniones familiares y cuando se juntaba con sus amigos cercanos. Le gustaban, sobre todo, ciertos textos de César Vallejo, Miguel Hernández y Andrés Bello. Si uno piensa en esas elecciones, concluye que le atraían especialmente los poemas fundados en la métrica y la rima, a lo mejor porque facilitaban el aprendizaje mnemotécnico. Su recitación era pausada, y solía acompañarla con algún movimiento de los brazos, como para darle énfasis a un pasaje que le pareciera



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.72-77
ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153
Poesía liminal

Luis Moreno Villamediana

resaltante o involucrarse de manera más profunda con cada estrofa. Aquello era, al cabo, una minúscula teatralización de la poesía, una performance que buscaba superar los límites de la obra impresa. No era imposible que allí hubiera una teoría sobre la poesía que apuntara al regreso de la tradición oral y a la fijación de ese procedimiento como resguardo del linaje *coránico* de la creación poética—en árabe, recordemos, *Corán* significa *recitación*. Ese rasgo lo hace legatario de los primeros lectores de *Campos de Castilla*, de Antonio Machado y, después, del *Romancero gitano* de García Lorca, volúmenes que se inscriben en una trayectoria creativa a la vez conservadora y metamórfica.

El primer poema que aprendí fue el “Soneto del amor elemental”, de Carlos Castro Saavedra:

Mi amor era sencillo cómo el vino,
Como la barba blanca de un abuelo,
Como una golondrina contra el cielo,
Como el habla de un hombre campesino.

Era como el saludo del vecino,
Como un llanto de niño en un pañuelo,
Como frutas regadas en el suelo,
Como la albura de un mantel de lino.

En esta simple rama del amor
Mi corazón—constancia de una flor—
Todas las madrugadas florecía.

Y ella que siempre lo cuidaba tanto
Una llamada le negó su llanto,
A pesar de saber que se moría.

Al principio, uno de mis hermanos y yo repetíamos esas líneas sin darnos cuenta de su carácter entre despechado y funerario. Para nosotros, aquel conjunto de líneas habrá sonado más como una

inclusión de vagos bodegones pictóricos que no éramos capaces de describir con esa frase. Lo que importaba entonces eran las señales que nos permitían registrar tantas palabras: las sílabas finales, por ejemplo, que anclaban la serie verbal. Supongo que esa asimilación puramente fonética reivindicaba los comentarios de Roman Jakobson sobre la estilización del lenguaje como marca posible del texto poético, como indicio de la *poeticidad*: al repetir el soneto, sin ningún cálculo omitíamos la supuesta relación entre las palabras y las cosas, desechábamos la concepción de la lengua que ve en el discurso literario un inventario de objetos substituidos por signos. Con esa actitud, además, refutábamos la idea misma de *mimesis* que propuso la cultura clásica griega y que ha regido buena parte de los estudios literarios. En palabras de Jakobson, “las palabras y su sintaxis, su significación, no son indicios indiferentes de la realidad, sino que poseen su propio peso y su propio valor” (46; la traducción es mía).

Aquella situación se puede ver como mi *Urszene*—mi freudiana escena primitiva—, pero privada de su contenido sexual. De hecho, lo que ocurre en ella es la reiteración, en mi caso, de un origen patriarcal de la poesía. Sin embargo, ese rasgo de autoridad resulta acá benigno, como matizado por la historia posterior, que me hizo abandonar por completo el texto de Castro Saavedra. Éste ya no es para mí un monumento, sino una premonición retrospectiva: la oralidad es nada más un componente del discurso poético, no su definición. En el

soneto, se comprueba la presencia del paralelismo estructural en las dos primeras estrofas, pero eso no basta para hacerlo extraordinario. (Acá, por supuesto, se nota que lo memorable es una cifra unida a la reiteración en el recuerdo, no una condición modélica.) En el momento de aquel aprendizaje, lo que contaba era, inicialmente, el aprovechamiento de esa “poetry of grammar” estudiada por Jakobson (un “procedimiento poético eficiente” sustentado en la reiteración de un concepto gramatical, el equivalente del *parallelismus membrorum* y las letanías de la Biblia), y, más tarde, su complemento actoral: en algún momento, se entiende, después de quedar claro que habíamos fijado bien esas oraciones en la cabeza, mi padre nos pidió que practicáramos moviendo los brazos en la recitación. Así, no sólo promulgaba su acción como legado, sino también confirmaba la demolición del libro impreso que contenía el poema. En ese escenario se inscribía un conflicto de base entre lo hablado y lo escrito, entre lo público y lo privado.

Sin saberlo, mi padre restauraba los movimientos anteriores a la invención de la imprenta. En los siglos XII y XIII, la cultura oral definía los modos de producción artesanal de los manuscritos iluminados. En esa época regía el convencimiento de que las ilustraciones que acompañaban el texto de hecho funcionaban como ayuda para los iletrados: ellas representaban visualmente el contenido de la escritura. Michael Camille indica en su ensayo “Seeing and Reading: Some Visual Implications

of Medieval Literacy and Illiteracy” (1985) que “buena parte del arte visual del siglo XII no era tanto una expresión del mundo visible como de la palabra hablada” (27). Era común en esos tiempos desconfiar de lo escrito, y la mejor manera de asegurar la verdad de una declaración era por medio de la observación y la audición. La importancia de la oralidad se representaba en aquellas páginas por medio del dedo índice levantado y algo curvado, que era la forma tradicional de describir la *declamatio*—el discurso vehemente propugnado por la retórica clásica. Con eso se enfatizaba que la elocuencia era fundamental.

Cuando mi hermano y yo tratábamos de memorizar el soneto de Castro Saavedra y acompañábamos ese acto con el movimiento de los brazos, lo que hacíamos era clonar el proceso de lectura propio de los monasterios: en principio, alguien recitaba el discurso sagrado de la Biblia y los novicios escuchaban, y sólo más adelante un copista se encargaba de asentar por escrito lo que se había escuchado. Ese oficio no convertía al copista en *literato*; como dice Camille, “ser llamado literato significaba que uno podía entender e involucrarse con el discurso del latín en tanto que lengua viva en vez de simplemente copiar la letra ‘asesina’” (28).

Tampoco nosotros ejercíamos allí de poetas, ni de lectores, ni de críticos; en el mejor de los casos, nos limitábamos a actuar como máquinas reproductoras de una cadena de sonidos que sólo por conveniencia estaban impresos en un volumen de

papel. Sin ninguna conciencia, estábamos sirviendo de agentes anacrónicos de una poesía que simultáneamente omitía los caracteres tipográficos y los instrumentos musicales: no éramos ni juglares ni herederos de Stéphane Mallarmé. No deja de ser curioso ahora, a casi dos meses de la muerte de mi padre, pensar en esa preferencia por una actitud medieval—o tal vez excesivamente moderna, si se considera la popularidad de la *jam poetry*—, que tautológicamente se manifestaba en su tratamiento de lo impreso. No exagero: mi padre en verdad destrozaba los libros. Al parecer, le costaba demasiado leerlos sin abrirlos en un ángulo de 180 grados o más; a veces doblaba del todo el volumen, hasta hacer que las tapas se tocaran. No contento con esas torturas, metía en ellos todo tipo de papeles: facturas, cuentas obsesivas, borradores de cartas, fotocopias de algún documento o de la cédula, volantes... Les doy un par de ejemplos: uno de los tomos de las Obras Completas de Sor Juana Inés de la Cruz (editados en México por el Fondo de Cultura Económica) terminó con el forro de tela desgarrado; un ejemplar del *Resumen de la Historia de Venezuela* de Rafael María Baralt, publicado en la década de los 30 y que había pertenecido al doctor Manuel Noriega Trigo—miembro del grupo literario *Seremos* en los años 40—quedó desguarizado e incompleto.

¿Qué se mutila cuando un libro acaba de ese modo? En realidad, nada más una pasión fetichista, más que la fisionomía de la cultura. El artista inglés John Latham (1921-2006) desarrolló en los

años 60 un proyecto conceptual que buscaba convertir los *books* en *schoob*—los *libros* en *sorbil*. En una actividad, Latham mostró esos objetos como parte de un mecanismo mecánico, en forma de torres, bicicletas, tuberías, sistemas de ventilación; del mismo modo, los cubrió de variadas sustancias químicas. Incluso hubo disposiciones de *sorbil* con formas humanas. Como lo resume Gill Partridge:

In its conventional form, the printed book represented everything that he sought to undermine: the solidity and permanence of objects, the weight of tradition and unthinking orthodoxy. They were 'reservoirs of received knowledge', and the accumulated detritus of what he called the 'Mental Furniture Industry'. Transformed into *schoob*, however, they illustrated the revolutionary implications of a time-based universe. They were no longer objects in space but events in time. (p.61)

En su forma convencional, el libro impreso representaba todo aquello que se buscaba socavar: la solidez y permanencia de los objetos, el peso de la tradición y de la ortodoxia que se resiste al pensamiento. [Los libros] eran 'depósitos del conocimiento recibido' y el detrito acumulado de lo que él llamaba la 'Industria Mobiliaria Mental'. Transformados en *sorbil*, sin embargo, ilustraban las implicaciones revolucionarias de un universo de base temporal. Ya no se trataba de objetos en el espacio, sino de eventos en el tiempo. (Traducción propia).

Lo que hacía Latham era poner en evidencia la potencia creativa del desvío: a partir de la reconfiguración del propósito, lo que lograba era mostrar versiones novedosas de lo que, en principio, es únicamente el artefacto material de la lectura. Perdida esta función, lo que queda en la cosa es la flexibilidad estructural que puede dar origen a dispositivos inauditos.

Mi padre no tenía un propósito artístico, pero eso no significa que su vínculo con los libros no fuera heterodoxa. Al deconstruir con su actitud esa cultura de lo impreso, vindicaba la antigua tradición de la poesía oral, libre de sus obligaciones con los artefactos tangibles de su reproducción. El libro devino en transparencia: aunque pasible de ser manipulado y analizado en sus dimensiones físicas, la tinta y el papel solamente contaban en tanto que permitían la transición a la mera presencia fonética del texto. Por supuesto, eso le acarrea algunas penalidades: cuando llegaba de visita, yo no le perdía huella para asegurarme de que no me secuestrara un ejemplar que luego terminara como sencillas hojas sueltas. Le quedaban algunos libros propios, que hasta el último momento leía en voz alta, como confirmando la naturaleza transitoria y auditiva de la creación literaria.

Yo, por mi parte, mantengo un nexo fetichista con los libros. Para mí, no son materia facturada, sino objetos mágicos que reposan en un estado intermedio entre lo veraz y lo virtual. Conservar esa condición liminal supone resguardar las hojas y las tapas, que no se reducen al simple concepto de soporte avanzado, aun vanguardista, de la poesía recitable y sus apéndices kinésicos. Me interesa la historicidad de ese artefacto, que ha sabido perpetuar la volatibilidad del mester de juglaría, la relatada inmortalidad de los caracteres alfabéticos y las tensiones tipográficas que Walter Benjamin, en *Einbahnstrasse* [*Calle de dirección única*], reconocía en los poemas de Mallarmé, provenientes de

los avisos comerciales. Se debe resaltar que, según resume Benjamin, esa inclusión del estilo publicitario problematiza la autonomía del libro impreso y empuja a éste a la calle y a los vaivenes del caos económico (42); lo hace, en fin, un área compleja de interpenetraciones sociales e históricas. Cuando escribo poesía, recorro a esa diversidad acumulada en lo impreso. Tal vez no sea errado admitir que deambulo en esa zona liminal, y que puedo aprovechar en una sola hoja el ritmo de la sintaxis y su negación, como un fulano que aún no decide cuál ortodoxia respetar.

Eso: la tradición literaria no es un museo que reúna formas inmutables, obligaciones de orden estético, un cerrado catastro de relaciones con el mundo o el sueño. Lo que se hereda se sitúa, más bien, en la frontera amplísima entre la conservación y el cambio, en ese umbral manchado por todas las alternativas, que incluyen, también, el rigor mortis, la traición descarada, la renuncia, la contemplación ritual. Las preguntas que nos hagamos ante el acto creativo tienen que ver con nuestra personal historia literaria: ¿cuál debe ser el ritmo, cómo se conciben el espacio o la página? Un poema, se admite, implica un tenso acto de escritura asistido por los medios disponibles, que terminan por condicionar nuestras afirmaciones sobre la construcción del texto; y nuestro uso de esos medios se inscribe entre las marcas de nuestra biografía. En mi caso, lo que llamamos “libro” tiene un lugar ambiguo entre la oralidad y la tipografía, lo que le otorga un estatuto oscilante. Esa descripción me

lleva a dos certezas: la primera es que no soy mi padre, pero sí un legatario parcial, más rígido al leer, y más discreto; la segunda, tampoco soy Bob Dylan. En mitad de semejantes disonancias, sigo en la tarea de llevar libros a casa, con la confianza de quien descubre en ellos un territorio que jamás será absoluto.

Referencias

- Benjamin, W. (2016). *One-Way Street*. Boston and London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Camille, M. (1985). "Seeing and Reading: Some Visual Implications of Medieval Literacy and Illiteracy", *Art History*, volume VIII. (pp. 26-49).
- Jakobson, R. (1977). *Huit questions de poétique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Partington, G. (2014). "From Books to Skoob; Or, Media Theory with a Circular Saw". *Book Destruction from the Medieval to the Contemporary*. Adan Smyth and Gill Partington. London: eds. Palgrave Macmillan. (pp. 57-73).

LECTURA Y ESCRITURA CREATIVA. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA DE LA SEDUCCIÓN



LADY CAROLINA PEÑA ESPITIA
Magíster en Literatura
Universidad de Cundinamarca- Colombia
karito.25_@hotmail.com

Recibido: 09/12/2016

Aceptado: 17/04/2017

Resumen

Ponencia socializada en el V Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana y I seminario Internacional en Didáctica de la Literatura en Bogotá, del 13 al 16 de septiembre del 2016, en la Universidad Santo Tomas. Resultado del proceso de investigación con el semillero de investigación en lectura y escritura creativa F.A.Q. (Frequent Art Questioning) Letras, del programa de Licenciatura en español-inglés, de la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot. En este proyecto, la lectura y la escritura son abordadas desde la óptica estética, teniendo en cuenta los aportes creativos de la perspectiva de la literatura y las posibilidades tanto artísticas como corporales que propone el performance. A su vez, es un trabajo que apunta a la construcción de una pedagogía de la seducción, entendiéndola como una práctica cotidiana, creativa, activa, participativa y con alta capacidad de transformación a nivel individual y colectivo.

Palabras clave: lectura, escritura, literatura, performance, pedagogías seductoras

CREATIVE READING AND WRITING. TOWARDS THE CONSTRUCTION OF A PEDAGOGY OF SEDUCTION

Abstract

Lecture socialized in the V Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana and I seminario Internacional en Didáctica de la Literatura organized in Bogotá, between September 13-16, 2016 in Santo Tomas University. It is the result of a research process in literature with the research group in creative reading and writing F.A.Q. (Frequent Art Questioning) Letras, from the English and Spanish Teaching Program, in Cundinamarca University, Girardot city. In this project, reading and writing are approached from the aesthetic point of view, taking into account the creative contributions of the perspective of literature and the artistic and physical possibilities offered by the performance. At the same time, it is a work that aims at the construction of a pedagogy of seduction, defined as a daily, creative, active, participatory practice with a high capacity for transformation at the individual and collective level.

Keywords: literature, reading, writing, performance and seductive pedagogies



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.78-91

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Lectura y escritura creativa . Hacia la construcción de una pedagogía de la seducción

Lady Carolina Peña Espitia

Leer y escribir: prácticas cotidianas permanentes

La literatura condensa la esencia de la humanidad, es una práctica estética a través de la cual elementos como la pasión, la razón, la imaginación, el juego y el trabajo sobre la palabra, dan cuenta de las características socioculturales de un contexto individual y colectivo concreto.

De acuerdo con la perspectiva autobiográfica de la literatura que plantea Luz Mary Giraldo, el ejercicio de leer y escribir son actividades que apuntan a la resolución de preguntas personales, que a su vez son parte de un cuestionamiento colectivo. “La escritura y la lectura son formas peculiares de autobiografía: nos escribimos a nosotros mismos, o nos leemos a nosotros mismos en los textos que nos apelan y que nos permiten el placer de crear” (Giraldo, 2001, p. 84).

Desde esta óptica, la lectura y la escritura de la literatura son parte de un proceso de observación atenta, de un universo con infinitas posibilidades de exploración y manifestación de los sujetos, que permite identificar rasgos que definen la intención de los pensamientos, las emociones y las acciones de los individuos.

Por lo tanto, la pedagogía de la seducción invita a concebir la lectura y la escritura de la literatura como acciones que se encuentran en el marco de lo estético, lo académico; y a su vez, como acciones concretas que visibilizan el movimiento interno de sus practicantes y las fibras socioculturales que dan forma a las comunidades. Es decir,

cotidianamente se desatan procesos de lectura que determinan las decisiones y procesos de escritura vinculados con las maneras de pensar, hablar y actuar.

Esta propuesta tiene como objetivo socializar un proceso de investigación en didáctica de la literatura que procura formar lectores y escritores inquietos, invadidos por preguntas y cuestionamientos relacionados con sus preocupaciones personales y sociales. “Hay que leer desde alguna parte, desde alguna perspectiva. Esa perspectiva tiene que ser una pregunta aun no contestada, que trabaja en nosotros y sobre la cual nosotros trabajamos con una escritura.” (Zuleta, 1982, p.14). La literatura despierta una fuerza que cuestiona, una tenacidad transformadora para alcanzar algo más que las condiciones básicas que la vida ofrece, para trabajar por la creación de un nuevo destino.

El ser humano es un cuerpo, es un mapa, es un texto leíble y cada una de sus acciones son decisiones conscientes o inconscientes, que determinan la escritura o materialización de los eventos. Un buen lector es un observador consciente, reflexivo del contexto y de su historia propia. Un buen escritor logra un acercamiento auténtico a sí mismo, se reconoce cuerpo singular, infinito, que explora y narra.

Leer y escribir el cuerpo propio

Al considerar la relación vida-literatura, el rol y la importancia del cuerpo es considerado indispensable en los procesos de lectura y escritura “El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo

comienza a seguir sus propias ideas"(Barthes, 2004, p. 29). Teniendo en cuenta la relación cuerpo-vida-literatura, cada cuerpo visible es un libro en permanente proceso de escritura. Entre los cuerpos humanos hay una serie de rasgos generales que los hace parecidos, pero no idénticos.

La literatura da elementos al escritor, para hacerlo consciente de sus movimientos en la vida. Encuentra en la lectura y la escritura herramientas para examinarse, reconocer las particularidades que lo diferencian de los otros y encontrar nuevas posibilidades de ser y hacer.

Leer y escribir otros cuerpos

“La práctica literaria es vista como exploración y descubrimiento de las posibilidades del lenguaje; como una actividad que libera al sujeto de una serie de redes lingüísticas, psíquicas y sociales, como un dinamismo que rompe la inercia de los hábitos lingüísticos” (Kristeva, 2001, p. 127). Los cuerpos son libros que no se escriben por sí solos, hay muchas personas y elementos que alimentan su escritura. Cada uno escribe su propio libro a partir de las relaciones que construye con los otros y con el mundo; los textos se alteran y se nutren entre sí.

El estudio de la lectura y la escritura de la literatura abarca las dimensiones personales y sociales, conlleva a la construcción de relacionarse más conscientes del efectos de las palabras, los pensamientos, las emociones y las acciones en el mundo.

Cada una de las acciones, palabras, pensamientos,

sentimientos y desplazamientos escriben de manera simultánea el libro/ cuerpo propio, cuerpo del otro y cuerpo del lugar. Como cada movimiento altera la escritura del propio y de los otros cuerpos, ser consciente de ello despierta el cuidado de sí mismo, de los otros y de los territorios que se habitan. Por lo tanto, ser intrépidos lectores y escritores de literatura abre el camino para leer y escribir mejor la vida.

Los lugares también son textos abiertos, visibles, siempre dispuestos a ser observados, recorridos y acariciados. Se escriben permanentemente, con las trayectorias que trazan los cuerpos o cuando son intervenidos con objetos y construcciones. A partir de la observación detallada de los lugares, es posible comprender que están perfectamente escritos y que ofrecen infinitas posibilidades de lectura.

En la relación cuerpo-vida-literatura, el cuerpo es primordial para que las escrituras se materialicen “El cuerpo es matriz de la escritura”. (Guerra, 1994, p. 154), en su interior se originan y se desarrollan los procesos de pensamiento, los procesos creativos, las rutas de imaginación y los mapas emocionales.

Cada cuerpo ocupa un lugar, tiene unas funciones específicas, cuenta con un conocimiento particular y cumple una función determinada. Permanentemente hay una composición de cuerpos en movimiento que habitan los campos y las ciudades; dinamizan las calles, los almacenes, los supermercados, los lugares de trabajo, los restaurantes o las

avenidas.

Cada una de las composiciones corporales lleva dentro de sí un universo amplio y complejo que es difícilmente descifrable a primera vista. Sin embargo, a partir de los rasgos físicos de los cuerpos, en sus formas, tamaños, colores, gestos, movimientos, ritmos y posturas, hay un universo subterráneo que se manifiesta.

El cuerpo es el lugar donde la razón encuentra los enlaces, donde los procesos literarios y artísticos descubren su forma, donde la voz y el pensamiento se visibilizan; es un vehículo perfecto donde los sentidos, las sensaciones y las emociones se manifiestan. La lectura y la escritura como acciones concretas saltan de las páginas y se convierten en cuerpo. Performance: narraciones corporales.

Como arte de acción, el performance es un movimiento artístico de origen francés. Las primeras expresiones del arte como acción, se encuentran en las deambulaciones iniciales que organizaron los poetas dadaístas en París, en 1924.

En esta época, las reflexiones de los poetas dadaístas apuntaban a negar la separación existente entre el artista y el producto estético; para ellos,



Fig. 1. (Dadaístas (1924) deambulación)

la acción de caminar en los lugares ya era una acción artística, que no necesitaba ser reducida a la producción de un objeto. Esta mirada hizo de la acción de intervenir los lugares una acción política. A través del vagabundeo “descubren en el andar un componente onírico y surreal, y definen aquella experiencia como una “deambulación”, una especie de escritura automática en espacio real capaz de revelar las zonas inconscientes del espacio y las partes oscuras de la ciudad” (Careri, 2002, p. 22). Resistiéndose a los productos artísticos, desearon ser arrastrados por el ambiente y encontraron que el andar impregnaba en ellos la experiencia del arte mismo.

Después de los dadaístas, alrededor de los años 50, el grupo Internacional Situacionista “reconoce en el perderse por la ciudad una posibilidad expresiva concreta de anti-arte y lo asume como un medio estético-político” (Careri, 2002, p. 90). El grupo adoptó varios de los principios surrealistas y se encargó de mejorar su práctica, planeó los recorridos, programó un objetivo y luego recreó de manera visual y escrita la experiencia con la representación visual de su movimiento.

En el manifiesto situacionista, Guy Debord (1958) escribió que “El cambio más general que propone la deriva es la disminución constante de esos márgenes fronterizos hasta su completa supresión” (p. 3). La deriva traspasa los flujos, los nudos que se crean en los lugares, los remolinos que arrastran a la gente, que las envuelve en recorridos circulares, repetitivos e ininterrumpidos. Para los situacioni-

tas el secreto de un deambular logrado es intervenir un lugar, desplazarse ampliamente, apropiarse de él y explorarlo hasta agotarlo

Son necesarios los cuerpos, los lugares, el tiempo y los movimientos para que la vida se mantenga. El cuerpo necesita de tiempo, lugar y movimiento para vivir. Para que la escritura sea posible es necesario el cuerpo del escritor, uno o varios tiempos, un lugar donde su escritura se construya, también necesita movimiento para que su mano se desplace sobre la hoja o el teclado; hay movimiento entre los personajes que crea, entre las ideas que construye.



Fig. 2. *Cut piece* [performance]

Los elementos cuerpo, lugar y movimiento son la vida y el arte mismo. Cada ser humano, cada cuerpo animal o vegetal que habita el planeta existe bajo estos principios; sin embargo, cada uno de ellos sostiene una danza particular, una trayectoria de matices y velocidades que conforman una sinfonía especial, única e inimitable; un conjunto de movimientos que están conjugados de manera natural, fluida y orgánica.

Entre los años 60 y 70, el performance se fortalece en Estados Unidos; los artistas y activistas de esta

época mantienen el tinte político inicial que plantearon los dadaístas. Individual o colectivamente, los artistas intervienen los espacios de la ciudad con acciones y escrituras que se oponen a la guerra, la discriminación racial y la desigualdad de género.

Dentro de las características del performance están su carácter efímero y ritual. El desplazamiento sobre los lugares y el uso que se hace de los objetos es profundamente simbólico. Igualmente, la carga ideológica y emocional del artista, se manifiesta a través de las acciones y las reacciones de su cuerpo, en conjunción con las reacciones de los cuerpos de los espectadores. El conjunto de elementos de un performance son acciones que parten del sentir, pensar y actuar del artista y se manifiestan en su cuerpo presente y expuesto.



Fig. 3. (Abramovic (1980)Rest Energy [Performance])

En 1964, Yoko Ono la artista norteamericana de origen japonés, realiza su obra *Cut Piece*. En esta acción ella viste un elegante atuendo y sostiene unas tijeras en la mano, sube a un escenario y tras ella, cada uno de los asistentes sube para cortar

una pieza de su vestido. Su performance trabaja la relación entre confianza, cuerpo y desnudez. La importancia de entregarse al otro y el cuidado de un cuerpo que se entrega totalmente.

Debido a su intensa exploración, Marina Abramovic, es considerada una de las artistas más reconocidas en el campo del performance. Desde los años 70 ha realizado una gran lista de obras a partir de su cuerpo y su vida, de la exploración excesiva de sus posibilidades físicas y emocionales.

En 1980, Marina Abramovic y su compañero Ulay realizan un performance llamado *Rest energy*. En esta acción, él y ella se ubican en un extremo de un salón, acompañados por un grupo de espectadores. Durante la acción en pareja, cada uno sostiene un arco y una flecha que apuntan a la artista; por varias horas experimentan el límite, el equilibrio perfecto de su fuerza y la confianza absoluta en el otro.

Maria Teresa Hincapié (1956-2008) es considerada la primera artista colombiana que hace performance. Hincapié fue una artista local que revolucionó las formas de hacer arte en Colombia con obras como *La Vitrina*, y *Una cosa es una cosa*. En *Una cosa es una cosa*, la artista llevó todos los objetos de su casa al salón nacional de artistas de Bogotá e hizo una composición con ellos en el espacio, con el objetivo de despertar reflexiones sobre la relación vida-objetos.

En su acción cuestiona la acumulación, la presencia masiva de los objetos y la fuerza simbólica de las cosas en la permanente construcción de senti-

do. Su trabajo involucra el cuerpo, los objetos, la intervención de los lugares y el tiempo efímero de la acción.

Pedagogías seductoras

Teniendo en cuenta los aportes de los pensadores latinoamericanos Paulo Freire y Francisco Varela, dentro del presente proceso de investigación, se ha adoptado el término *Pedagogías Seductoras*, para hacer referencia a una pedagogía que, a partir de la práctica de la lectura y la escritura creativa, invita a pensar, sentir y actuar en concordancia con el cuerpo y la vida, a permitirse ser seducido por la vida misma; esta pedagogía incita a experimentar la seducción de los instantes y las personas que los construyen, los cuerpos, los escenarios naturales, las transformaciones, las ideas en gestación y las emociones.

El reto del semillero de investigación ha sido reunir la comunidad para alcanzar objetivos comunes: generar experiencias, intercambiar historias y saberes, reflexionar, construir oportunidades para aprender, transformarse en comunidad y al mismo tiempo transformar el contexto. Se ha tomado la propuesta del pedagogo Paulo Freire con la *peda-*



Fig.4. (Hincapié (1990) *Una cosa es una cosa* [performance])

gogía crítica porque apunta a “Un pensar crítico, a través del cual los hombres se descubren en situación”. (Freire, 1994, p. 131).

Desde este punto de vista, los procesos en la escuela y en la academia son importantes para lograr transformaciones sociales, para dar apertura a caminos que conduzcan a la conciencia colectiva, la recuperación de la voz propia, el conocimiento de sí mismo y de la historia del territorio. En ese caso, la educación es un campo de acción amplio, con puertas cuyas salidas conducen a una nueva ventana abierta.

La pedagogía de la literatura, en conjunción con los movimientos de la cotidianidad que caracterizan los territorios persigue procesos sólidos de reflexión, a partir de acciones concretas de individuos y comunidades, para alcanzar transformaciones importantes que aporten bienestar y esperanza a las comunidades.

En *De Cuerpo Presente* (1997), el chileno Francisco Varela, habla de la inminente relación entre el cuerpo, los procesos cognitivos y las emociones. A partir de su acercamiento y profundo estudio de las filosofías orientales, encontró coherencia entre las posturas filosóficas de estas culturas y los estilos de vida que suscitaban. En *De Cuerpo Presente* (1997) el autor hace explícita la importancia del hallazgo de estas corrientes filosóficas en la transformación de su vida y en el giro de sus posturas frente al conocimiento. A partir de este encuentro, se interesó por estudiar los procesos cognitivos a partir de una estrategia que llamó

Presencia Plena-Conciencia Abierta. Si hay plena conciencia del lugar, las acciones, los pensamientos y las emociones, se activan circuitos, se fortalecen no sólo procesos de evolución propios, sino que se aceleran las transformaciones sociales.

La *presencia plena* es una construcción que requiere una búsqueda permanente, en donde las verdades son relativas y donde existe un eterno cuestionamiento de las cosas que parecen estables, de las ideas y de las doctrinas que se adoptan como rígidas e inamovibles. Donde indagar, abrir camino y transitar por pasajes desconocidos, resulta necesario para entender las heridas colectivas e históricas, para luego actuar con decisión con el propósito de subsanarlas.

De esta manera, para que la academia aporte a la construcción de las comunidades, tiene que pensarse a sí misma como un cuerpo transformable y transformador; así mismo, para que los docentes aporten a la construcción del bienestar social, necesitan construir un bienestar propio. Paulo Freire lo llama Pedagogía Crítica, una pedagogía que se piensa a sí misma, de manera individual y colectiva, pero que más allá de pensarse actúa por el bienestar individual y el grupal. “Si el hombre es praxis, no puede reducirse a simple espectador u objeto, sino como un ser que opera y operando transforma el mundo en el que vive y con el que vive” (Freire, 1984, p. 134)

La pedagogía crítica de Freire es una teoría de educación que reconoce la subjetividad, busca potenciar el pensamiento crítico y crea pautas libera-

doras tanto a nivel individual como colectivo. “La pedagogía crítica tiene componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre como sujeto dentro del proceso” (Freire, 1994, p. 45).
Pone en tela de juicio los diferentes sistemas considerados verdaderos e inamovibles que estructuran la sociedad y los individuos. Es un espacio de duda necesario para el paso de la acción para la transformación. En palabras de Freire (1994), los pedagogos críticos son considerados:

“Seres históricos, como seres más allá de sí mismos, como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está haciendo, para construir mejor el futuro”. (p.93)

A partir de prácticas de lectura de la literatura y de la escritura creativa, las pedagogías seductoras invitan a identificar las estrategias de seducción que permean la vida cotidiana y permiten que se mantenga reflexión, el emprendimiento, la imaginación, la capacidad de asombro, el amor, la fuerza y la pasión transformadora. Las pedagogías seductoras son plurales, móviles, inagotables, experimentales, experienciales, individuales, colectivas, estéticas, naturales, mentales, espirituales y corporales. Se involucran en el cuerpo del campo, la ciudad, de la calle, del barrio, del niño, de la mujer, del hombre y de los abuelos dentro de sus estudios, descubrimientos y producciones, ya que no puede haber nada más seductor que la vida misma.

F.A.Q. Letras semillero: estrategias de seducción



Sala de lectura: Literatura erótica

F.A.Q. (Frequent Art Questioning) Letras es un semillero de investigación en literatura que nace en el programa de Licenciatura en español-inglés, en la Universidad de Cundinamarca. F.A.Q. Letras investiga para dar cuenta de la importancia de la literatura y de las prácticas de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla la academia y en la construcción del bienestar social de las comunidades.

El semillero promueve espacios para la lectura y la escritura donde el goce y el placer se encuentren presentes. Es necesario que exista el goce en el proceso de planeación, preparación y ejecución de la idea.

El grupo se reúne semanalmente y a partir de un consenso selecciona un tema, profundiza en la lectura de textos literarios relacionados con el tema elegido, escribe y socializa con el grupo. El segundo momento es la planeación de una actividad, que reúna el tema trabajado en grupo, la lectura de la literatura y un momento de escritura para la comunidad. En el proceso de planeación se realizan unas pautas publicitarias que se extienden en los

espacios físicos de la universidad, en los lugares más transitados de la ciudad y en las redes sociales.



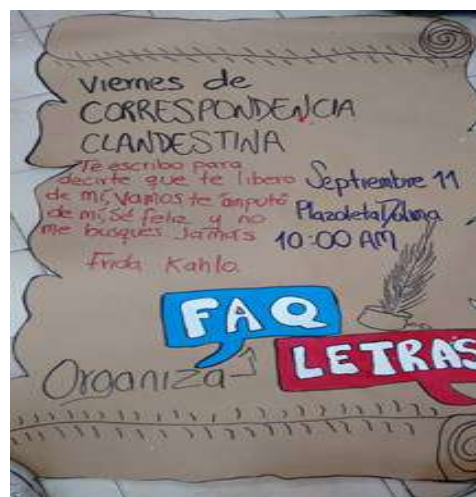
Instalación de textos
Literatura erótica en la plaza de la universidad

Jornada de correspondencia

Clandestina

Cuando el lugar, la fecha, el tema y las actividades para convocar el mayor número de personas, se realiza un estudio del lugar y de las estrategias estéticas para intervenir el espacio. Es decir, se busca transformar un espacio convencional con estrategias como la música, los invitados especiales, los colores, los posters, el vestuario y otros objetos que estén relacionados con el tema elegido.

Durante el evento se busca contagiar el mayor número de personas, cada uno de los integrantes tiene un rol específico para garantizar el éxito de la actividad, se realiza un registro audiovisual para evidenciar los alcances del proyecto y para hacer la evaluación correspondiente. Hasta ahora el semillero ha organizado y ejecutado los siguientes proyectos:



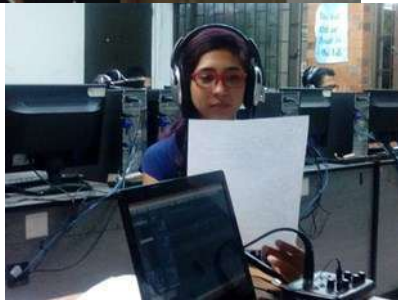
Jornada de correspondencia

Clandestina

Jornada de literatura y erotismo Autores seleccionados: Anais Nin, Henry Miller, Helen Cixous, Marguerite Duras, Héctor Abad Faciolince

Para publicitar la jornada se ubicaron frases eróticas en varios sectores de la universidad. El día de la jornada se instalaron poemas y fragmentos a manera de tendedero de ropas en una de las plazas de la universidad. Para dar inicio a la jornada se realizó una lectura en voz alta de poesía, se ambientó con música, se adecuó una sala de literatura erótica. Los visitantes tomaban uno de los textos y buscaban un lugar en la sala para disfrutar su lectura.

Luego de una hora de lectura en voz alta, el ejercicio de escritura, en el que los asistentes recibían un pliego de papel y marcadores. En parejas, trazaban la silueta del cuerpo del otro y dentro del cuerpo escribían para dar respuesta a algunas de las siguientes preguntas ¿Qué te seduce? ¿Cuál es



tu mejor estrategia de seducción? ¿A qué sabe la piel del otro? ¿Qué tipo de sonidos, palabras o ritmos te conducen a la ensoñación, la fantasía y el deseo? ¿Qué tipo de placer experimentas en la lectura de un texto que disfrutas? ¿Cómo reacciona tu cuerpo ante lecturas que lo atraen y lo incitan a soñar? Luego de compartir algunos de los textos, concluyó con éxito la primera jornada de lectura y escritura creativa del semillero de investigación F.A.Q, Letras.

Selección de cartas de: Frida Khalo, Diego Rivera, Jean Paul Sartre, Simon de Bouvair, Henry Miller y Anais Nñin.

Esta jornada fue organizada con el fin de activar canales de comunicación entre la comunidad universitaria. Fue inevitable identificar la distancia y el silencio dentro y fuera de las aulas, así que el objetivo fue encontrar una estrategia para activar espacios de comunicación auténtica en la universidad.

Como actividades previas a la segunda jornada se imprimieron estampillas con el logo del semillero y se construyeron cubículos para escritura de cartas. Bajo el nombre de cartas sonoras, se hizo una selección de correspondencia entre escritores y se invitaron distintas personas de la universidad para leerlas y grabarlas con su voz. También, se invitó al Club de Lectura de la ciudad de Girardot y al escritor colombiano Juan Carlos Arboleda para conversar sobre su trabajo literario *El Epistolario Perdido*.





El día de la jornada de Correspondencia Clandestina se dio inicio al evento con una carta dirigida a los asistentes, se escucharon las cartas sonoras y se leyeron cartas de escritores seleccionados. Luego, la directora del club de lectura de Girardot Bárbara León compartió el proceso de conformación, habló de la importancia de la lectura y de las diferentes actividades que realizan en la ciudad. Inmediatamente después, el escritor Juan Carlos Arboleda presentó *El Epistolario Perdido*, basado en la leyenda del amor medieval entre ABELARDO y ELOÍSA, ganador en el 2003 del premio distrital de cultura. Como etapa final de la jornada, los asistentes pasaron a los cubículos y escribieron sus propias cartas clandestinas, las cuales fueron entregadas por el equipo del sembrero.

Café nómada apetitos literarios

Autores seleccionados: Charles Baudelaire, André Breton, Walt Whitman, Edgar Allan Poe,



Emily Dickinson, Alejandra Pizarnik, Gonzalo Bernal

El café nómada fue organizado con el objetivo de generar espacios de encuentro y de diálogo alrededor de la literatura, la música, la poesía y la pintura. Para alcanzar el propósito fue diseñado un Café que facilitara el encuentro, el diálogo y el goce. Para el Café Nómada, se organizó un menú poético, músicos, escritores y pintores fueron invitados. Para realizar el montaje fue necesario encontrar: elementos físicos para el café como mesas, sillas, cafeteras etc., libros y textos literarios.



Ilustración en Vivo

Clown en el café nómada

El día de evento el café Nómada comenzó con música en vivo. Los estudiantes del semillero recibían a los visitantes y atendían sus pedidos; cada una de las bebidas estaba acompañada por un texto literario que disfrutaban mientras escuchaban música y tomaban su pedido. En la jornada intervinieron estudiantes con lecturas de textos propios, con un show de clown y una de las integrantes del semillero empezó una ilustración que al final del evento compartió; fue un ejercicio de ilustración en vivo. Como cierre, el escritor Gonzalo Bernal presentó el libro *El Manual del Ni-*



mierdismo, compartió el proceso de la escritura de su texto y habló de su relación con la escritura y la literatura.

Homenaje a Escritoras Latinoamericanas

FRAG-MENTARIO. Periódico estudiantil

Escritoras: Gabriela Mistral, Alfonsina Storni, Alejandra Pizarnik, Piedad Bonnett, Gioconda Belli, Blanca Varela y María Mercedes Carranza

Para acompañar los eventos de la universidad que se realizaron para celebrar el día de la mujer, el semillero de investigación hizo un homenaje a las

escritoras Latinoamericanas. Para la cual hizo una investigación de biografías y textos y una convocatoria a las mujeres de la universidad para participar del homenaje. Las mujeres se reunieron en una de las plazas de la universidad, hicieron un recorrido por senderos, canchas, corredores y salones de clase con fotografías de las escrituras, realizando una lectura de poesía en movimiento. El rastro del recorrido quedó marcado con un camino de pétalos de rosas, y con el rojo de las fresas que las mujeres participantes mordían y compartían con las personas sorprendidas por el evento.



Taller Danza Afromandingue



Exposición de pintura



Música Colombiana



Danza folclórica

Taller: danza para el adulto mayor

El 1er encuentro artístico y cultural del alto Magdalena se llevó a cabo los días 18, 19 y 20 de octubre del 2016 en la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot. El proyecto fue propuesto, organizado y ejecutado con el propósito de contribuir a los procesos de investigación en arte y educación en la Licenciatura en Español e Inglés; y a su vez, beneficiar a la comunidad de la universidad, de la ciudad y de la región con actividades que apuntan a la reflexión, al fortalecimiento del pensamiento crítico y al bienestar social a partir del arte, la literatura y la cultura.

Se realizó la convocatoria a instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad, agrupaciones de danza, fundaciones de teatro y performance, agrupaciones musicales, antropólogos, pintores,

escritores, muralistas e investigadores en el campo del lenguaje y la escritura creativa. Así mismo, se convocaron artistas e investigadores en el campo de la danza, el performance, fundaciones y colectivos interesados en el trabajo del arte, la educación y la comunidad.

Por primera vez en la Universidad de Cundinamarca seccional Girardot, se reunieron más de 180 artistas, dispuestos a compartir sus procesos de producción artística y cultural; se generaron espacios de construcción de saberes a través del encuentro de artistas e investigadores de la región y participantes externos nacionales e internacionales.

La organización y la ejecución del Primer Encuentro Artístico y Cultural del Alto Magdalena tuvieron un favorable impacto académico gracias a las presentaciones, conversatorios y talleres que invitados de universidades, con gran trayectoria artística e investigativa en el campo del arte y la cultura, visitaron la Universidad de Cundinamarca durante los tres días del encuentro.

El evento facilitó el acceso gratuito a talleres de formación y a presentaciones durante tres días consecutivos; espacios de conocimiento, entretenimiento y formación de público que nutren los procesos de consolidación familiar, que impulsan el uso adecuado del tiempo libre y la armonía entre los miembros de la comunidad.

Referencias

- Barthes, R. (2004). *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires: siglo XXI.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Debord, G. (1958). *Teoría de la deriva*. Madrid: la realización del arte.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo veintiuno.
- Giraldo, L. (2001). *Las ciudades escritas*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Guerra, L. (1994). *La mujer fragmentada: historia de un signo*. Cuba: Colcultura.
- Kristeva, J. (2001). *La revuelta íntima*. Literatura y psicoanálisis. Buenos Aires: Eudeba.
- Varela, F. (1997). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa
- Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. En: *Estanislao Zuleta. Lógica y crítica*. Universidad del Valle, Cali - Colombia. (s/p).

Figuras

- Fig. 1. (Dadaístas (1924) deambulación)
- Fig. 2. (Ono (1964) *Cut piece* [performance])
- Fig. 3. (Abromovic y Uley (1980) Rest Energy [Performance])
- Fig. 4. (Hincapié (1990) Una cosa es una cosa [performance])



Universidad
del Tolima



GABRIEL ARTURO CASTRO
Magíster en Literatura
Universidad del Tolima- Colombia
gabrielarturocastro@gmail.com

Recibido: 07/12/2016

Aceptado: 30/03/2017

Resumen

El lenguaje ya no es un territorio seguro, autosuficiente para nombrar el mundo, pues la realidad es algo inestable, disuelta, inquieta. Nada se da por fuera de la experiencia o antes de ella. La palabra se rompe, se agrieta la relación entre las palabras y las cosas. Nietzsche hace hincapié en la necesidad de la crítica a aquél pasado de la verdad impuesta, a priori, subsidiaria de un pasado vetusto, anticuado y de una historia anticuaría y monumental. El deseo que se niega someterse al ordenamiento, a los determinismos, y a las limitantes de las verdades forzadas y la mansedumbre. Las instituciones, entre ellas la Escuela, prohíben, restringen, niegan, excluyen lo que se debe decir, lo que es correcto, lo que es metodológicamente apropiado y a quienes puedan servir de locutores, con sus aprobados comportamientos. Ante tal panorama es necesaria una didáctica y una hermenéutica de la literatura que parta de la objetividad (explicación y análisis de los hechos) para luego obtener su máxima subjetividad, las vivencias de la producción, los sentidos conferidos y significados encontrados. Dotar al individuo de ideas, imaginarios, aspectos valorativos y afectivos, relaciones con la realidad, su relación consigo mismo, con lo que hace, dice y siente, cómo se advierte a sí mismo en relación con los otros, qué afectos y sentimientos, deseos y miedos, olvidos y recursos posee. Así la literatura se convertirá en un intercambio, un diálogo y conversación, y considerará los sentidos que dicho intercambio produzca.

Palabras clave: verdad, lógica, interpretación, ruptura, experiencia, vivencia, aprendizaje, hermenéutica, didáctica

LITERATURE AS AN EXPERIENCE

Abstract

Language is no longer a safe territory, self-sufficient to name the world, for reality is something unstable, dissolved, and restless. Nothing is given out of the experience or before it. The word falls apart, the relationship between words and things cracks. Nietzsche emphasizes the need for criticism that past of the a priori imposed truth, subsidiary of an old, antiquated past, and an antiquarian and monumental history. The desire that refuses to submit to the order, the determinisms, and to the limits of forced truths and meekness. Institutions, including the School, prohibit, restrict, deny and exclude what must be said, what is correct, what is methodologically appropriate, and whom can act as speakers, with their approved behaviors. Before such a panorama it is necessary a didactic and a hermeneutic of literature that starts from the objectivity (explanation and analysis of the facts) to later obtain its maximum subjectivity, the production experiences, and the given senses and found meanings; providing the individual with ideas, imaginaries, value and affective aspects, relationships with reality, their relationship with themselves, with what they do, say and feel, how they perceive themselves in relation to others, what affections and feelings, wishes and fears, forgetfulness and resources they possess. Thus literature will become an exchange act, a dialogue and conversation, and it will consider the meanings that this exchange can generate.

Keywords: truth, logics, interpretation, rupture, experience, experience, learning, hermeneutics, didactics

Y todas las Artes de la Vida ellos las convirtieron en las Artes de la Muerte
en Albión.
Despreciado el reloj de arena porque su labor sencilla era como la del labrador; y la noria,
que eleva el agua a los depósitos, quemada y rota por el fuego, porque su
labor era como la del pastor.
Y en su lugar inventaron ruedas intrincadas, rueda dentro de rueda,
para dejar perpleja a la juventud con sus derroches.
William Blake

Frente al racionalismo como doctrina que defendió el predominio de la razón sobre cualquier forma de conocimiento, surgieron corrientes del escepticismo, de la sospecha o la desconfianza, a partir de la denuncia de las ilusiones, de la falsa percepción de la realidad y la búsqueda de las utopías. Para Marx, Nietzsche y Freud, la conciencia en su conjunto es una conciencia falsa. Así, según Marx, la conciencia se falsea o se enmascara por intereses económicos; en Freud, por la represión del inconsciente y en Nietzsche por el resentimiento del débil.

Desde entonces la verdad ya no es absoluta, ni es la correspondencia de la proposición con la realidad (conexión directa, unívoca, de la palabra y la cosa), sino un abrir del horizonte del mundo donde se puede verificar la proposición. El lenguaje ya no es un territorio seguro, autosuficiente para nombrar el mundo, pues la realidad es algo inestable, disuelta, inquieta. Nada se da por fuera de la experiencia o antes de ella. La palabra se rompe, se agrieta la relación entre las palabras y las cosas. Nietzsche hace hincapié en la necesidad de la crítica a aquél pasado de la verdad impuesta, a priori, subsidiaria de un pasado vetusto, anticuado y de una historia anticuaria y monumental.

Allí entra Michel Foucault y su experiencia de la

sinrazón, o lo que es lo mismo, su relación con el límite, de lo excluido por la razón, es decir, el mal, lo ilícito, la enfermedad, el sueño, la locura. Para pensar no serán suficientes la lógica y la razón. Desde Nietzsche sabemos que pensar no es sistematizar sino realizar la experiencia de los límites o de la alteridad. Foucault en *El orden del discurso* examina la significación en la relación intersubjetiva, en cuanto a los impedimentos al decir. Son los órdenes de la institución que se enfrentan al deseo. El deseo que se niega someterse al ordenamiento, a los determinismos, y a las limitantes de las verdades forzadas y la mansedumbre. Las instituciones, entre ellas la Escuela, prohíben, restringen, niegan, excluyen lo que se debe decir, lo que es correcto, lo que es metodológicamente apropiado y a quienes puedan servir de locutores, con sus aprobados comportamientos.

Es otra instancia ética porque se entiende la realidad como una experiencia que se organiza en un juego de identidad y diferencia, de lo mismo y de lo otro. El establecimiento de lo otro (lo excluido, lo exterior) como parte íntima de lo mismo.

Lo anterior no era posible en otras épocas, según Luis Alfonso Ramírez Peña, por el predominio de la explicación racionalista donde el lenguaje tiene valor representativo: “Desde entonces se desechó cualquier posibilidad de entender sentidos sociales o subjetivos. Se asumió el lenguaje en una dimensión instrumental como paradigma y como partida para las axiologías del discurso”. Sólo se concebía el significado o concepto, desconociendo la inten-

ción (propósito de comunicación, determinación de la voluntad o el designio del acto comunicativo) y el sentido (modo particular de entender una cosa, explicitado por el contexto o ámbito y por las circunstancias; su interpretación). Aquí se ha confundido el logos con la razón, una verdad impuesta, independiente de la experiencia, un imperativo aislado, inmutable, fijo. El concepto cierra y delimita, repite el estándar, copia, remeda sin creatividad ni invención, pura metodología. El racionalismo fue un conjunto de teorías que defendieron el predominio de la razón sobre cualquier forma de conocimiento.

Estas concepciones objetivistas “ponen al sujeto como conocedor y recipiente de saberes sin tener en cuenta su historia, sus motivaciones, incluso sus condicionamientos ideológicos”, de acuerdo con Ramírez Peña.

Para Gianni Vattimo la verdad no es una verdad de la historia, sino que es una verdad histórica. Esto es, que a la verdad se la interpreta en el horizonte del tiempo y que no puede quedar fijada en un tiempo. La verdad no coincidiría con una teleología histórica, ni con la metafísica que la entienda como verdad del objeto o de la presencia. De acuerdo con Vattimo ya no hay presencia de la verdad, sino una interpretación histórica de la verdad. En este sentido, se hace necesario relacionar la hermenéutica con la modernidad. El nihilismo, la crítica a la modernidad y a la metafísica clásica, pasando por la concepción de verdad y de la historia, serán los componentes de una hermenéutica

filosófica en sentido Vattimiano. La verdad no es ya correspondencia de la proposición con la realidad, conexión unívoca y directa de la palabra con la cosa, sino un abrir del horizonte del mundo.

Ante un alarmante mundo donde no hay intercambios de experiencias, los criterios se unifican, se excluye la dimensión crítica, la irreflexión es notoria, no se trasciende del gusto privado, los lenguajes se institucionalizan, sigue la alienación del hombre, la creación artificial de una hiperrealidad, surge la necesidad de la interpretación, desde la perspectiva de Ramírez(2007):

La interpretación, asumida como entendimiento incierto y creativo de los discursos de las personas, es una alternativa para buscarse y entenderse uno mismo y entender a los demás. Los esquemas, los modelos de mundo, las teorías y hasta las metodologías pueden ayudar, siempre y cuando no sean instrumentos para someter al sujeto, ni medios para crearle visiones e interpretaciones que no le pertenecen. En cualquiera de las lecturas y actos de entendimiento, el sujeto puede hacerlo desde su propia condición, rompiendo barreras y los velos que ocultan sentidos que no todos perciben. La interpretación es no dejarse repetir, ni entrar en el mismo círculo de los otros. Es no dejar reducir su diferencia a las reiteraciones de los demás, con quienes se comparte el anonimato, en una masa en la que todos carecen de voz porque hay una sola que los representa. (s/p)

La hermenéutica moderna parte de la objetividad (explicación y análisis de los hechos) para luego obtener su máxima subjetividad, las vivencias de la producción, los sentidos conferidos y significados encontrados. Dota al individuo de ideas, imaginarios, aspectos valorativos y afectivos, relaciones con la realidad, su relación consigo mismo,

con lo que hace, dice y siente, cómo se advierte a sí mismo en relación con los otros, qué afectos y sentimientos, deseos y miedos, olvidos y recursos posee. La hermenéutica, entonces se convierte en un intercambio, un diálogo y conversación, y considera los sentidos que dicho intercambio produce. Cada sentido es una diferencia generada en el ejercicio de la interpretación personal como experiencia subjetiva.

Vista de esta manera, la hermenéutica es un acto de humildad. Hermes como dios del comercio, de los negocios, del trueque, y la hermenéutica como intercambio de mundos, el mío y el de los demás que leo y con los cuales me relaciono despojado de prejuicios, de verdades absolutas, reconociendo que la mirada del locutor se complementa con la del interlocutor, pues ambas se cruzan, alternan, interponen y traspasan, y en este encuentro se resignifica el entorno, la realidad del mundo.

Para negociar se debe estar dispuesto a ceder; es menester admitir la carencia. El hombre occidental lleva en su rostro la marca de la ruptura, el signo de la ausencia de comunión con las demás cosas del mundo que lo rodea. El hombre olvidó a pasos forzados el secreto lenguaje de las cosas por el exceso de razón: artefacto positivista, vertical, dogmático, tiránico, inicio de una carencia sentida, la interpretación, el sentido. Al pretender apropiarse del mundo a partir del método positivo el hombre se instituyó como rasero del mundo forjando absolutos a la medida exacta y cuantificable de su propia arrogancia. A propósito, Foucault nos

recuerda las tres grandes heridas narcisistas mencionadas a su vez por Freud: Copérnico, Darwin y el mismo Freud. A partir de ellos el universo no gira en torno al hombre, el hombre no es hijo dilecto de ninguna divinidad, el hombre ni siquiera está a salvo del propio hombre, racional y pragmático.

Ante este panorama, Foucault, hablando de Deleuze, sostenía la necesidad de sustituir una lógica “ternaria” (designación, expresión, significación) por otra “cuaternaria” que tenga en cuenta el sentido como acontecimiento de naturaleza metafísica. El verbo, en una proposición, hablaría de ese carácter incorporeal y aconceptual de lo que acontece. En lugar de repetir conceptos uniformes, homogéneos e incólumes, se trata de concebir la diferencia a través de la ruptura y de la disyunción. Pasamos de la continuidad, la acumulación y las interpretaciones impuestas del poder, a un espacio de desavenencia, de la comprensión del otro diferente a mí. Hegel afirmaba que “diferente no es más que ser para otro”, visto esto desde una perspectiva de vocación humanista. En la medida que leo conozco al otro y me conozco luego, como complemento, a mí mismo, y reconozco finalmente a la humanidad desde sus valores, sentidos y afectos diferenciales, de variación. Al leer comprendemos el sentido y el significado de la producción de otros individuos, compartimos la diferencia y la posibilidad de compartir o disentir, es decir, aprehender de su experiencia. El hecho creativo se comprende desde adentro, a partir de

mi subjetividad que procura discernir los sentidos ocultos y a través de una participación íntima de la existencia del otro, realizando intercambios y relaciones con el otro, la voz distinta y tal vez opuesta a la mía.

Y una de las manifestaciones del deseo es la literatura, suma de la creación subjetiva y la transformación de la realidad. De acuerdo, la literatura artística no sustituye la realidad primera, sino que la enriquece y la transgrede, desobedeciendo su lógica inmediata y su literalidad, creando otra realidad, distinta, profunda, alusiva, más allá de la representación mimética o de la fijación de la verdad absoluta. El arte no es una mentira metonímica sino metafórica. Iser dice que “no es de extrañar, pues, que a las ficciones literarias se les haya atribuido la etiqueta de mentiras, ya que hablan de lo que no existe, aunque presentan la no realidad como si realmente existiera”. Lo anterior, según Luis Alfonso Ramírez Peña, es posible “porque el discurso literario es presentado como una creencia, una manera de ver el mundo, un mundo imaginado o recreado por el autor, a partir del cual los enunciados adquieren su valor de verdad”. Para Iser la ficcionalidad es comparable con la mentira: “La mentira y la literatura siempre contienen dos mundos: la mentira incorpora la verdad y el propósito por el cual la verdad debe quedar oculta”. Sin embargo, para Ramírez Peña: “La mentira no se diferencia de la ficción porque tenga la doble realidad. Esto es igual en la literatura, pero en la mentira al oponerla a la falsedad, se busca la reali-

dad con la presentación de otra; en cambio, en la falsedad, no advierte la falsedad que está construyendo. En la literatura, el autor quiere mostrar la realidad como la ve, pero el interlocutor advierte la ficcionalidad por la participación en el ámbito literario”.

La literatura auténtica, convincente, orgánica y coherente, es construida como una mentira respecto a la realidad veraz, física y directa, muy lejos de la falsedad, proveniente de la literatura inconexa, fragmentaria, dispersa, reproductiva, mimética y mecánica, el arte del camuflaje. Al contrario de la afirmación de Pessoa, la mentira no es una inexactitud, dado que la mentira es otra creación legítima que dispone dentro de sí una sospecha sobre el régimen de verdad instaurado. Tampoco en el arte la mentira se halla próxima a la noción restringida o negativa de cinismo, engaño, distracción, eufemismo, verosimilitud, entretenimiento trivial o embuste, aspectos que hacen parte del dominio de la percepción moral: censura, castigo, prejuicio, juicio, insulto, engaño, el fraude propio del embaucador. En contravía, la mentira es robusta desde la fabricación de una trama narrativa que oculta el sentido liminal, huidizo e inasible; en cambio, la falsedad es frágil, superficial, objetiva, inconsistente, mendaz, falaz y turbia, porque expone su truco fácil, evidente, transparente y diáfano.

El mal arte es una apariencia, mendacidad, evasión, falsedad o un ardid desplegado por un poder manipulador, interesado y poco sincero, es decir,

sin convicción. En cambio el buen arte proviene de la mentira, considerada ésta como otra verdad, ilusión, contradicción, paradoja, absurdo, imposibilidad, equívoco, desvío e irrealidad ilimitada y positiva, otro mundo habitable, incluyente.

La literatura subvierte, asume el sinsentido de la existencia dado que posee un orden artificial exigido por la transformación artística, contrario al orden lógico temporal. Los acontecimientos sufren distorsiones temporales, un efecto de extrañamiento. El artista nos ofrece una percepción inédita de la realidad, desautomizando el lenguaje, deformando los materiales que lo componen, tornándolos imprevisibles, distintos a la percepción común. Identificar sin autoidentificarse, poseer una postura crítica, reconocer y extrañar. El mundo invertido de la literatura se opone al mundo ordenado de la razón, replegada en sí misma, de tono monocorde, monofónica e insoportablemente homogénea, gracias a su sentido recto y pleno. El lenguaje del deseo se cuela sin permiso en el vacío del sentido. Es que la literatura es un espacio de libertad, una mirada torcida de los mecanismos ocultos del lenguaje, el error, desviación, la extrañeza y la subversión. Manifestación de un lenguaje que es transformación continua, sin fin, reino de la duda, la pregunta, la alteración, la pérdida, el lugar de lo imposible, la paradoja, la aventura, lo extraordinario.

La literatura para sugerir e influir lleva el ethos que crea una situación emocional y con el phatos provoca conmoción. Vista de esta manera, es una

forma de “inquirir las formas y juegos de verdad en que el hombre ha sido llevado a reconocerse como sujeto de deseo”. ¿Cómo lograr en la teoría y en la práctica este cometido? A través de la educación sería posible mediante el ejercicio de una didáctica que constituya la apertura hacia la búsqueda de nuevas formas para acceder a los conocimientos, aprender a aprehender de la experiencia y la vivencia interior y no acumular un sinfín de conocimientos aislados y estériles. El conocimiento teórico, los conceptos y significados, son transformados en recursos inteligibles para vehicular la enseñanza. Allí la producción de recursos, tecnología donde se plasman saberes, es sólo una parte de la tarea didáctica. También se involucran posturas en el plano disciplinar, selección de contenidos de las áreas, diseño de las modalidades pedagógicas, actualización curricular, las concepciones teóricas que se tengan sobre la educación, la pedagogía y la sociedad: el papel del docente y el aprendizaje; la realidad de la Escuela; la condición social de los alumnos, el ámbito cultural que nos envuelve. Pero lo esencial es la literatura como experiencia, definida por John Dewey como “un comercio activo y alerta frente al mundo; completa interpenetración entre el yo y el mundo de los objetos y de los acontecimientos”, donde se une lo práctico, lo intelectual y lo emocional. Y es esta última instancia, el afecto, la que unifica, liga a las partes en un todo. La didáctica había privilegiado el componente intelectual y comunicativo, es decir el aprendizaje de conceptos, significados

y el papel social de la literatura, su función de interacción. Se veía la obra sólo como documento histórico, sin explorar las formas, estrategias, lenguaje y recursos estilísticos que la soportan. Pero al incluir la vivencia y el afecto, el componente más humano de la literatura, el aprendizaje, entonces, se fundamentará en el descubrimiento o en su equivalente el “aprender haciendo”, apoyado a su vez por el principio de aprendizaje formulado por Froebes en 1826 y citado por Ezequiel Ander-Egg: “Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas”.

De esta manera asumimos la literatura como una experiencia constante e interior del individuo, quien explora, se orienta, reconoce, nombra, aprecia, advierte, siente y comunica así significados intelectual o emocionalmente excepcionales. Exalta la importancia de interiorizar el conocimiento. La didáctica debe, entonces, proveer el espacio para las actividades diversas y su articulación para que se refuerce el contenido emocional e intelectual de cada acto particular. El aprendizaje es un flujo continuo de experiencias, cada momento o acto del tiempo es precedido de experiencias previas y se convierte en el umbral de experiencias siguientes.

La experiencia vital exige la reflexión sobre los hechos vividos, la disposición de los sentidos en máxima alerta. Sólo interiorizamos y aprehendemos lo que hemos vivido a través de la experien-

cia directa, cuando tomamos posesión de los objetos. La experiencia es, de este modo, una acción y un acontecimiento singular, relacionada con los afectos, las vivencias, las sensaciones y la memoria.

José Lezama Lima al respecto afirmó: “Algún día cuando los estudios literarios superen su etapa de catálogo y se estudien los poemas como cuerpos vivientes, o como dimensiones alcanzadas, se precisará la cercanía de la ganancia del sueño en Sor Juana Inés de la Cruz, y de la muerte en Gorostiza”.

En otras palabras, es urgente ir más allá del concepto como algo definitivo, limitante y exacto, fruto de la fe ciega por la teoría previa, impuesta y tiránica, y sus consecuencias nefastas del ensayo científico, el tratado, la disertación académica, el deporte terminológico, la erudición malsana, la pedantería de conocimientos inusuales pero superficiales e inútiles, datos inconexos, pura nemotecnica, destreza, sumatoria estéril de informaciones, en fin, el artificio, el ingenio, lo fingido .

Tal erudición pasa de una cultura vasta y profunda en el campo del humanismo, al *culteranismo*, expresión de extrema artificiosidad que deja de lado lo sensitivo, la espontaneidad, la sugestión y la ilusión, como elementos generadores del arte literario. Es más, tal postura ha propiciado la deshumanización de la literatura, la negación de la voz propia del lector y del escritor, reemplazadas por la repetición uniforme, enfermiza y monofónica de preceptos siempre ajenos y extraños.

Por lo tanto, la lectura, luego de todo análisis (dominio de la razón lógica, necesario primer escalón en el quehacer del lector), entra a la experiencia de la dislocación y el alejamiento, desunión de realidades que contraponiéndose poseen un nexo común, porque en cada lector hay una lucha, al tiempo que busca un espacio imaginativo, su propio intervalo que explora rupturas y teje continuidades y conexiones.

El profesor Alfonso Cárdenas Páez sustenta que la lectura, “además de su capacidad lógica, también debe entrar a los dominios del afecto y la imaginación, ya que ella interactúa y, en consecuencia manifiesta una visión integral frente al universo que la rodea”.

La literatura debe apuntar, de acuerdo con esta posibilidad, a la formación de todos los sectores críticos, no sólo desde el plano intelectual o de las instancias lógicas.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2001). *Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Lumen.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro, G. (2006). *El taller como espacio pedagógico*. En: Cuadernos de Psicopedagogía, número 3. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1981). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México D.F: Siglo XXI Editores.
- _____. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Ramírez, L. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá D.C: Magisterio.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Buenos Aires: Paidós.

LA CLASE DE LITERATURA: UN HORIZONTE PARA LA INVESTIGACIÓN



MELFI CAMPO

Magíster en Literatura Hispanoamericana y del Caribe
Universidad Popular de Cesar- Colombia
melficampo@hotmail.com

NELLYS MONTENEGRO

Magíster en Literatura Hispanoamericana y del Caribe
Universidad Popular de Cesar- Colombia
montenegronellys@hotmail.com

Recibido: 20/10/2016

Aceptado: 02/02/2017

Resumen

Más allá de los procesos de acreditación y de cumplir con unas asignaciones académicas a los maestros nos compete un compromiso pedagógico y político de formar profesionales de la educación no para “dictar” una clase, sino para generar en ellos y en sus futuros estudiantes la cultura por la discusión académica, por la indagación y por contribuir con un mejor país desde un ejercicio investigativo, didáctico y pedagógico vinculado con la realidad sociocultural en la que se desempeña. Por ello, en el marco del proyecto que adelantamos los profesores de literatura colombiana de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés reflexionamos la disciplina didácticamente para privilegiar una pedagogía interesada en transformar las situaciones problemáticas que generan esa relación estudiantes, maestro, saber, textos y contexto. No creemos que a los estudiantes en formación no les guste investigar o que no quieran acercarse al campo de saber didáctico de manera significativa; creemos que, en parte, se debe a que se requiere que los profesores presentemos un horizonte pedagógico desde donde se sienta la necesidad de procesos como la lectura, la escritura y la oralidad al abordar la literatura vinculada con el mundo de la vida. En ese escenario, le apostamos a la pedagogía por proyecto (Gloria Rincón, 2007; María Elvira Rodríguez, 2001 y Fabio Jurado, 2014) como enfoque metodológico y categorías como didáctica de la literatura (Gustavo Bombini, 1996), oralidad (Yolima Gutiérrez, 2014) escritura y lectura (Daniel Cassany, 1993 y 2013).

Palabras clave: didáctica de la literatura, escritura, lectura, oralidad, pedagogía por proyecto

THE LITERATURE CLASS: A HORIZON FOR RESEARCH

Abstract

Beyond the accreditation process and fulfilling academic assignments, the professors have a pedagogical and political commitment to train professionals of the education not "to dictate" a class, but to raise in them and in his future students the academic discussion culture, research and contribution to a better country from an investigative, didactic and pedagogical exercise linked with the sociocultural reality in which they are immerse. Therefore, within the frame of the project being carried out by a group of professors of Colombian literature of the Spanish and English Literature Major, the discipline is analyzed didactically to favor a pedagogy interested in changing the problematic situations generated by students, teacher, knowledge, texts and context relationship. We do not believe that students do not like to investigate or that they do not want to approach the field of didactic subject in a significant way; we think that, partly, this is so because it is necessary that the teachers present a pedagogical horizon from where the reading, writing and orality processes are required by approaching literature linked with the world of the life. In this scenario, we propose the pedagogy for project (Gloria Rincón, 2007; Maria Elvira Rodríguez, 2001 and Fabio Jurado, 2014) as a methodological approach, and categories such as didactics of the literature (Gustavo Bombini, 1996), orality (Yolima Gutiérrez, 2014) writing and reading (Daniel Cassany, 1993 and 2013).

Keywords: didactics of literature, writing, reading, orality, pedagogy for project



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.100-106

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

La clase de literatura: un horizonte para la investigación

Melfi Campo y Nellys Montenegro

Actualmente muchas universidades colombianas vivencian procesos de autoevaluación en busca de acreditación de alta calidad. Esto es plausible máxime cuando ello contribuya con la construcción de un país en el que sus profesionales, desde los diversos saberes, aporten a una vida más digna y autónoma para todos. Así, cada institución de seguro inició por inquietarse en torno a ¿Cómo está? para pensar el conjunto de políticas y estrategias más pertinentes para el camino que desea elegir acorde a las necesidades y realidades socioculturales en las que están inmersas las instituciones.

Desde nuestro rol de profesores de literatura de la Licenciatura de Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar aprovechamos esta coyuntura para repensar cómo desde nuestras clases de literatura colombiana podríamos trazar un proceso de mejora continua que no llegara solo hasta alcanzar la acreditación, sino que le apostara a hacer sentir la necesidad de escuchar, hablar, leer y escribir; procesos necesarios para la formación de maestros críticos e investigadores. De allí, surge la necesidad de revisar nuestras prácticas pedagógicas y nos preguntamos ¿Cómo contribuir con la formación de maestros investigadores a partir de la pedagogía por proyectos desde la clase de Literatura colombiana en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar?

Este proyecto se justifica en la medida en que aporta un nuevo sentido a la enseñanza de la literatura y beneficia el aprendizaje de los estudiantes

de la licenciatura para el mundo de la vida y de sus expectativas; ayuda a que ellos no vean la investigación como un ejercicio lejano y solo posible para los vinculados a los semilleros de investigación; a que opten por este camino de incertidumbre y de gozos para obtener su grado; a que se proyecten, desde los primeros semestres, como lectores, ponentes y escritores en igualdad de condiciones académicas e investigativas con otros estudiantes y otras comunidades académicas dentro y fuera del país. Del problema antes planteado surge nuestro objetivo, el cual apunta a formar maestros investigadores desde la clase de literatura a partir de una pedagogía por la indagación.

Para delimitar el área de la investigación, seleccionar hechos conectados entre sí, mediante una perspectiva teórica que dé respuesta al problema formulado, hemos tenido en cuenta conceptos como didáctica de la literatura, escritura, lectura, oralidad, pedagogía por proyecto. Iniciemos por considerar que el campo de la didáctica cuenta con su objeto propio: la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua como bien lo anota Gloria Rincón (2009). Teniendo en cuenta lo anterior, podemos entender cómo la didáctica de la literatura es un campo de saber en construcción que viene consolidándose desde las últimas décadas del siglo XX en Colombia con la aparición de artículos, ensayos e investigaciones de diferentes académicos. Ella nos convoca a la reflexión en torno a inquietudes como ¿Qué enseñar?, ¿Cómo hacerlo?

y ¿Por qué enseñar desde una u otra metodología? Para la apropiación de saberes y uso de saberes en diálogo con las necesidades de los estudiantes y del momento que vivimos. En este sentido, nos resulta de ayuda lo que Bombini (1996) dice sobre el concepto de “transposición didáctica” como:

[...] la sucesión de adaptaciones que transforman el conocimiento erudito en conocimiento a enseñar: reformulaciones, analogías, ejemplos, ilustraciones, aplicaciones prácticas serán algunos procedimientos por los que el currículum, los libros de texto, los profesores en el aula buscarán comunicar saberes de manera comprensible a sus destinatarios particulares. (p.212)

En esta cita, muestra cómo este es uno de los conceptos didácticos a través del cual se construye el saber y viene a dialogar en la medida en que los profesores de literatura, desde este proyecto, adaptamos ese saber a enseñar en procedimientos que nos permitan comunicar de manera significativa a los estudiantes para que ellos inicien ese camino de sus búsquedas investigativas desde una obra literaria, autor, tema, entre otros. Esto en vínculo con las tendencias, contribuciones teóricas y prácticas de la Semiótica desde donde el maestro en formación podrá encarar su quehacer pedagógico y replantear propuestas de corte tradicional o rígidas, pues es posible valorar prácticas asociadas a la literatura tales como la lectura, la creación, la oralidad y la crítica literaria lo que ayudará a la construcción de sentidos que surgen de los vasos comunicantes que se establecen entre la literatura y la cultura. También cobra importancia la estética de la recepción en la medida en que no solo tiene

voz el autor, la obra, la época, sino también el lector, quien desde su acervo cultural, entra en el diálogo como sujeto lo que lo lleva a transformar las prácticas pedagógicas y ampliar los horizontes de interacción con textos de la literatura local, nacional y de otras latitudes.

Iniciamos por la oralidad debido a que ha sido una de las “prácticas discursivas” como la llama la profesora Yolima Gutiérrez (2014) en las que están expresas acciones como hablar y escuchar con implicaciones políticas, éticas, culturales, estéticas, entre otras en una situación comunicativa concreta. Por tanto, si queremos formar maestros investigadores es necesario tener en cuenta sus dimensiones discursivas, lingüísticas, interculturales y pedagogizar la oralidad en el aula como un saber desde donde es posible realizar la enseñanza y aprendizaje para alcanzar una competencia oral que le permitirá al estudiante adquirir una conciencia de lo que es apropiado decir, en un tiempo, momento y circunstancia determinada, así de cómo argumentar lo que se dice, reflexionar u optar por comunicar desde el silencio crítico y creativo. La Escritura se establece como un proceso de composición de significados a través del sistema de la representación gráfica de un idioma, de ahí que “(...) su campo de acción es el proceso de composición o de escritura, es decir, todo lo que piensa, hace y escribe un autor” (Cassany, 1993.p.31). Por lo tanto, en la redacción se deja manifiesto los conocimientos previos, pensamientos, sentir, saberes y actuar del que escribe, ello

por medio de signos lingüísticos trazados o grabados sobre un tipo de registro. De acuerdo con Cassany (1999) la escritura posee unos rasgos relevantes que posibilitan este desarrollo intelectual que se tendrán en cuenta en el plan textual que cada estudiante trace para su viaje escritural acompañado por el profesor. Estos rasgos son:

a) Descontextualización: en la mayoría de las comunicaciones escritas los elementos fundamentales de la misma no coinciden en lugar y tiempo. Esto provoca que el escrito deba especificar estos datos a diferencia de lo que ocurre en la comunicación contextualizada.

b) Interacción diferida: la descontextualización anula la posibilidad de interacción simultánea, entre el emisor y el destinatario, lo cual imposibilita que ambos negocien significados. Por esta razón, el autor no solo debe aprender elaborar discursos sostenidos, sino también a calcular las posibles reacciones del lector para evitar los errores antes que ocurran.

c) Codificación: la escritura da corporeidad a la oralidad, la convierte en un objeto visible a los ojos humanos y tangibles a las manos, lo cual permite y facilita el nacimiento de estudios sobre el lenguaje

d) Bidireccionalidad: la escritura permite que el redactor y el lector se muevan libremente por el escrito, avanzando y retrocediendo a su antojo. La bidireccionalidad se relaciona con otra característica fundamental de la escritura, aunque no exclusiva como es la planificación. Al poder avanzar y

retroceder en el discurso, el redactor puede componer su texto indefinidamente como un escultor que trabaja sobre el mármol. De este modo, aprender a escribir es transforma la mente del sujeto y acerca al estudiantes al desarrollo de procesos intelectuales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje, es decir, escribir es la acción que se ejecuta en el proceso de la escritura.

Cuando hablamos de lectura crítica hablamos del acceso al contenido de un enunciado, pero el tono e intencionalidad de este deberá ser inferido, es decir, es un ejercicio que va más allá del significado literal del texto para entrar a la interpretación. Por ello, no necesariamente saber leer (o saber escribir) implica saber leer de forma crítica, es decir, leer para generar conocimiento. Esto se logra cuando el lector es capaz de participar en situaciones que le exigen ir más allá, con el objetivo de hacer un análisis, contraste, crítica o reflexión, es decir, una lectura activa. Según Cassany (2013) se lee para comprender el mundo, para compartir con otros, para recuperar lo implícito de los textos, pero también para darse cuenta del sentido que una cultura otorga a una palabra. Hoy, la era de las nuevas tecnologías, abren ventanas a los estudiantes a un mundo en el que circulan textos de rigor y superficiales tanto impresos como audiovisuales y es allí donde los maestros mediamos para orientar cómo seleccionar, organizar y procesar esa “avalancha” de información de modo críti-

co.

La ruta metodológica que hemos considerado apropiada es la pedagogía por proyectos por las ideas democráticas que esta implica, es decir, los estudiantes no solo aprenden porque los profesores le enseñamos, sino a partir de una apuesta por la indagación que ellos hacen desde sus intereses literarios, culturales y humanos al abordar la literatura. Para Mauricio Pérez Abril:

[...] es otro buen escenario pedagógico en el que pueden ocurrir procesos de lectura con sentido. Nos referimos a la pedagogía de proyectos como la posibilidad de que docentes y estudiantes emprendan búsquedas y exploraciones en las cuales los intereses, tanto de unos como de otros, tienen lugar. Dentro del proyecto, el docente puede anticipar los procesos de lectura, escritura y oralidad pertinentes (2003, p. 25).

Esto nos ayuda a proponer una clase en la que se parte de brindar herramientas investigativas en cuanto a qué se investiga en literatura, cuáles son los tipos de análisis literarios, cuál de ellos es coherente con la intención de cada trabajo, desde que perspectiva teórica orientar las interpretaciones de los estudiantes y cómo desde la diversidad textual proponer argumentos que validen dicha interpretación. Este instrumento metodológico reconoce en un primer nivel la actividad reflexiva de los procesos de lectura y escritura crítica los cuales permite que:

La lectura y la escritura se vivan como procesos de construcción de sentido [...] Se logre un aprendizaje contextualizado sobre los procesos de comprensión y producción escrita [...] En la escuela se lean y produzcan textos auténticos [...] Sea posible aprender a leer y escribir de un modo cooperativo [...] Se incorpore la reflexión metacognitiva como vía privilegiada para formarse como lector y pro-

ductor de textos. Rincón, 2007. (pp. 63-64).

De ahí que la pedagogía por proyectos traspase fronteras y logre alcanzar espacios relacionados con la complejidad de los individuos logrando con ello amarrar dimensiones cognitivas, socio afectivas, psíquicas, físicas, históricas, entre otras, con el objetivo de generar oportunidades para utilizar los conocimientos y conceptos en su entorno personal y social. Dado que los estudiantes se concentrarán en el estudio de una obra de aliento estético, vinculada con temas como violencia, historia, ciudad, personajes afrocolombianos en la cuentística del Caribe colombiano, entre otros. Este trabajo está organizado en las siguientes fases:

Fase 1:

Lectura de textos ficcionales y ensayísticos sobre los momentos de la literatura colombiana.

Selección, lectura y elaboración de reseña sobre la obra escogida para su investigación.

Entrega y socialización de su interpretación y argumentos para defender su apuesta crítica a través de un esquema (mapa conceptual, cuadro sinóptico u otro).

Fase 2:

Consulta, recolección de material bibliográfico: teórico, crítico e historiográfico.

Selección y organización de la información.

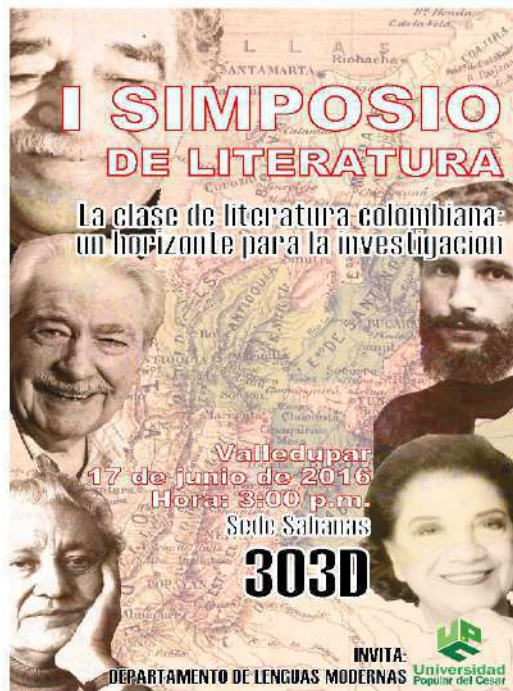
Entrega y socialización del plan textual de la ponencia producto de su indagación.

Fase 3:

Escritura y revisión del trabajo final los se-
(ponencia).

Socialización de la ponencia en el Simposio de literatura organizado por los profesores de literatura con apoyo de la Dirección del Departamento de Lenguas Modernas.

Entre las *acciones* que a la fecha hemos ejecutado podemos considerar que en primer lugar está la *reflexión* didáctica del área ha generado en los profesores entusiasmo y mayor cualificación de su profesión en la medida en que esto ha implicado leer, discutir, pensar y tomar decisiones en equipo e individuales. Logramos la formación del colectivo docente POPANO de la Universidad Popular del Cesar adscrito a la Red Caribe de lenguaje y esta a su vez a la Red colombiana de lenguaje. Los estudiantes de literatura colombiana del periodo 2016-I avanzaron en los procesos de oralidad, lectura y escritura de sus ponencias las cuales fueron presentadas en el *I Simposio de literatura* realizado el 17 de junio de 2016. Este evento impactó positivamente en la estima académica de los estudiantes en general, ya que primero, al interior de la clase de literatura, se vivenció la defensa oral de sus trabajos y luego la de los estudiantes cuyos trabajos fueron escogidos por haber alcanzado mayores desarrollos y no porque fueran los mejores. Este cambio de metodología desde la clase y los resultados de la misma promovió *mayores* solicitudes de asesoría de trabajos de grado, pues antes del evento de socialización con respecto a



mestres anteriores, se presentaba un trabajo de grado por semestre en el área de literatura y después del evento aumento a significativamente. Divulgación y socialización de las ponencias de las ponencias de los estudiantes en eventos institucionales y nacionales *como se puede apreciar en las siguientes imágenes*. A la fecha ya existe un plan de trabajo del área de literatura planteado ya no solo por los profesores de literatura colombiana, sino que los demás profesores de literatura se sumaron para resignificar sus áreas y organizarse con sus estudiantes para participar en el *II Simposio de literatura* a celebrarse el 25 de noviembre en la jornada de la mañana y tarde.

A manera de *líneas de cierre*, creemos que los maestros necesitamos reconsiderar la importancia de la didáctica de la literatura como una ciencia en permanente construcción la cual nos permite la

dicha de revisar y reflexionar con colegas y los estudiantes para realizar esas transformaciones adaptativas, las cuales nos exigen *seleccionar* (temas, tiempos), *organizar* y *secuenciar* o darle un orden para abordar los contenidos para la enseñanza y aprendizaje de la literatura. Desde la pedagogía por proyecto los maestros brindamos a los estudiantes mayores perspectivas o rutas pedagógicas al punto de animarlos a querer leer, consultar, discutir, revisar diversos textos, interrogar, entre otras acciones que resultan de estar con un proyecto en curso. Vemos cómo se da un encuentro vital y a la vez juicioso de los estudiantes y maestros con el texto literario que permite superar el nivel especulativo lo que da vía a prácticas como la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura de textos literarios y de otras disciplinas en los que la interpretación de los estudiantes gana en profundidad y elaboración académica por el peso de sus argumentos, por la fuerza estética y por la conciencia de la escritura como proceso transformador.

Notas:

¹ El proyecto en desarrollo el cual se titula “La pedagogía por proyectos en la formación de maestros investigadores desde la clase de literatura colombiana de la Universidad Popular del Cesar”.

² En el 2003 aparecen los primeros trabajos de investigación como requisito de grado del programa. De ese año al 2015, según listado de monografías, solo aparecen 32 trabajos, de los cuales 11 apuntan al eje de literatura. Este indicador evidencia la necesidad de promover la investigación desde el aula y ello puede hacer el “efecto dominó” para incidir positivamente en la creación de más semilleros y conformación de otros grupos de investigación.

³ Jurado (2004); Cárdenas (2004); Vásquez (2006); Moreno y Carvajal (2010); Cruz (2010); Martínez y Murillo (2013); entre otros. Estos trabajos han sido socializados en colo-

quios y encuentros como los impulsados por la Universidad del Valle y la Red colombiana de lenguaje desde el 2006.

⁴ Esto se refleja con seis (6) avales otorgados a los anteproyectos que presentados para avanzar hacia la monografía para terminarla en noviembre de 2016. Detallo el título de algunos de ellos: El concepto de ciudad en la obra *Angosta* de Héctor Abad Faciolince por Luisa Fernanda Iturriago y Luz Miriam Moreno;

Posiciones en tensión en la poética de *Prontuario de los oscuros* de Ledys Jiménez por Albeiro Yesith Pérez Chiquillo; La poética en *El desbarrancadero* de Fernando Vallejo por Angie Rivera y Lina Piñeres, entre otros más; Presencia de álgter ego y el movimiento poético infrarrealista en los detectives salvajes de Roberto Bolaños.

Referencias

Bombini, G. (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. En: *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*. I (2-3), (pp.211-217).

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

_____. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Caidós.

_____. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, colección argumentos, primera edición en Colombia.

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES.

Rincón, G. (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Cali: Poemia.

MÉTODO DE COMENTARIO CRÍTICO BASADO EN POLISISTEMAS. UN MODELO INTEGRADO DE ANÁLISIS LITERARIO DEL TEXTO NARRATIVO



MARLENE ARTEAGA QUINTERO

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
arteagamarlene@hotmail.com

Recibido: 18/10/2016

Aceptado: 12/01/2017

Resumen

El trabajo en la enseñanza de la literatura es gratificante al estar acompañado del goce estético, pero es especialmente exigente en el rigor del análisis minucioso, fundamentado y productivo de textos literarios. Esto ha motivado la creación de un modelo metodológico de análisis y valoración denominado Método de Polisistemas Crítico (MPC), cuyo propósito es facilitar y orientar, pero también inducir a complejizar el estudio de discursos narrativos de ficción, bajo una propuesta de autonomía sistémica. El método requiere conocer las teorías literarias, la obra narrativa, un plan integrado de análisis y la flexibilidad para desplazarse dentro del sistema para realizar el desmontaje más acorde con los elementos sobresalientes de un texto. El diseño del Método (MPC) se llevó a cabo bajo la investigación constructivista al mismo tiempo que se aplicaba a textos latinoamericanos. Por último, se concluye que el Método de Polisistemas Crítico es altamente efectivo y brinda una oportunidad epistémica en la redacción del comentario literario, tanto a profesores como estudiantes de Lengua Castellana y Literatura.

Descriptor: análisis literario, narración, método de polisistemas, comentario crítico

CRITICAL COMMENTARY METHOD BASED ON POLYSYSTEMS. AN INTEGRATED LITERARY ANALYSIS MODEL OF THE NARRATIVE TEXT

Abstract

The work of teaching literature is gratifying by being accompanied by aesthetic enjoyment, but it is especially demanding in the rigor of the meticulous, substantiated and productive analysis of literary texts. This has motivated the creation of an analysis and evaluation methodological model called Critical Polysystems Method (MPC), whose purpose is to facilitate, guide, and induce to complex the study of fictional narrative discourses, under a proposal of systemic autonomy. The method requires knowing the literary theories, the narrative work, an integrated plan of analysis, and the flexibility to move within the system to disassembly more in line with the outstanding elements of a text. The Design of the Method (MPC) was carried out based on the constructivist research being applied simultaneously to Latin American texts. Finally, it is concluded that the Critical Polysystems Method is highly effective and provides an epistemic opportunity when writing the literary commentary, both to teachers and students of Spanish Language and Literature.

Keywords: literary analysis, narration, polysystems method, critical commentary



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.107-119

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Método de comentario crítico basado en polisistemas. Un modelo integrado de...

Marlene Arteaga Quintero

El propósito

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura se vivencian desde los primeros años en la educación y desde entonces se estima que no deben ser la expresión de una revisión cronológica, ni de un desensamblaje e inventario de elementos de la obra, o una revisión de la sociedad de la época (en detrimento de la apreciación del texto). En el trabajo con la obra literaria se acercan lo lingüístico y lo extralingüístico, lo literario y lo extraliterario, el mundo de los conceptos, de los sentimientos y de las ideas; se avocinan las historias inimaginables, las anécdotas conocidas y las emociones. La labor se concentra sobre una obra que ofrece un discurso con la intencionalidad manifiesta de construirse para el goce estético o que haya devenido en obra de arte, por los albrures del acontecer histórico.

La lectura será, por consiguiente, un diálogo con el texto artístico, de la que el lector extrae placer, conflicto, disrupción, desasosiego, conocimiento y desarrollo personal y social. Deben los docentes juzgar la lengua como manifestación del arte y concebir las competencias lingüísticas propias y de su grupo, para entender las obras de las que se quiere dar cuenta. Podrán mirar en la obra literaria los testimonios de la época, tanto de la que se recrea en la historia, como aquella de la que son coetáneos los autores, cuyo retrato siempre será mayor que su propia intención. Se sumarán las letras y sus agregaciones, aquello que se infiere, así como la propia composición de signos como

fin en sí mismo.

El receptor atraerá todo su mundo de lenguaje y su participación autónoma e individual se volcará sobre el objeto de estudio –la obra literaria– con la primera idea de visitar y recuperar dentro del texto su trayectoria experiencial; en una segunda percepción llegará a develar múltiples conjeturas entretajidas en los enunciados de la obra y en la producción de nuevos enunciados, en sus críticas personales. Ya lo afirmaba Illas Ramírez (2013) en sus juicios sobre la educación literaria:

Vista así, la competencia literaria se apoyaría en la rica experiencia receptora y en la posibilidad de interpretación, todo ello a partir de un conocimiento consustanciado en la lectura y en el poder creador del imaginario colectivo, ese que de manera transversal se mueve por todo el ámbito en el cual el alumno/lector hace y construye su vida. (p. 302).

Se propone aquí, entonces, el diseño de una metodología de análisis que combina las diversas teorías y doctrinas de la crítica literaria con un plan de trabajo forjado con un orden flexible; además, debe ser accesible, replicable y comunicable. Se alcanza este propósito con la construcción de un *Método Crítico basado en Polisistemas*, orientado por seis pasos de un Plan Integrado de Análisis. Además, se presenta de manera gráfica y sistémica para el uso de todos los especialistas de las áreas de Lengua y Literatura, en cualquier nivel de la educación.

Motivación y teorías implicadas

La motivación para trabajar con crítica de textos narrativos nace en la interacción con los docentes en el tratamiento del texto literario desde las acti-

vidades del análisis de la Literatura Infantil y Juvenil, bajo múltiples perspectivas (Rodari, 2002: libro como juguete; Jesualdo Sosa, 1982: con la invención y drama; Elisagaray, 1975: relación entre los textos y el nivel psicoafectivo de los más jóvenes; Machado, 2006: palabra como materia artística; Tedesco, 1997: importancia de las variaciones diatópicas y diastráticas; Arteaga Quintero, 2007: combinación pedagógico-recreativa), hasta el desentrañamiento de la obra literaria que orienta la práctica pedagógica de los docentes de Literatura, con material literario para lectores de todas las edades.

El *Método Crítico basado en Polisistemas* (MPC) a partir de un Plan Integrado de Análisis Literario obedece, de este modo, a numerosas exigencias: (a) el convencimiento de que los especialistas de la Lengua Castellana y Literatura pueden complementar sus estudios y desarrollo con una metodología flexible pero completa en teorías y praxis, (b) la necesidad de colocar en forma sistemática las aplicaciones parciales llevadas al aula en distintos niveles, (c) la certeza de que el método es de utilidad para el estudio de la Literatura en las universidades y puede ser adaptable al trabajo de aula en la Educación Media o Inicial; (d) la certeza de que la conciencia y la planificación del disfrute del arte hacen cada vez más profundo el propio placer y el conocimiento.

El método requiere, lógicamente, del estudio de postulados y de la lectura atenta de las obras literarias y, además, se infiere que cualquier nueva

teoría literaria puede ser incluida. Al trabajar con un método planificado y con polisistemas desplazables pueden usarse las teorías más convenientes y combinarlas estratégicamente y reacomodar los pasos, pues no se requiere seguirlos de forma lineal, sino más bien lateral. Las adaptaciones pueden continuarse, sin límites.

La partida se asocia con las teorías de Mukarowsky quien estimaba la obra literaria como un “objeto verbal estético” (acuñado hacia 1926; como se citó en Llovet, Caner, Catelli, Martí y Viñas Piquer, 2005). El mensaje, de esa forma, es el centro fundamental – que no único- de la crítica, por lo que al revisar el lenguaje literario se descubre una realidad lingüística que confiere al significante de la obra múltiples giros que desplazan el significado original y asume nuevos significados. Asimismo, con ese cúmulo de entidades formales se edifica una otra realidad que solo será posible a partir de ese trabajo de lenguaje concedido a la especie literaria. La literariedad será el objeto de estudio y asociación de la condición del mensaje; según Jakobson (1977) la función es autotélica y el lenguaje se interesa en sí mismo, contiene a las otras funciones y se presenta como autónomo.

Para la construcción del método, es imprescindible tener presente el Formalismo que sostiene la importancia entre forma y función dentro de un texto literario por su poeticidad, (Karam, 2005; Propp, 2002; Selden, Widdowson y Brooker, 2001; Shklovski, 2002; Todorov, 1996; Viñas Pi-

quer, 2002, entre otros). De la Nueva Crítica, maestros del canon, se conocen las teorías de Booth, 1978; Leavis, 1948; Miguel Alfonso, 2001, Ransom, 1941; Wimsatt y Beardsley, 1970: con ellos no son determinantes el contexto, lo histórico, lo biográfico, lo geográfico. Los aportes del Estructuralismo comienzan en el ámbito de la lingüística con Saussure, la epistemología con Piaget y en la literatura con Frye, Jakobson, Propp, Todorov, Greimas, Culler y Barthes, entre otros. Estos consideraban la obra literaria como estructura, como sistema y como un centro de trabajo en la esfera de la lógica. Sobre la Fenomenología y la Hermenéutica se revisan a Husserl, Heidegger, Gadamer (2003), Ricoeur (2008), para integrar los procesos de interpretación y apropiación filosófica. Seguidamente, la Estética de la recepción con Ingarden (1998), Jauss e Iser (1987) proporcionan las teorías para revisar los desmontajes de las obras en la propia conciencia de cada lector. En cuanto a la Semiótica y la Semiología, se estudia a Lotman, Barthes (1971), Eco (2000); Kristeva (1998), Prieto (1976) y Espar (1998), para precisar la confrontación de lo literal, con lo intencional, el lenguaje como una verdad dentro de la cadena de signos y su mundo contextual irrepitible. Con el Círculo de Bajtín, se abre paso a una poética sociológica: “se cruzan las fuerzas sociales y cada elemento de su forma está impregnado de valoraciones sociales vivas” (Bajtín, 1985, p. 191); se añaden sus conceptos del cronotopo, el dialogismo y la novela polifónica, la carnavalización y lo di-

cho y lo implicado.

Igualmente, puede abordarse la obra a partir de (a) la Sociocrítica con Deuchet y Cros (Pardo Fernández, 2006); (b) el Marxismo con Luckás (1958), Adorno (2005), Benjamín (1979), Eagleton (2009), Fernández Retamar (2004); (c) teorías Feministas con Woolf (1927, 1991), de Beauvoir (1949), Millet (2000), Kristeva (2000), Gilbert y Gubar (1998), Torres (2007), Rivas (2004a); (d) el Psicoanálisis con Freud (1972), Jung (2010), Bustillos (1997), Campbell (2000), Llorens (2002); (e) Estudios Culturales, con Eagleton (2008), Mignolo (2003), Richard (2001), Sarlo (2000), Szurmuk y McKee (2009); sin olvidar los orígenes señalados por José Martí, José Carlos Mariátegui, Roberto Fernández Retamar, Jesús Semprum.

El cúmulo de teorías críticas ha de funcionar como una panoplia que ofrece herramientas dentro de un conjunto sistémico, lo que no permite descartar las bondades de cada una de las aproximaciones teóricas.

La teoría de los polisistemas y el comentario de textos literarios

La teoría de los polisistemas de Even-Zohar (1990) introduce en el vasto campo de los fenómenos semióticos una nueva perspectiva que podría explicar muchos procesos del sistema de la literatura, vistos ahora como parte del sistema de la cultura, de diversas disciplinas y de otros sistemas aún más amplios. Según Even-Zohar (1990, p. 2) la sincronía y la diacronía de Saussure son armónicas como factores de un sistema complejo

y no son excluyentes. Un aspecto histórico puede ser admitido dentro de un enfoque funcional, de tal forma que tanto la sincronía como la diacronía son históricas, por lo que identificar solo “esta última con la historia es insostenible. En consecuencia, la sincronía no puede ni debe identificarse con la estática, dado que, en un momento dado, funcionan en el eje más de un complejo diacrónico” (Even-Zohar, *Ibíd.*, p. 3).

Todo ello conduce a pensar que un sistema semiótico no requiere ser un sistema homogéneo, por lo que la heterogeneidad y la apertura son características que lo llevan a ser un polisistema: “un sistema múltiple, un sistema de varios sistemas con intersecciones y superposiciones mutuas, que usa diferentes opciones concurrentes, pero que funciona como un único todo estructurado, cuyos miembros son interdependientes” (Ídem). Esa interdependencia y movilidad provoca, según Rosetti (1996, p. 4), constantes desplazamientos en una compleja red, abierta y heterogénea.

Si de esta manera se trabaja en la observación, análisis, valoración y reconstrucción de los textos a partir de una crítica de estructuración y funcionalidad compleja, es posible diseñar un modelo que a partir de sus múltiples intersecciones brinde la posibilidad de examinar el texto literario desde la autonomía analítica del lector.

De esta forma, las teorías críticas se pueden tratar (reconciliar) como opciones que funcionan de manera interdependiente, de forma alternativa y de creciente a partir de la necesidad del texto. Obvia-

mente, los sistemas que conforman el polisistema son distantes en el tiempo de su creación, pero consiguen una sincronidad sistémica que logra un acercamiento cronológico en su aplicación.

Esta cualidad dinámica condiciona al polisistema a tener un centro desplazable debido a que los movimientos propician que los sistemas de la periferia puedan alcanzar el centro. Además, -y muy significativo- el análisis desde la perspectiva de un polisistema no puede dejar de tener en cuenta el momento en el que se cruzan el polisistema general de la cultura y el de la cultura literaria. Un polisistema se nutre con un repertorio suficiente y con un inventario de opciones alternativas (Even-Zohar, *Ibíd.*, p. 18) de tal forma de crear una reserva que lo mantenga firme en su funcionamiento. Todo lo anterior ilustra una teoría que se acerca más a la pragmática, en la que se atiende al sistema de la literatura dentro del sistema de la cultura; todo ello visto a gran escala.

En los polisistemas, Even-Zohar (1999, p. 29 – 37) inspecciona el esquema de la comunicación de Jakobson con un enfoque ampliado: (a) al **emisor** se denomina “Productor”; (b) el **receptor** es llamado “Consumidor”; (c) al **mensaje** se le designa “Producto”; (d) al **contexto** se le asocia con el “Mercado”; (e) al **canal** se llama “Institución” y (f) al **código** se le identifica con el “Repertorio”, esto aporta extensión y holgura al desplazamiento de las teorías críticas y su aplicación.

Teniendo en cuenta esta teoría, en principio, el *Método Crítico basado en Polisistemas* (MPC)

incluye a partir de su propia heterogeneidad, las teorías, los principales acercamientos de análisis literarios con sus correspondientes escenarios contextuales y cotextuales, de consumo y de canonización, y puede ir desplazándose a partir de un centro cuyo propósito es el comentario de texto literario.

El comentario de texto narrativo

A los efectos prácticos, se parte del comentario de texto narrativo como estrategia fundamental. Ello implica observar el conglomerado de signos, su cotexto y el contexto de producción y explorar el rastro de su autor, sea conocido o no; además se debe juzgar el universo ficticio que se ha construido con palabras, establecer relaciones con la realidad circundante y con la propia experiencia a la luz de las teorías críticas, entre otras actividades que evidencian un trabajo académico, didáctico y metódico para el estudioso de la literatura, los docentes o estudiantes.

Luego, es importante insistir en una planificación flexible que dependerá de los aspectos sobresalientes del texto. Cada obra requerirá de un análisis centrado en un elemento favorito que destaque y problemati-

Tabla N° 1: Pasos para la producción del comentario de textos

PASOS A SEGUIR	SÍNTESIS
Precisar el género y su estructura	Distinguir el género: ubicar el plan de construcción de la obra, personajes, tiempo, narrador, espacio, acciones (aun cuando la narración sea heterogénea o desestructurada). Los múltiples factores que llevan a la creación incluirán la noción sobre el productor, sugerirán la presencia de un emisor que se ha desdoblado en los múltiples significantes cuyas evocaciones atraen las condiciones ideológicas y artísticas de su época.
Ubicar el (un) elemento dominante (significantes/ significaciones)	El elemento debe sobresalir en el texto, manar desde el interior textual y espolear los otros elementos y al lector. Debe repetirse en los significantes, debe arrojar diversas significaciones (violencia, dolor, colores, sonidos, magia). El código utilizado, convertido en un repertorio común, pugnará por permear todos los componentes narrativos.
Recrear la problematización de todos los elementos de la obra	El elemento ubicado debe intervenir sobre las acciones; modificar la conducta de los personajes o convertirlos a favor o en contra de lo que signifique ese elemento problematizador; el espacio y el tiempo deben ser influidos de tal manera que se conviertan en correlatos significativos; el narrador debe relacionarse con la preponderancia del elemento en cuestión. El producto se vivificará en el mensaje: el discurso será una imagen espejeante a diversas escalas en cada factor del texto narrativo.
Introducir un trazo hermenéutico	La interpretación puede ir generándose a medida que avanza el comentario y comprobarlo al final. El receptor-consumidor, con sus múltiples experiencias de consumo cultural, llegará a una exégesis propia y, luego, compartida con la comunidad.
Localizar relaciones intertextuales e interculturales	Indicar las relaciones con otros textos, otros códigos y otras culturas enriquece tanto la interpretación como aporta contenido para el análisis. Las realidades contextuales resumidas en un mercado conocido, emergen para superponerse y llamar la atención sobre sí mismas como circunstancias y factores que influyen en la creación y en el alcance de lo creado. El texto literario será un océano alimentado por innumerables genotextos, corrientes de cultura, diversidad de intercambios y procesos híbridos, universales y locales.
Construir una actualización e interpretación propias	La actualización depende del sentido dado al realizar la lectura y acercarla a la época, a cada ideología y a cada cultura; con ello ya se está haciendo una concreción de la obra muy personal. En la medida en que se encaucen multiplicidad de revisiones se institucionalizará y canonizará la obra, desde las zonas de la comunidad.

Fuente: Autora, 2016

ce al resto de las partes del discurso. Al hacer una lectura desde el “horizonte de expectativas”, desde la desestructuración y comprensión de los signos más allá de su significado literal, desde la penetración sistémica, cada lector (docentes y estudiantes en comunidad) aportará, colaborará y desentrañará en el texto una composición común, pero también individualizada. La lectura será un debate entre el lector y la obra, un proceso dialógico y grupal para el conocimiento de las otras visiones que enriquecen las propias.

Para elaborar el trabajo se parte de seis pasos que no necesariamente, deben darse en este orden:

Con estos seis pasos se orienta al nuevo crítico a escribir comentarios con la solvencia que brinda la lectura sagaz, la exégesis producto del desmontaje, la reconstrucción y resemantización del discurso; también se le iniciará en la comprensión de las lecturas interculturales e intertextuales, por lo tanto la expresión de su análisis será una edificación distinta pero emanada de los referentes ficticios. Así se podrá percibir lo que no está dicho dentro de la obra pero que, efectivamente, sí se encuentra presente como trasfondo de la historia, como ideas sugestivas, como mundo íntimo, como relaciones con el imaginario cultural de su grupo, como lo dado y no dicho, como enunciados que remiten a ideas de la conciencia colectiva. El comentario de texto traerá a la superficie lo que se observa claramente y aquello que funciona como discurso oculto... y algunas veces no tanto. Debe referirse la importancia del propio comentario como momento epistémico, como forma de creación de conocimientos, como espacio para el desarrollo de discernimientos y como oportuni-

dad de producción de ideas.

Metodología de construcción del modelo

Como proceso de investigación, este trabajo se inscribe en la modalidad aplicada para los estudios literarios y de acuerdo con su valor y tipo se considera una tesis de autor (Ríos Carratalá, 2011, p. 5- 6). Se utiliza una elaboración multimetodológica (constructivista) en la que se combinan: (a) los procedimientos y productos de la investigación documental, (b) la confección de un método de aplicación, (c) el análisis de un grupo de obras (d) los resultados de la práctica por parte de estudiantes de carrera docente y (d) la entrevista para recoger los testimonios sobre su experiencia individual.

Asimismo, se seleccionó un extenso corpus literario de la narrativa latinoamericana, en general y venezolana, en particular, para la aplicación del método (como ejemplo, se presenta una síntesis del análisis de un cuento de la escritora argentina Beatriz Guido). Seguidamente, los estudiantes, participantes de la investigación, aplicaron el modelo a diversas obras narrativas y concedieron entrevistas sobre su experiencia con sus estudiantes, al replicar en sus aulas este tipo de análisis. En sus aseveraciones se evidencia (materia de otro análisis) la profundidad de la experiencia que les aconsejó e impelió a un trabajo transdisciplinar con el método.

En el proceso se aplicaron los seis pasos vinculados con las teorías más apropiadas, en la medida en que los textos requerían de una u otra aproximación teórica, siempre a partir del elemento sobresaliente y problematizador de la obra.

El desarrollo metodológico de investigación como procedimiento original para investigar en Ciencias Sociales y como camino para la construcción del método y

su aplicación se observa en la figura 1.

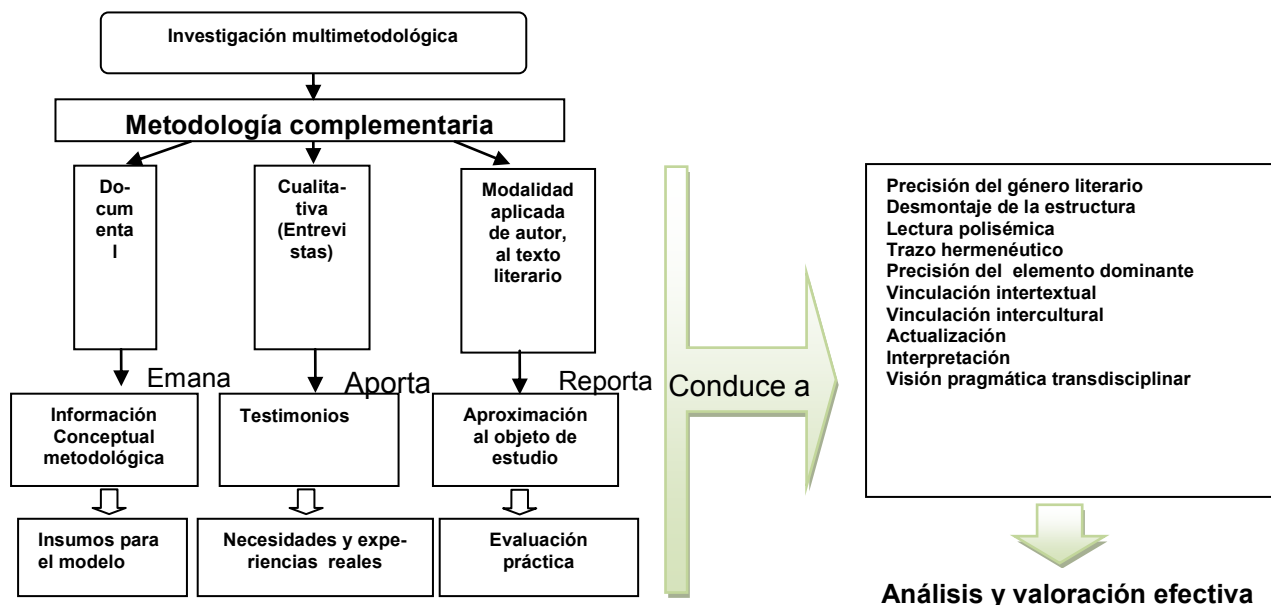
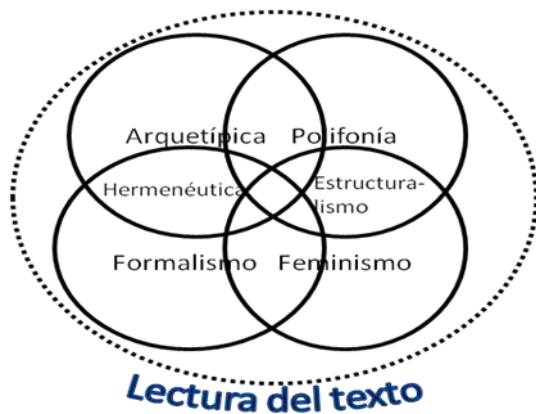


Figura 1: Investigación Multimetodológica. **Fuente:** Autora, 2016, adaptado de Arteaga Quintero (2016). "La metodología complementaria o Proceso Multimétodo de Investigación. Un acercamiento a los estudios en Educación Superior".

En el caso del cuento “La mano en la trampa” de Beatriz Guido (que se ofrece como ejemplo resumido) se realizó el análisis con las teorías feministas y arquetípicas cuyo desplazamiento hacia el centro prevaleció sobre todas las demás.



Figuras 2 y 3. Lectura y selección de las teorías. **Fuente:** Autora, 2016

En la experiencia, el Método se consolidó en un intercambio y escogencia de los pasos y la ubicación de las teorías como se observa en la Figura 4:



Figura 4. Plan integrado de Análisis, las teorías y los pasos a seguir a través del *Método de Polisistemas Crítico*. Fuente: Autora, 2016.

Aplicación como cierre

En el ejemplo que sigue, se eligió un elemento dominante y se siguieron los pasos con la escogencia de algunas teorías imbricadas (pueden seguirse de forma horizontal o vertical, como en el caso presentado). En la actualización e interpretación se llegó a la construcción de un ensayo con una visión por cada lector y con la responsabilidad de tener en cuenta cada elemento del sistema. Con el Método (MPC) se aspira, entonces, reforzar las competencias de lectura y las habilidades comunicacionales, las capacidades de estudiar, observar, discernir, y aumentar el potencial lógico y creativo, en beneficio de sí mismos y de la sociedad toda. Con la práctica se ha llegado a comprender el desarrollo metacognoscitivo e indefectiblemente, esa conducta impulsará a los especialistas y a sus estudiantes a leer, a analizar, a evaluar y a la producción textual: el proceso se convertirá en una realidad personal, en una confirmación espontánea, útil y satisfactoria que les lleve, sobre todo a cuestionar las verdades únicas y a erigirse como guías en un proceso de autonomía didáctica. Se ofrece, en consecuencia, el siguiente ejemplo:

Análisis resumido con los seis pasos integrados

La mano en la trampa.	PASOS DEL PROCESO DE ANÁLISIS
<p style="text-align: center;">La búsqueda de la libertad en un relato de Beatriz Guido</p> <p style="text-align: center;">(Se coloca un título que exprese o sugiera el centro del análisis)</p> <p>El cuento “La mano en la trampa” (1961) de la argentina Beatriz Guido cuenta la historia de la joven Laura Lavigne que vive con su madre y su tía en una mansión a las afueras de Buenos Aires. Su otro familiar es una tía llamada Inés quien, supuestamente, vive con su marido, en Los Estados Unidos. Uno de los personajes masculinos es Miguel, un vecino rudo y de pocas luces que tiene una relación de intercambio con Laura: ella se deja besar y manosear y él a cambio le consigue libros. La casa grande había sido hermosa y la familia fue fundadora de la ciudad-pueblo, pero ahora era una mansión desvencijada y las antiguas aristócratas trabajaban cosiendo y bordando para ganarse la vida. Laura, de 16 años, estudiaba en Buenos Aires y venía en vacaciones de verano. En los altos de la casa se oculta un ser a quien llaman “el opa”, término lunfardo para designar a un débil mental. Laura no sabe quién es, nunca lo ha visto. El personaje es alimentado a través de un montacargas que va desde la cocina a los cuartos en la planta alta. Laura tiene deseos permanentes de “saber”, de “salvarse” de la prisión de su existencia, de salir de un espacio cerrado, de no ser una mujer que cose y borda, y por curiosidad, soberbia y deseos de escapar a un destino “infernal”, mueve los hilos de las acciones hasta que desembocan en una situación de terror.</p> <p>Se presenta un personaje femenino que enfrenta acciones que se proponen mantenerla en la oscuridad, en la ignorancia y en un espacio cerrado: significantes que se repiten constantemente, en proliferación metonímica. Los referentes femeninos estaban al margen de los avances socio-políticos, culturales y científicos, en los años 60’, por lo que se plantean las luchas feministas por alcanzar la igualdad. Antillano (1988) muestra también a la mujer culpabilizada y perseguida por su conciencia. La mujer que se dedica a la creación intelectual se neurotiza al sentir desviación del rol que le asigna la sociedad: seguirá andando a contracorriente como lo afirmara Virginia Woolf.</p> <p>El personaje Laura, además escribe, lleva un registro diario. Ella se enmascara a través de su propia escritura, presenta una imagen dócil a sus parientas y trata de desenmascarar los mitos culturales femeninos presentes desde siempre en la carnavalización histórica (Bajtín, 1992).</p> <p>En “La mano en la trampa” se nota desde el comienzo el plan preconcebido de la obra en la precisión de detalles y en la conexión de indicios anecdóticos, elementos semánticos y concepciones simbólicas. El hablante básico del cuento se encuentra en primera persona y la motivación que le impulsa es el conocimiento. El enunciado, hilo conductor de las acciones, contiene el signo saber, que va evolucionando hasta ser el centro de la historia: “necesito saber”, “para saberlo todo”, “quiero saber”, “una sola cosa me faltaba saber”. Saber y conocer convergen en el comercio sexual con Miguel; posteriormente el trueque será más violento cuando ella quiere hacer conocer a otros su verdad:</p> <p>Durante las vacaciones puedo leer todos los libros que me regala Miguel. Ese es el precio de mis libertades. Es el precio que cobro por dejarme besar y acariciar. Si alguna vez me entrego totalmente será por una biblioteca. Aunque me conformaría con el Diccionario de Espasa para saberlo todo, todo; y también por las obras completas de alguien (p. 67)</p> <p>El personaje presenta el cuerpo femenino como un producto y afirma que ella es la única beneficiada pues demuestra a Miguel su absoluta repulsión en el momento de las caricias: “sabe que soy la única que saca ventaja de nuestra relación. Adivina mi frío intercambio” (p. 67).</p> <p>Las esferas del saber están vedadas a la mujer y en el cuento se ficcionaliza la realidad con los destinos femeninos apegados al encierro, a la casa y a la espera. Los cuatro personajes de la mansión representan arquetipos femeninos seculares forjados sobre la mujer: Deméter, la madre; Kore, la doncella; Hécate, la hechicera; Diana, la eterna virgen. La madre de Laura es dedicada y abnegada, su tía es una supuesta virgen solterona, amargada y fría y la tía Inés es una hechicera o hada que puede bordar como no lo hacen manos humanas y que además es un ser reducido a puros huesos y piel: imagen recurrente de las mujeres que se entierran en vida. (Arteaga Quintero, 1994)</p> <p>Laura, en la medida que avanza en su desarrollo psicológico, se va interesando por la presencia lúgubre que se encuentra encerrada en los altos de la casa. También, se anuncia su increíble semejanza con la tía Inés, quien desapareció hace casi veinte años, después de que su amado novio Cristóbal Achával la abandonara y su supuesto e inmediato matrimonio con un norteamericano. Se le compara con la Inés de las fotografías, por sus maneras, delgadez y belleza. Igualmente, se habla continuamente del encierro de la tía en Alcatraz y de cómo nunca se le ha vuelto a ver, al igual que al curioso opa. Laura, entonces, cita libros, piensa en grandes novelas como <i>Adiós a las armas</i> o los cuentos de Chaucer, pero se va dejando ganar por la curiosidad de saber y por la obsesión de pensar que ella misma se parece al “opa”, por su encierro. La relación se va haciendo espejeante y, paulatinamente, se observa que una es reflejo de la otra, hasta el momento en que para completar el círculo Laura se percata de que ella y su tía Inés (quien es la figura, secretamente, encerrada en los altos) son idénticas: “Pude verme sobre esa cama más pálida que las sábanas; el cabello suelto sobre las fundas de nácar. Mi mismo respirar, lento y agitado a la vez. Me vi, como me había visto varias veces en las fotografías de la sala”. (p. 75)</p> <p>Inés se había enterrado en vida después de que el rico Cristóbal Achával la abandonó por causa de sus diferencias de clases sociales, el cuarto en el que se encontraba estaba cubierto de espejos, como una reafirmación de las imágenes que se repiten en la historia, los enunciados reescritos del discurso y la unión de estos en la concreción de la lectura.</p>	<p>La búsqueda de la libertad, el deseo de descubrir y saber para alcanzar la redención y escapar de los estereotipos femeninos que se repiten de manera espejeante es el elemento que domina en la obra a través del discurso, las descripciones y el entramado literario.</p> <p>Descripción de los espacios, el tiempo, el narrador.</p> <p>El texto precisa un análisis desde la visión de género</p> <p>Relaciones interculturales y justificación del análisis</p> <p>La palabra escrita es un vehículo de libertad, además de la lectura y la relación con Miguel, considerándolo un “otro” indeseable pero imprescindible</p> <p>La Kore hermosa se convierte en la mujer monstruo con el paso de los años (según el constructo masculino)</p> <p>Continúan repitiéndose y comprobándose en cada segmento de la obra la interpretación elegida; los hallazgos refuerzan la problematización que ha iniciado ese elemento dominante y las relaciones interculturales e intertextuales se multiplican.</p>

<p>El espejo se convierte en metáfora recurrente de la anécdota, pues así como Laura es un reflejo de su tía Inés, físicamente, su destino será el mismo y esto es anunciado en repetidas oportunidades por una cantidad de indicios significativos: los espejos, las fotografías y las acciones, los movimientos y las circunstancias. Laura se percata de ello y quiere salir de la trampa, pero desde siempre se encuentra atrapada por las estructuras que ella rechaza. Ella deseaba saber y ahora desea que Cristóbal Achával conozca la verdad, pues él ha destruido a la tía Inés pero ignora que se encuentra cautiva en la casa.</p> <p>El retrato del personaje masculino está marcado por los estereotipos: Cristóbal es adinerado, promiscuo, es casado y con hijos, tiene un apartamento de soltero en la ciudad. La descripción de los atributos masculinos es conocida por el monólogo de Laura “-Los hombres pueden estar a dos días de casarse y se revuelcan con cualquier china o inmunda sirvienta; o puestera de estancia” (p. 103), en franco recuerdo de “Hombres necios” de Sor Juana Inés de la Cruz.</p> <p>La versión de la masculinidad en el discurso femenino es la del oprimido frente al opresor, del dominador que se apropia de la vida de las mujeres que lo rodean: destruyó a su tía Lisa, esta le confiesa que Cristóbal: “Primero fue mi novio y después de ella... Nos engañó a las dos.” (p. 79); destruyó a la tía Inés, la abandonó pocos días antes de casarse y se desliza en su diálogo febril que quedó embarazada y su hijo murió al poco tiempo de nacer: “Y después se murió el pequeño... Y allí está bajo las glicinas... no, las retamas. Pero fue una noche de luces, con perfume a enamorada del muro y heliotropos o narciso negro...” (p. 103)</p> <p>Laura le entrega su virginidad a Cristóbal (como lo hicieron dos de sus tías) a cambio de que acceda a ver a la prisionera Inés, pues él no quiere creerle. Él piensa que ella está interesada sexualmente en él y cuando se percata de la virginidad de Laura, expresa el triunfo de la posesión masculina por la exclusividad: “Te protegeré siempre. Sabés que soy casado... La verdad es que no creí (que fueras virgen) como me buscaste y me invitaste a tu casa... Laura mía, mía. Insistió desesperado” (p. 105) Pero el deseo de Laura es conocer su verdad y ser libre mediante este conocimiento, por lo que de alguna forma se vincula la sabiduría de una mujer con la humillación y la renuncia a sus dones. Finalmente, Cristóbal Achával accede a penetrar al cuarto escondido y se encuentra con la descarnada Inés, reflejada en varios espejos. La reacción de Inés es el suicidio. Las cuidadoras –la madre y la tía Lisa- la amortajan y la incineran en un horno de pan (el infierno que es un signo recurrente en la obra, que conecta con innumerables clásicos) y por saber esta verdad, comunicarla y estar en posesión de ella, Laura, ahora, -cree- que puede ser libre.</p>	<p>Se prueba la interpretación</p> <p>Presencia del análisis feminista predominante.</p> <p>Acercamiento a través del análisis mítico</p> <p>Relaciones interculturales e intertextuales, mediante un discurso lírico</p>
<p>El relato cierra la historia colocando el último arco del círculo del discurso: Cristóbal Achával lleva a Laura a un departamento en Buenos Aires, con una habitación cubierta de espejos. Este cuarto es similar al cuarto de Inés. Laura no ve en el espejo el reflejo de este nuevo cuarto, sino el de la habitación de la tía esquelética, también reflejada en él.</p> <p>Se comprueba, entonces, que Laura debe acostumbrarse al espejo de su destino, porque los avatares de la historia y los elementos signícos recurrentes llevan a comprender que todo aquello que la joven trató de desmitificar, todas las estructuras que intentó derrumbar, terminaron por atraparla desde el momento en que colocó la mano en la trampa. Todos los elementos del cuento se debaten entre la libertad y el encierro, entre las posibilidades de la caída o la redención, entre la salida o el infierno y cada momento discursivo lo comprueba.</p> <p>Por último, la obra concluye con la frase que envuelve el significado final del cuento: Laura comprende que “Eran dos cuartos, quizás uno solo donde él nos había encerrado”. (p. 109)</p> <p>Referencias del análisis (siempre incluirlas)</p> <p>Antillano, L. (1988). La razón del personaje femenino. <i>Revista Imagen</i>. (Febrero) (pp. 25-29).</p> <p>Arteaga, M. (1994). La constelación arquetipal femenina en Petra Cotes y Fernanda del Carpio. <i>Revista Estudios. Revista de investigaciones literarias</i>, Año 2, N° 3. (pp. 89-110).</p> <p>Bajtín, M. (Voloshinov). (1992). <i>El marxismo y la filosofía del lenguaje</i>. Madrid: Alianza.</p> <p>Guido, B. (1961). <i>La mano en la trampa</i>. Buenos Aires: Losada</p>	<p>Interpretación (trazo hermenéutico) sobre los elementos de la obra: En la obra se muestra a la mujer atrapada por su historia y al buscar en el victimario la redención, a modo de venganza, no hace más que reforzar la propia condena.</p>

Fuente: Autora, 2016

Notas

El Método se encuentra ampliado como material de consulta de primer acercamiento con las teorías, métodos y procedimientos de variados modos de crítica literaria, y como consulta de segundo nivel, con ejemplos de análisis de obras narrativas (En prensa).

² Los estudios de traducción, en sus vinculaciones con la Teoría de la catástrofe, las ideas de la criticalidad auto-organizada y los modelos de autorregulación se han vinculado con la Teoría de los Polisistemas. Ver Arrizabalaga (2007)

³ Variados y útiles son los comentarios de Chumaceiro (2005), Lázaro Carreter y Correa Calderón (2006), Rivas (2004b), Salas Zazueta (2002)

Referencias

- Adorno, T. (2005). *Teoría estética*. Madrid: Ediciones Akal.
- Arteaga, M. (2004). El Otoño del Patriarca: En la novela del macho triunfa lo femenino. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5 (99), (pp.53-67).
- Arteaga, M. (2007). Cuentos con ciencia para la infancia de Venezuela. La tecnología multimedia como herramienta de aprendizaje. *Revista Investigación y Postgrado*, 22 (2), (pp. 11-56).
- Arteaga, M. (2016). La metodología complementaria o Proceso Multimétodo de Investigación. Un acercamiento a los estudios en Educación Superior. *Revista Investigación y Postgrado*, 31 (1). (s/p).
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: XXI Siglo veintiuno editores.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Albero Corazón Editor.
- Benjamin, W. (1979). *One-way street and others writings*. Londres: NLB.
- Beauvoir, S. (1998). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Booth, W. (1978). *La retórica de la ficción. Volumen 3 de Ensayo*. Barcelona: Bosch.
- Bustillo, C. (1997). *El ente de papel. Un estudio del personaje en la narrativa latinoamericana*. Caracas: Vadell Hermanos.
- Campbell, J. (2000). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chumaceiro, I. (2005). *Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cinco relatos venezolanos*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV.
- Eagleton, T. (2008). Estudios culturales (cultural studies). En Payne, M. (comp.), *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Eagleton, T. (2009). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Elisagaray, A. (1975). *En torno a la literatura infantil*. La Habana: Unión de escritores y artistas de Cuba.
- Espar, T. (1998). *La semiótica y el discurso literario latinoamericano*. Caracas: Monte Ávila.
- Even-Zohar, I. (1990). Teoría de los Polisistemas. *Poetics Today*. Traducción de Ricardo Bermúdez Otero. Volumen II, 1, (pp.9-26).
- Even-Zohar, I. (1999). Factores y dependencia en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas. En Iglesias Santos, M. (Comp.) *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco/Libros.
- Fernández, R. (2004). *Todo Calibán*. Buenos Aires: CLACSO.
- Freud, S. (1993). *Manuscrito H: Paranoia*. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trad.). *Obras completas* (Vol. 1), (s/p). Buenos Aires, Argentina.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método. Tomo I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gilbert, S. y Gubar, S. (1998). *La loca del desván*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Illas, W. (2013). Educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local – regional. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(13), (pp.293-328).
- Ingarden, R. (1998). *La obra de arte literaria*. México: Taurus/Universidad Iberoamericana.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jakobson, R. (1977). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Jung, C. (2010). *Arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Traducción Carmen Gauger. Madrid: Editorial Trotta.
- Karam, T. (2005). La comunicación literaria. Notas para un debate teórico. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. N° 31. Revista Electrónica Cuatrimestral. Recuperado de [<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/comliter.html>]. Consultado: [18/09/2016]
- Kristeva, J. (1998). *Sentido y sinsentido de la revuelta: literatura y psicoanálisis*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kristeva, J. (2000). *El genio femenino*. Barcelona: Paidós.
- Lázaro, F. y Correa, E. (2006). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Leavis, F. (1948). *The Great Tradition*. Londres: Chatto & Windus.
- Llorens, M. (2002). Las búsquedas de perseguidor. Trauma y creación literaria. En *Psicoanálisis y Creación Literaria: Lugar de Encuentros*. Caracas: UCAB. (pp. 57-84).
- Llovet, J., Caner, R., Catelli, N., Martí, A. y Viñas, D. (2005). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- Lukács, G. (1958). *Significación actual del realismo crítico*. Hamburgo: Realismus.
- Machado, A. (2006). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Editorial Norma.
- Mignolo, W. (2003). Las humanidades y los estudios culturales: proyectos intelectuales y exigencias institucionales. En Walsh, C. (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina* (pp. 31-57). Quito: Universidad Andina-Abya-Yala.
- Miguel, R. (Editor). (2001). *Historia de la teoría y la crítica*

literarias en Estados Unidos. Madrid: Editorial Verbum.

Millet, K. (2000). *Sexual politics*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Pardo, R. (2006). *Sociocrítica.org*. Revista digital. Disponible en:
[\[http://sociocritica.org/sociocriticism/\]](http://sociocritica.org/sociocriticism/) Consultado: [18/09/2016]

Prieto, A. (1976). *Ensayo semiológico de sistemas literarios*. Madrid: Planeta.

Propp, V. (2006). *Morfología del cuento*. 14ª Edición. Madrid: Editorial Fundamentos.

Ransom, J. (1941). *The New Criticism*. Norfolk: New directions.

Richard, N. (2001). Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana. *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. (pp.185-199). Buenos Aires: CLACSO.

Ricoeur, P. (2008). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.

Ríos, J. (2011). *La realización del Trabajo fin de Máster y la Tesis Doctoral en Estudios Literarios*. Universidad de Alicante: Documento en línea. Disponible en:
[\[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/28837/1/INT_A_LA_INVESTIGACION.doc\]](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/28837/1/INT_A_LA_INVESTIGACION.doc)
 Consultado: [18/09/2016]

Rivas, L. (2004a). *Las mujeres toman la palabra: antología de narradoras venezolanas*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Rivas, L. (2004b). Diálogos interculturales, lenguaje y enseñanza de la literatura. *Contexto. Revista anual de estudios literarios*. Vol. 7, N° 9 (pp.77-93)

Rosetti, M. (1996). *La teoría de los polisistemas en el área educativa*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Salas, R. (2002). *La educación literaria*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Sarlo, B. (2000). Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa. En Sarlo, B., Schwarz, R. y Kraniauskas, J. (Eds.), *Culturas híbridas-No simultaneidad-Modernidad periférica. Mapas culturales para la América Latina* (pp.231-240). Verlag, Berlin: Wiss.

Selden, R., Widdowson, P. y Brooker, P. (2001). *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona: Ariel.

Shklovski, V. (2002). El arte como artificio. En *Teoría de la literatura de los formalistas rusos. Antología preparada y presentada por Tzvetan Todorov*. 10ma Edición. México: Siglo XXI Editores.

Sosa, J. (1978). *La literatura infantil*. Buenos Aires: Losada.

Szurmuk, M. y McKee, I. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI-Instituto Mora.

Tedesco, Í. (1997). Para una teoría de la literatura infantil. En *TOPOI. Revista del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del IPC*, 2, (pp.21-40).

Todorov, T. (1996). *Los géneros del discurso*. Caracas:

Monte Ávila Latinoamericana.

Torres, A. (2007). *Historias del continente oscuro. Ensayos sobre la condición femenina*. Caracas: Editorial Alfa. Biblioteca Ana Teresa Torres, No 2.

Viñas, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Madrid: Ariel.

Wimsatt, W. y Beardsley, M. (1970). The intentional fallacy. En *The verbal icon: studies in the meaning of poetry*, Wimsatt (Edit.). London: Methuen P Ltd.

Woolf, V. (1991). *Un cuarto propio, 4 ed., trad. de Jorge Luis Borges*. México: Colofón.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: PREGUNTAS Y DEFENSA PÓSTUMA DEBIDO AL NUEVO CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MEDIA (2016) EN VENEZUELA



STEVEN BERMÚDEZ

Doctor en Ciencias del Lenguaje y la Literatura
Universidad del Zulia
sbermudez37@gmail.com

JESÚS DAVID MEDINA

Doctor en Ciencias Humanas
Universidad del Zulia
jesusdavid59@hotmail.com

Recibido: 22/02/2017

Aceptado: 05/05/2017

Resumen

Este trabajo analiza el peso de la literatura (como área disciplinar) en el nuevo diseño curricular para la educación media en Venezuela (año escolar 2016-2017). En él se aprecia una disminución de su peso como ámbito estético-semiótico propio. Sostenemos que esta opción la antecede la denominada *crisis de las humanidades* en los sistemas educativos del mundo. Finalmente, se exponen una serie de argumentos en defensa de la enseñanza de la literatura (más allá de considerarla auxiliar para la enseñanza de la lengua materna), sobre todo, en lo concerniente a los aportes sociales, cognitivos y emocionales que la literatura ofrece a cada lector que la acoge.

Palabras claves: didáctica de la literatura, currículo, humanidades, educación media

TEACHING LITERATURE: QUESTIONS AND POSTHUMOUS DEFENSE IN THE NEW SECONDARY EDUCATION SYLLABUS (2016) IN VENEZUELA

Abstract

This research analyses the impact of Literature as a subject on the new syllabus design applied to secondary education in Venezuela (academic year 2016-2017). It is observed a reduction of credit hours of this subject, seen from an esthetic and semiotic aspect, due to the recently known humanity science crisis in all educational systems around the world. At the end, we exposed a set of arguments in defense of teaching Literature (instead of considering this subject as an auxiliary aspect to teach mother language), about the social, cognitive and emotional contributions that Literature offers to each reader.

Keywords: didactics, literature, syllabus, humanity science, middle education

Presentación

Como resultado de la *Primera Consulta por la Calidad Educativa* realizada en Venezuela durante el primer semestre del 2014, surgieron (como tareas ineludibles) una serie de acciones a corto, mediano y largo plazo que requerían ser emprendidas con el fin de mejorar el sistema educativo nacional de forma integral. La consulta se concentró en indagar en las opiniones y creencias que, sobre nuestro sistema educativo, tenían casi todos los sectores sociales. Una de las tareas arrojadas de ella consistía en la solicitud de actualización de los currículos de los diferentes subsistemas de educación del país. El objetivo de este trabajo es inducir a una sana discusión sobre la presencia y tratamiento de la enseñanza de la literatura en el nuevo currículo propuesto para la educación media general en Venezuela, hecho público desde junio de 2016, publicado en Gaceta Oficial en diciembre de 2016 y vuelto a poner en «sala de espera» (para su «discusión y debate», según palabras del propio ministro) en enero de 2017. Ello dado que consideramos y percibimos la necesidad de que se retome su peso didáctico, el cual, en la propuesta presentada, se nota explícitamente menguado de modo considerable.

Este trabajo, a su vez, es parte de un proyecto de investigación intitolado *Desafíos epistémico-metodológicos en la enseñanza de la literatura para la formación de lectores literarios autónomos (2014-2017)*, el cual se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas

de la Universidad del Zulia. Con dicho proyecto se pretende acompañar a los docentes en la concienciación de cómo sus prácticas docentes son las claves para favorecer o obstaculizar la construcción de lectores literarios autónomos, fin último de la educación literaria. Por tanto, en este caso pretendemos discutir hasta qué punto el nuevo diseño curricular propuesto para la educación media venezolana atiende y ajusta los aportes que la literatura (como espacio sociosemiótico, cultural y estético propio) ofrece al enriquecimiento de algunas necesidades humanas del alumnado. Por último, queremos ofrecer una postura en cuanto a por qué es necesario, formativamente, no desvirtuar, desviar o atenuar el aporte que la literatura ofrece al alumnado de educación media en general.

¿Adiós a las humanidades? ¿Adiós a las posibilidades de la literatura?

El pasado mes de septiembre de 2015, los más importantes portales noticiosos de la *web* (y algunos destacados diarios impresos del mundo) divulgaban la noticia: un decreto ministerial del gobierno japonés ordenaba a veintiséis de sus universidades cerrar sus facultades de humanidades o reducir significativamente los estudios relacionados con esta área. La medida se tomaba para que dichas universidades puedan «...servir en áreas que llenen mejor las necesidades de la sociedad» (RFI español, www.español.rfi.fr). Solo esta justificación hace emerger su profundo impacto. Argumentar que las áreas humanísticas no «llenan» las necesidades sociales es lo mismo que

aceptar que lo humano no nos hace humano. Más aún, llegar a aseverar que los sujetos (en función de satisfacer el desarrollo de una sociedad) solo requieren formarse en lo «utilitario» es condenar a las personas a desechar todo aquello que no pueda cosificarse o usarse de modo práctico e inmediato. Sin dudas: esto supone sumergirnos en una crisis. Se pudiera pensar en la crisis que esta medida generará en el futuro, pero supondría asumir la decisión (en el caso de gobierno japonés) como una causa cuando realmente es una consecuencia. De hecho, son décadas en las que se viene observando progresivamente que «El adiestramiento técnico y la enseñanza puramente utilitaria de aplicaciones del conocimiento científico ocupan cada vez más exclusivamente los programas lectivos de todos los niveles formativos en una gran mayoría de los países del mundo» (Cordua, 2012). Es decir, la preocupación y la preferencia por ofrecer habilidades técnicas se intensifican en detrimento de aquellos ámbitos curriculares que se ocupan de la reflexión y el pensamiento crítico.

Es por esto por lo que la humanista Martha Nussbaum (2010) alerta sobre el culto hacia el utilitarismo como el problema más peligroso que afronta el mundo contemporáneo. El *fehiche* por lo utilitario pone en vilo la continuidad del sistema y los valores democráticos:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lu-

gar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (pág. 20)

Denominada como «crisis silenciosa» por la intelectual norteamericana, apreciamos cómo su causa se adentra en «una sed de dinero», en una ambición desmedida que no solo involucra sectores privados sino, incluso, a quienes deben administrar, aglutinar y definir las políticas educativas públicas, acordes con los principios del tipo de ciudadano (mejor) que se desea formar para una sociedad más justa y equitativa. En la sociedad capitalista occidental, la insaciable vehemencia por el lucro y por los objetos (por el consumo) desborda cualquier interés por el encuentro con los otros para verlos como semejantes y complementarios más que como potenciales clientes o consumidores. Esta situación y esta preocupación de Nussbaum queda diáfananamente ilustrada en un extracto de la nueva película del controversial cineasta estadounidense Michael Moore «Qué invadimos ahora» (2015). En ella, con el sarcasmo aplastante que lo caracteriza, Moore se dedica a comparar el sistema educativo de Finlandia con el sistema educativo estadounidense. En una parte de este extracto del documental, Moore está reunido con docentes finlandeses y estos le exponen sus ideas de cómo conciben la escuela. Una docente le dice que para ellos, la escuela está para que el alumno trate de hallar su felicidad, que descubra el modo de aprender a ser feliz. Ante tal afirma-

ción, Moore les responde que en los EE.UU se determinó que «... un tercio del tiempo de clase, con los estudiantes en la escuela, se pasa en preparación para la evaluación estandarizada. Por tanto, eliminaron muchas cosas que no están en el examen. Así desapareció la música, el arte, la poesía». Una docente, alarmada, le increpa: «¿Ya no hay arte?». Más adelante, en conversación con otra docente se da este diálogo:

«Nos deshicimos de la poesía.

¿De veras?

Sí

¿Por qué?

Es una pérdida de tiempo. ¿Cuándo hablaríamos como poetas al ser adultos?
¿Cómo les ayudará a conseguir un empleo?».

La maestra, lo mira incrédula. Es indudable que la ironía de Moore la rebasa.

Es así que, para Nussbaum, esta deshumanización de las sociedades occidentales capitalistas (en especial la de EE.UU) atenta contra el sistema democrático y, peor aún, compromete la existencia de sociedades libres. ¿Por qué? Porque solo una educación humanista garantiza la argumentación y la crítica, ejes fundamentales para la formación de ciudadanos, asegura Nussbaum. En esa misma línea se orienta Todorov (2012), quien afirma que los enemigos de la democracia en nuestros días no están fuera, en los llamados «sistemas totalitarios», sino dentro, en los mismos individuos que, al no formarse para el ejercicio cotidiano de la crí-

tica y la ciudadanía, resultan incapaces de manifestar conductas democráticas que incidan en la paz, la solidaridad y el bienestar colectivo.

Ahora bien, la situación descrita hasta ahora solo parece involucrar a los considerados países «desarrollados». No obstante, en el caso de los países eufemísticamente llamados «en vías de desarrollo», la situación, aunque no es tan diferente, debe plantearse desde otra problemática. Los latinoamericanos tenemos una deuda epistemológica que se basa en construir otro marco conceptual. Ese marco conceptual parte de asumir los desafíos estructurales con los que nos hemos constituido como Estados-naciones:

El problema no es demostrar que el pensamiento latinoamericano es superior al europeo, no. El problema es construir un marco categorial que permita entender en el plano de la filosofía la especificidad del problema del subdesarrollo, la dependencia, la opresión, el colonialismo, la miseria, la ignorancia, la negación, el sufrimiento y la exclusión latinoamericanos. (Bautista, 2014:25)

Sin embargo, hasta ahora, nuestros gobiernos solo se han ocupado de emprender una carrera (siempre en retraso) por apropiarse de la tecnología que exhiben los países desarrollados, pues consideran que los parámetros para evaluar los progresos económicos y políticos se acentuarán con el empoderamiento de tecnología de punta y en el adiestramiento de su población para el uso de esa tecnología. Todo ello conlleva, también, a la consolidación (en el mejor de los casos) de una educación tecno-utilitaria, como la que prevalece en las sociedades desarrolladas. Si bien es cierto

que los logros permitidos por el avance tecnológico beneficia sobre manera a las sociedades en áreas que jamás se había ni sospechado (medicina o telecomunicaciones, por ejemplo), no es menos cierto que la formación tecnológica siempre será insuficiente (más bien es escasa) para el desarrollo de espíritus críticos. Esto es así debido a que:

... las soluciones meramente técnicas no alcanzan a resolver los problemas éticos o morales, ya que estos también demandan una comprensión de la herencia social y cultural de la humanidad. La ciencia puede ayudarnos a conseguir la vida que queremos, pero no puede decirnos qué clase de vida merece quererse (Delbanco, 2013: *La Nación* de Colombia) (s/p)

Stephen Hawking dio, recientemente, una conferencia en el Instituto Real de Tecnología (Suecia) sobre nuevas concepciones de los agujeros negros. El insigne científico, al explicar estas nuevas concepciones, reflexionó sobre la gravedad ambiental que padece nuestro planeta y su relación causal con una ciencia deshumanizada. Lo que permite concluir que los avances científicos y tecnológicos, sin una conciencia clara de nuestra herencia cultural y del lugar que ocupamos en la historia de la raza humana, desencadena siempre eventos caóticos e impredecibles que atentarán contra el hombre mismo.

La tendencia de suprimir los estudios humanísticos en los sistemas educativos del mundo va a la par con el entusiasmo por el uso del internet (como el nuevo oráculo) y de los medios de comunicación digitales. En ella circula (sin control) todo tipo de información, muchas veces vacua, insu-

ficiente, inexacta e inapropiada para el crecimiento cognitivo y espiritual de los seres humanos, dado que no se deja espacio para la reflexión y la crítica. Esta realidad provoca afirmaciones extremas como la de Pedro Cuartango: «Hay mucho más saber acumulado en *La Iliada* o en *La divina comedia* que en todas las redes sociales habidas y por haber hasta la eternidad» (2014, diario «El Mundo»).

La posibilidad de resistencia de las llamadas *bellas artes* fuera del ámbito escolar suele ser desigual. Las obras pictóricas y escultóricas, de ser desterradas del ámbito educativo, siempre contarán con espacios propios donde podrán permanecer a pesar del olvido (los museos). Por su parte, las artes escénicas cuentan con los teatros como espacio de refugio, aunque disminuya el número de presentaciones y de espectadores. La música (la buena música) se autosalva llenando el vacío de los espacios con sonidos que procuran disimular la desatención de los oyentes, ensimismados y acorralados, hoy, por la estridencia de los productos sonoros comerciales. En el caso de la literatura (la buena y mala), se puede afirmar que ha sido el arte que más ha transitado las calles, las casas, los pueblos, las ciudades. Sin un lugar físico «propio», ha hecho suyo todos los lugares posibles. Sin embargo, al disminuir su presencia en los currículos de la educación formal, al cuestionarse su valor desde la mirada lucrativa del utilitarismo asfixiante del capitalismo, al ignorar su provecho simbólico, la oportunidad de incentivar su acogida

miento queda reducido a espacios cada vez más limitados: bibliotecas solitarias o páginas perdidas de internet, por ejemplo.

Vista así, la crisis de las humanidades se dirige, profundamente, hacia el desapego por la enseñanza de todas aquellas áreas que tienen por centro fundamental al hombre y sus intimidades. La literatura, por tanto, no escapa de esta crítica situación. La literatura justifica su presencia entre nosotros al asumirsele como espacio simbólico que hace comprensible, en niveles diferentes al del resto de las ciencias (humanas y exactas), los complejos procesos de las interacciones sociales. Sin embargo, (insistimos) ella y todo el peso cultural y simbólico que sostiene está seriamente amenazado en los diferentes sistemas de la educación formal en muchos países.

A raíz de la aprobación del nuevo currículo de educación media en Venezuela el pasado mes de junio de 2016, nos hemos planteado como inquietud la siguiente: ¿Cuál es el peso de los contenidos de literatura en el nuevo diseño curricular de educación media en Venezuela? Recorramos, en toda su extensión, esta pregunta.

Discusión: ¿nuevo el currículo y vieja la literatura?

Como se señaló al inicio, en el primer semestre del 2014 se llevó a cabo en nuestro país la *Primera Consulta por la Calidad Educativa*. A pesar de ser un evento pedagógico novedoso, hay que reconocer que la consulta tiene antecedentes. Entre estos podemos citar a la Constituyente Educativa

de 1999, el Proyecto Educativo Nacional (en su versión preliminar del 1999 y la definitiva de 2001), la discusión curricular de 2004, las líneas curriculares de 2004, los Congresos Pedagógicos desarrollados entre 2003 y 2013, el documento sobre las reflexiones de la calidad educativa de la UNESCO (Santiago de Chile, 2008), la propuesta del Sistema Educativo Bolivariano de 2007, el debate nacional sobre la Ley Orgánica de Educación en el 2009, la aprobación definitiva de la Ley Orgánica de Educación de 2009 y la Resolución 058 de 2012. Todos los eventos anteriores son muestras de decisiones y acciones que buscaban emprender una transformación del sistema educativo público nacional, acorde con los cambios propuestos desde la doctrina bolivariana y rodriguiana, proclamadas con la llegada del gobierno chavista a partir de 1999.

Así, con todo este antecedente y a pesar de los logros alcanzados en los últimos dieciséis años en materia educativa, todavía el sistema arrastra obstáculos, deficiencias y carencias que no llegan a ser superadas:

Reconocemos que no se han terminado de superar las estructuras reproductoras del burocratismo que derivan muchas veces en corruptelas. Estamos conscientes de la dispersión, desarticulación y fragmentación del sistema educativo en general y las causas que impiden una gestión eficiente, informada, transparente y articulada que le dé consistencia a la política educativa y a la formación que intentamos ofrecer. Sabemos que hemos tenido problemas para lograr un sistema nacional constructivo y de mantenimiento que sea estandarizado y que responda a las necesidades de cobertura real (Documento emanado del MPPE. <http://www.me.gob.ve/>)

Con algunos sectores sociales como detractores y otros como entusiastas, se logró realizar la consulta planteada. Fue diseñada para recabar la opinión y la percepción de estudiantes, docentes, padres, representantes, comunidades indígenas, afrodescendientes, gremios de diversas profesiones, universidades, especialistas, y todos aquellos sectores involucrados (directa o indirectamente) con el proceso educativo en nuestro país. Según la cifra final ofrecida por el mismo Ministerio, se logró consultar a 7 233 489 venezolanos, los cuales ofrecieron su punto de vista en torno al estado de la educación para ese momento y sobre la educación a la que aspiraban. Sea la posición que se asuma al respecto de la consulta, lo innegable es que su realización arrojó una cantidad de datos e informaciones de una importancia capital para la educación venezolana futura.

Una vez procesados sus resultados, el ministerio ofreció diez conclusiones destacables sobre las cuales se deberían propiciar políticas educativas específicas. De ellas, nos interesan, para este estudio, tres: la necesidad de la formación docente, la necesidad de una mejor educación media y técnica y la necesidad de evaluar la calidad educativa de modo permanente. Con estos resultados, el ministerio diseñó lo que sería un «mapa» de propósitos con los que llevar a cabo las tareas obligantes. A estas tareas las denominó «Diez banderas, una lucha por la calidad educativa» y entre ellas, se puede destacar el punto número siete: «Desarrollar un currículo nacional integrado y actualizado».

En la dirección de dar respuesta a este último punto, en marzo de 2015 se dio a conocer el primer borrador del currículo para educación media, denominado *Adecuación curricular en el nivel de educación media general*. Este era el resultado de las mesas de trabajo instaladas para tal fin luego de la consulta por la calidad. La versión definitiva saldría en septiembre del mismo año con el nombre de *Proceso de cambio curricular en educación media* y con ella se diseñó la *hoja de ruta* que deberá seguirse, curricularmente, en los cinco años del nivel de bachillerato. Esta propuesta del nuevo currículo para educación media tiene un impacto considerable como política pública ya que, en los dieciséis años de administración bolivariana (primero con Hugo Chávez y luego con Nicolás Maduro), este aspecto ha sido una tarea pendiente, lo cual se evidencia en dos intentos previos de proponerla: en el periodo en que fue ministro Adán Chávez (2007-2008) y en la última etapa del período de la ministra Maryann Hansson (2011-2013). En esas ocasiones, aunque se realizaron procesos administrativos para la implementación de un nuevo currículo, ambos intentos resultaron fallidos y contaron con fuertes cuestionamientos de sectores político-partidistas opositores, los cuales siempre han cuestionado la presencia de ideología; aspecto necesariamente presente en todo hecho educativo. En todo.

Finalmente, el pasado mes de junio de 2016 fue aprobado la propuesta curricular para su implementación en el año escolar 2016 – 2017. Se tiene

entendido que antes de esta aprobación, la referida propuesta fue debatida en diferentes espacios públicos y en algunas regiones (Aragua, según sabemos) se han hecho ensayos de su aplicación.

Ahora bien, para efectos de este trabajo no entraremos en la revisión sobre la eficacia, inoperancia, aciertos, desaciertos, viabilidad o no de la propuesta en su integralidad, esto es, como propuesta político-pedagógica y de visión educativa del tipo de alumno que se pretende formar. Este aspecto requerirá un tratamiento exclusivo que no es, ahora, de nuestro interés. Nuestro propósito, en este primer acercamiento, está dirigido y exclusivamente orientado a evaluar cómo queda visibilizada y valorada (en relación con su peso-presencia) un área específica dentro de esta propuesta curricular: la correspondiente a la Literatura. De todos modos, reconocemos que en el documento consultado y aquí citado, se evidencia un decidido y serio esfuerzo por la exposición y argumentación de las decisiones teórico-metodológicas elegidas para orientar la reforma. Entre estas decisiones podemos destacar las siguientes: reconocer a la formación aportada en la educación media como un espacio central en la vida de los adolescentes, reconocer la complejidad del mundo contemporáneo actual, admitir que la formación que se ofrece desde la escuela debe ser útil para la vida presente y futura del adolescente, reconocer que el currículo debe contribuir a la formación de ciudadanos participativos y responsables, privilegiar un modelo curricular centrado en procesos y no en objetivos,

hacer de los profesores parte esencial en la creación y viabilización de dicho currículo y, convertir a la escuela en un referente social y cultural para la comunidad.

Creemos que, indudablemente, tal como se ofrece en el documento consultado, la propuesta supone un reto tanto para la entidad gubernamental responsable de su implementación como para el docente en el salón de clases. Sin embargo, sobre todo para el docente. Dentro de los desafíos epistémicos presentes hay que considerar la nueva concepción teórico-metodológica que anima en desarrollo de las clases y de las asignaturas como tales. La concepción tiene como estructura de base estar sostenida en *temas indispensables*:

Los temas indispensables identifican los asuntos fundamentales sobre los que se organiza el plan de estudio. De estos temas se extraen los aspectos de cada área de formación que deben ser considerados especialmente, pero constituyen asuntos que ningún ciudadano venezolano pueden dejar de estudiar en el contexto histórico contemporáneo (MPPE, 2016:60)

Como en el mismo texto se aclara, los *temas indispensables* no son asuntos para discutir o leer en el aula, o para colocarlos como «tarea de investigación para la casa» o cualquier otra práctica de ese estilo. Ellos son realidades centradas en intereses dignos de la atención escolar en su globalidad y en su integralidad, dado que afectan el desarrollo histórico-social que ha construido nuestro pasado, constituyen nuestro presente y prefiguran nuestro futuro. Vistos así, los temas indispensables son *asuntos* que representan preocupaciones claves para que el joven estudiante de educación

media acceda a comprender las circunstancias (elegidas) afectantes su vida social e individual. En total son catorce *temas indispensables* los propuestos. De los *temas indispensables* se pasa a *temas generadores* y estos se alimentan, viabilizan y se desarrollan a partir de los aportes de las *áreas de formación*. Estas últimas vienen a ocupar el espacio de la antigua concepción de las llamadas asignaturas. Como sabemos, desde una óptica didáctica, la opción por organizar el currículo a través de temas generadores busca que el alumno se estimule en el acceso a nuevos conocimientos a través de procesos de transversalización del saber y el actuar, dado que realiza el recorrido desde lo que se conoce hacia lo que se necesitará aprender para profundizar en ese saber y en ese actuar pertinentes e históricamente situado. Según se expone, con esto se persigue debilitar o borrar, definitivamente, el manejo segregacionista del conocimiento hasta ahora presente en la visión «asignaturista», en el que cada asignatura valía en sí misma y para sí misma. De este modo, se dirige más hacia la visión de que el alumno no se acerque a conocimientos aislados, sino que estudie problemas o fenómenos socio-históricos y que las *áreas de conocimiento* (*Historia, Matemática, Física, Ciencias, Lengua, etc.*) contribuyan, desde su especificidad y desde el saber que cada una ha aportado a la humanidad, a la comprensión de la totalidad del problema anunciado como tema (indispensable o generador).

En lo que a nuestra área de conocimiento concier-

ne, la propuesta de currículo decide optar en presentar como tema indispensable el de «Comunicación y medios de comunicación». Se decide, entonces, abandonar la convencional denominación de «Lengua y Literatura», tal como se puede constatar había sido hasta ahora y que, además, se mantiene en la mayoría de los currículos latinoamericanos. Entendemos que esta opción va más allá de la simple sustitución de la nomenclatura y apunta hacia un cambio de visión sobre el *qué enseñar* desde esa área. En la anterior designación, se hacía referencia a una «asignatura»; en este caso, se refiere a un problema, a un asunto, a un área de interés socio-histórico en el que varias áreas de conocimiento pueden colaborar para su *comprensión* profunda. Aquí, *comprensión* y *comprender* debe entenderse en el sentido en que Pelkins (1999) lo ha propuesto, esto es, como «... la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe».

De todos modos, podemos ver cómo se toman, se equiparan o se ponen en un mismo nivel de interés socio-histórico a una potencia humana global («la comunicación») con los instrumentos (artefactos) que solo han potenciado dicha facultad (los medios de comunicación son solo instrumentos creados para que pueda amplificarse su alcance). Es así como la inclusión de los «medios de comunicación», tal como queda evidenciado en la misma propuesta, se limita a las diferentes modalidades de «instrumentos» tecnológicos de comunicación y sus efectos cognitivos en la sociedad. Esta vi-

sión enfrenta nuestra primera preocupación. Suponemos que la literatura (como fenómeno estético, semiótico y cultural propio) es pensada como un sector más dentro de la comunicación humana en general (los procesos e interacciones que la hacen posible). También suponemos que no está concebida nunca como un simple «medio» de comunicación. La literatura es mucho más que eso. A ello se le agrega, como ya adelantamos, que se deja de nombrar al área de conocimiento como «Lengua y Literatura»; denominación tradicionalmente extendida para esta área en casi todos los currículos latinoamericanos. De este modo, pareciera desprenderse que la literatura deja de considerarse desde su espacio propio, con sus propios aportes, su propio impacto semio-cultural. El área totalizadora como área disciplinar pasa a denominarse «Lengua», a secas. Este cambio sería comprensible si aceptamos que la literatura es y se constituye a partir de la lengua y, como dijo Lotman, se instituye a partir de *modalizarla*, en segundo grado. Sin embargo, cuando leemos la presentación del área, la exclusión explícita de todo saber literario es más que patente:

El área de formación está orientada a aprender a desenvolverse en la escritura y la lectura, comunicándose, comprendiendo y expresándose para hacerse más humano, para aprender a conocer, convivir, resolver problemas y transformar la realidad,... (MPPE, 2016:105).
(El subrayado en nuestro)

Como el mismo texto lo expone, la justificación del área dirige su interés hacia las habilidades comunicativas de escribir y leer y deja explícitamente

te fuera toda pretensión de reconocerle a la literatura (el acto específico de leer y disfrutar de la literatura) un lugar particular, debido a los aportes específicos que ella brindaría. De hecho, que se nombre a la *lectura* como un fin del área no es garante de que se esté pensando en el acercamiento a la lectura literaria, la cual posee sus propias exigencias y beneficios. Todo indica que este propósito se mantiene dentro de los parámetros de interrelación de las habilidades moldeadoras (productivas y reproductivas) de la comunicación estándar, tales como: leer-escribir/hablar-escuchar. De todos modos, en dicho preámbulo no se hace ni la más mínima referencia a la literatura como ámbito con su zona propia. Del mismo modo, de los casi treinta temas generadores propuestos para ser abarcados durante todo el ciclo de cinco años, en siete hacen explícito lo literario, pero solo en cinco se alude de modo directo a la literatura como proceso estético, semiótico y cultural.

Si bien es cierto que dentro de la propuesta, los denominados «Contenidos temáticos y referentes teórico-prácticos», es donde se incluyen los asuntos inherentes propiamente de cada disciplina científica (además de que es allí donde se pueden evidenciar algunos saberes provenientes de la literatura) no es menos cierto que en los tres primeros años está ausente todo proceso que conlleve a lo que sería el objetivo directo y más decisivo de la enseñanza de la literatura: la formación de lectores literarios autónomos, esto es, la consolidación del hábito de disfrutar y regresar a la literatura ficcio-

nal (de modo autónomo). En ellos, cuando el ámbito literario aparece, solo lo es como subsidiario de la lengua. Este proceder queda evidenciado cuando, en el Primer año de bachillerato, se recomienda la lectura de la novela «El mago de la cara de vidrio» (1973), del escritor venezolano Eduardo Liendo. Su lectura aparece como simple corolario y solo se presenta como auxilio de lo programado sobre los medios de comunicación; por tanto, tal como se exhibe, solo alcanza a ser un apoyo de un tema mayor (la influencia de la programación de los medios en la sociedad), el cual realmente es lo que se desea atender. Creemos que, por ejemplo, en este caso, para lograr que la literatura se visibilizara desde su aporte propio a la formación del alumno, debería seguir una secuencia didáctica como esta: un profesor de literatura pide a sus alumnos que reflexionen y luego escriban sobre qué programas de televisión ven, por qué, si oyen radio y cuáles programas, si ven telenovelas o quiénes las ven en su casa, qué opinan sobre ellas; también si ven noticiarios. Una vez producidos y discutidos los trabajos de los alumnos, se procede a la lectura de la novela del escritor venezolano Eduardo Liendo, «El mago de la cara de vidrio». Durante el proceso de lectura, el docente y los alumnos discutirán sobre la telenovela como género de consumo masivo, se evalúa la forma en que los medios la presentan en su programación, sobre la forma en que se exponen las ideas en la novela, sobre la valoración de los personajes (sus emociones, pensamientos, valores, etc.), so-

bre cómo se desarrollan los eventos y su desenlace, observarán con detenimiento los recursos expresivos claves que se tornan como portadores de significado, sobre los valores estereotipadores que allí se reproducen. Al final se hace necesario que el estudiante sea capaz de profundizar en la crítica que el autor de la obra hace al mundo de la televisión. Sin embargo, no es este camino el que se deja ver en la propuesta.

Si bien es cierto que todo dependerá de cómo enfoque y desarrolle el docente cada secuencia didáctica que será utilizada, lo que el currículo propone u ofrece como «guía» no deja sino el escuálido uso aquí reseñado.

Del mismo modo, frente a la tímida presencia de la literatura en los tres primeros años de educación media, nos encontramos en los dos últimos años (cuarto y quinto), de un modo casi atosigante, un volumen de contenidos literarios para los cuales los alumnos nunca fueron ni siquiera didácticamente advertidos ni literariamente estimulados. Como si esta voluminosa presencia al final logre compensar lo que no se ha dado antes. Esto es, para nosotros, lo importante. Se podría argumentar que este currículo permite y da libertad (por ser flexible) para que el docente incluya, en cada momento de su desarrollo, toda la educación literaria que considere pertinente. Y es cierto, sin embargo, al no estar explícitamente prescrito ni sugerido, se corre el gran riesgo de que no suceda. Muchos docentes de seguro no lo verán como posibles referentes teóricos-prácticos que pueden y deben

formar parte para la concreción de los tejidos temáticos. Las conexiones con las obras literarias y sus aportes requieren de meticolosos y abundantes procesos lectores-reflexivos, de los cuales, en gran medida, carece nuestro profesorado.

La preocupación: la insistencia de enseñar literatura en la escuela... ¿para qué?

Cerremos como comenzamos. Nuestra disertación se inició, precisamente, con el acercamiento (de nuevo) a la discusión sobre la tendencia (¿mundial?) en cuanto a la disminución (en los currículos escolares) de la valoración de las humanidades (en general) y la literatura (en particular) en la formación de los jóvenes. Esta tendencia se ve directamente reflejada en los contenidos que se destacan y los que se atenúan en los currículos de las escuelas. La enseñanza de las artes, por ejemplo, siempre ha sido la primera víctima. La visión instrumentalista que se privilegia a la hora de considerar qué es importante y qué no enseñar, ha dejado su huella. Por eso nos encontramos como parámetro el hecho de que si aprendemos a sumar, sabremos cuánto gasto en un mercado, pero si aprendemos un poema, ¿qué asunto de la vida cotidiana resuelvo? Por eso han sido tanto la literatura, como la filosofía, las dos áreas que sufren este ataque al considerárseles sin efectividad práctica en la vida del ciudadano «moderno». Como también se apuntó, esta decisión se ampara en la relevancia que nuestras sociedades capitalistas dan al mundo técnico-práctico y el culto al consumo. Todo ello en detrimento del saber humanísti-

co que conduce a la construcción de mentes críticas.

Lo más curioso de este asunto está, precisamente, en que ningún ser humano ni sociedad alguna existente hasta los momentos parecen inclinados a vivir sin el arte. Por el contrario, el arte en general y la literatura en particular, forman parte necesaria de la vivencia humana y de la convivencia y cohesión social misma. Es cierto que la literatura tal como es conocida, reconocida y valorada en la actualidad, es producto de un proceso histórico en la sociedad occidental de muy reciente data (poco más allá del Renacimiento). Sin embargo, si somos amplios y la concebimos en un marco más flexible, podremos considerarla como parte del gran acervo semio-cultural con el cual cuentan las sociedades actuales (Reiss, 1992).

Así las cosas, solo queda preguntarse y (lo más difícil) demostrar en qué medida las áreas humanísticas (y específicamente, la literatura) siguen y seguirán desempeñando un rol preponderante en la formación de la condición humana y por ende, en la formación humanística de nuestros jóvenes. Solo insistiendo en que, en el caso específico de la enseñanza de la literatura (ficcional y sus géneros), esta tiene mucho que proporcionar, podremos entender por qué la disminución, el disimulo o la adulteración de su presencia en el currículo escolar de media no nos aportarán mejores ciudadanos para nuestra sociedad. Veamos nuestros porqués.

Teresa Colemer (2001:18), la investigadora cata-

lana que ha dedicado un esfuerzo extraordinario a promover una nueva visión de la enseñanza de la literatura, afirma que su enseñanza (en la dirección de crear un sentido del mundo) tiene como finalidad darle, a quienes se les enseña, el aprendizaje sobre un discurso *modalizador* de la experiencia social. Esto quiere decir que (y en esto habría que aceptar las objeciones platónicas) la literatura ofrece la oportunidad de condicionar o proporcionarnos un modo de comprensión del mundo. Colemer ha insistido en la necesidad de que se desplace el privilegio de la actividad, que durante mucho tiempo ha sido el texto, hacia el lector. Visto así, los lectores pueden aprender a «usar» (no en un sentido utilitario) la literatura como una práctica que les permite pensar en múltiples formas de existencias y de convivencias de mundos y en el mundo. Todo ello dejará marca y ayudará a construir las subjetividades propias desde una perspectiva de la diversidad, pero y mucho más importante, a comprender las ajenas. También animará a que accedan a la complejidad discursiva como una forma de penetrar en la complejidad que toda relación comunicativa en sí misma brinda. Dado que la óptima formación del alumno no podrá nunca alcanzarse refugiándose en un único ámbito del saber, resulta atrayente reparar en uno de los aportes más recientes que sobre el efecto de la lectura, específicamente de lectura literaria, produce en las personas.

Los psicólogos David Comer Kidd y Emanuele Castano, en un reciente estudio (2013), han ofreci-

do descubrimientos contundentes que, necesariamente, deberían impactar en cuanto al papel que la enseñanza de la literatura hace en la vida humana y, por tanto, al valor irrenunciable a su presencia en el currículo escolar. Kidd y Castano han encontrado evidencia empírica de que la lectura de literatura mejora la capacidad de comprender los sentimientos y las ideas de los demás. La consecuencia que esto acarrea es una mejor disposición a involucrarse en relaciones sociales positivas entre las personas.

Mitchell Green (2008), en este mismo sentido, intenta presentar una serie de argumentos a favor de que las ficciones (literarias) nos enseñen «algo». De ser cierto el hecho de que «algo» aprendemos al leer obras ficcionales, su enseñanza en la educación escolar no deja de estar siempre vigente. Para ello inicia su disertación en demostrar que a pesar de que las aseveraciones que encontramos en los libros ficcionales no son evaluadas del mismo modo en que evaluamos a las encontradas en otros contextos enunciativos (un periódico, una biografía, un libro de recetas, etc.), lo cierto es que las ficciones generan su marco para el establecimiento de condiciones de verdad. Ya sea a través de aseveraciones directas o indirectas, los lectores podemos concluir o discutir sobre la «veracidad» o el «valor moral» de una postura presentada ante un texto literario. Asuntos como los celos, el matrimonio, el comportamiento político, la homosexualidad, etc., entran en este catálogo de desafíos. Pongamos por caso, el cuento de

Annie Proulx (Premio *Pulitzer* 1994) «Brokeback Mountain» (1999). Este cuento narra la historia de amor de dos vaqueros (Enis del Mar y Jack Twist) a lo largo de un amplio arco temporal (unos veinte años). Sin embargo, más que narrar una historia de amor homoerótico, el cuento realmente se centra en la incapacidad humana para superar los obstáculos cuando se ha vivido con carencias, sin formación, sin oportunidades sociales, sin fortaleza moral, etc., tal como es el caso de ellos. Es así como Enis del Mar no posee armas para enfrentar ese amor, por demás controvertido en una sociedad que privilegia y legitima solo la atracción heteroerótica. De allí su tragedia y a la tragedia a que conduce a Jack. Esta ficción plantea, como pocas veces, la restricción, los límites y sus consecuencias humanas de esos límites. Esa idea de «carencia» o de «impotencia personal» queda perfectamente demarcada y afirmada por la autora casi al inicio del cuento cuando expone esto sobre los dos personajes:

Los dos se criaron en ranchitos pobres situados en extremos opuestos del estado, Jack en Lightning Flat, junto a la frontera de Montana, Ennis del Mar en los alrededores de Sage, cerca de los límites de Utah, ambos chicos de pueblo que no acabaron la secundaria y sin perspectivas de futuro, de modales toscos, rudo hablar, educados en el trabajo duro y las privaciones, curtidos por la vida estoica.

Todo lector, seguramente, «aprenderá» más sobre la incapacidad personal y sobre las restricciones

impuestas socialmente con la lectura de este cuento que con cualquier tratado de psicología. En ese sentido, la ficción enseña una «verdad» que estremece.

Es así como, para Green, la literatura ficcional puede ser disfrutada como «experimentos mentales» en los que las personas se pregunten qué harían en determinadas circunstancias (por ejemplo, en esas planteadas en el texto literario). Cada texto ficcional se ofrece como una alternativa de vida posible en la medida en que actualiza (de modo textual) opciones valiosas que de otro modo fuesen imposibles experimentar. Con ello, se estimula a la imaginación, una capacidad esencial para enfrentar los desafíos que el mundo empírico ofrece a las personas.

Literary fiction, then, is more closely associated with and bound by the real than might at first glance appear. Our imaginary discussion with George Eliot suggested that adherence to the truth is no standard for the writer. However, this is only superficially the case. At a deeper level, we have seen that, intentionally or inadvertently, many authors use their fiction to show how things are, and our characterization of many works as having a suppositional structure helps to explain how this is so. First, an author can show how things are by drawing out conclusions from things we already know with the aid of suppositional reasoning, typically de dicto suppositions. Second, an author can show how an experience, emotion or mood feels by inviting the reader into a de se imagining. In this case, however, it is crucial that the author knows her subject matter, either by personal experience or careful study. The qualified author can then provide her reader knowledge of what an experience is like by serving, in effect, as a source of testimony.

Una perspectiva semejante y en una defensa análoga eleva Stanislas Dehaene (2009:11):

Leer, se sabe, es un placer, y esto tampoco escapa a las lupas neuro-científicas. Incluso hay evidencia de que la lectura de textos de ficción tiene beneficios psicológicos. Un trabajo de la Universidad de Toronto sugiere que la simulación de la realidad se transmite desde las páginas hasta nuestros cerebros, lo que se traduce en cambios, en medidas de empatía y de percepción de relaciones interpersonales. Y esto pareció ser específico de la ficción: leer "La dama del perrito" de Chéjov induce cambios en *test* de sociabilidad en comparación con leer aburridos prólogos como este... Así, para el cerebro, la ficción es mucho más que un mero entretenimiento.

Por otro lado, Appel y Richter (2007) se internaron en una investigación con la cual se dedicaron a determinar cómo los textos ficcionales conllevan a persuadir a los lectores sobre sus creencias en el mundo fáctico. Esto se hace posible debido a que los lectores se transportan mentalmente al mundo ficticio y al hacerlo, alteran el marco de referencia de sus procesos y marcos emocionales y cognitivos. Así, todo lector, durante el proceso de lectura, es un agente que intercambia significados a medida que interpreta las indeterminaciones (los vacíos) del texto literario. Estas indeterminaciones estimulan su imaginación y lo habilitan para impulsar hipótesis interpretativas sobre lo que ocurre en el mundo ficcional. En ese proceso, actuamos casi como lo hacemos en la vida social misma. Es así como se neutralizan nuestros mecanismos evaluativos para permitirnos que los efectos persuasivos hagan su trabajo, a pesar de que muchas de las informaciones que nos provean sean falsas o no propiamente ciertas.

Es oportuno aclarar que como muchos de los argumentos aquí ofrecidos han podido

(intencionalmente o no) ser relacionados a datos o experiencias literarias producidas a partir del género ficcional narrativo, se pudiera llegar a considerar que el género poético no ofrece las mismas oportunidades didácticas. Nada más alejado de ello. De hecho, de la misma forma como los mundos ficcionales de los textos narrativos entrenan a los lectores en la comprensión y vivencia virtual (probable) de acontecimientos del mundo empírico que quizás nunca vivan directamente, las obras poéticas plantean la vivencia de una de las experiencias más ricas para el ser humano: la experiencia del lenguaje en todas sus potencialidades significacionales y en sus modos de "describir" las experiencias humanas.

Precisamente en un mundo en el que todo corre el riesgo de volverse mercancía (todo puede entrar en el juego de la compra-venta, incluso los sentimientos) la experiencia de estar y ser en el mundo ha sucumbido en este tirano interés comercial. «Sorprendentemente, lo que está en peligro en nuestro planeta no es el medio ambiente, las víctimas de la enfermedad o de la opresión política, o los que son lo suficientemente temerarios como para oponerse al poder corporativo, sino la experiencia misma» (Eagleton, 2010: 26). Eagleton plantea la experiencia (las vivencias) como aquello que marca y configura nuestra personalidad, que confirma nuestra individualidad, por lo cual para una sociedad cada vez más interesada en convertir a sus ciudadanos en robots (marionetas fácilmente manipulables) es indispensable suprimir

a su mínima expresión cualquier experiencia vital. Pongamos por caso, la experiencia de viajar, de conocer otras culturas, de reconocer lo diferente en la extrañeza de los otros (grupos sociales disímiles al nuestro) se ha cosificado con rutas turísticas que en vez de aportar y fortalecer este (re) conocimiento, indigestan a las personas con planes de visitas rápidas a espacios urbanos también cosificados. Se impide, así, que los visitantes vivan la experiencia de la diferencia, y como compensación solo se *informen*. Así ocurre con todo: la gastronomía, el trabajo, la vida cotidiana, el amor. Para Eagleton, el quitarnos la posibilidad de vivir experiencias y solo quedarnos con la información, nos estamos negando el derecho al desarrollo de nuestra individualidad como parte de un todo social.

Si el modelo de la mercancía ha empobrecido nuestra experiencia, la posmodernidad intenta remediar esta destitución con una experiencia mercantilizada. Por eso, la palabra «experiencia» queda reducida a un significante vacío, como en la oración “Estoy teniendo la experiencia de hervir un huevo”, en la que se podría prescindir de las palabras “tener la experiencia” sin ningún detrimento para el significado. La experiencia cede ante la información, la cual puede arrugarse y tirarse como un pañuelo de papel usado (Ibidem: 27)

Ahora vale preguntarnos, ¿qué ocurre con la experiencia del lenguaje que desde la poesía se potencia? También se ha querido cosificarlo, partiendo de la conformación de una relación desaprensiva con la palabra (los signos), la lengua. «Lo que amenaza con desbaratar la sensibilidad verbal es el mundo sin profundidad, mercantilizado e instantáneamente legible del capitalismo avanzado,

con su desaprensiva forma de tratar los signos, la comunicación computarizada y su rutilante empaquetamiento de la experiencia» (Ibidem,: 26).

En este sentido, la poesía resulta propicia para acercar a los sujetos a las inmensas posibilidades de significación que tienen las lenguas. Cada signo queda trastocado en el discurso poético por las numerosas significaciones que se activan. El narrador siempre apunta a un deseo por el lector ya que espera contarle su experiencia, llamar su atención. En cambio, el yo-poético lo que hace es sufrir de deseo por el lenguaje, anhela sumergirse en la espesura de su estructura para desbaratarla y rehacerla, para mostrar su subjetividad. En el otro extremo, el lector de poesía acompaña al yo-poético en esta travesía al hacerse cómplice por aceptar el desafío de estas alteraciones de la lengua. Recursos como la metáfora se convierte y se presenta como posibilidades de explosión significativa. Las metáforas en la poesía cobran las dimensiones más desafiantes para la mente humana dado que incitan a (re)establecer los vínculos con ellas construidos. Esto dado a que ponen (las metáforas) a convivir extremos de significados relacionados muchas veces imperceptibles. Más aún: cimientan relaciones entre significados nunca imaginados. De allí que su potencial para el enriquecimiento cognitivo es ilimitado. Visto así, la oportunidad de experiencia para el estudiantado se fundamenta, entonces, en este proceso de descubrimiento:

La literatura muestra el valor cognitivo de la

metáfora, rechazada con desprecio por la mentalidad científica. Como decían Knyazeva y Kurdymov: "la metáfora es un indicador de una no linealidad local en el texto o en el pensamiento, es un indicador de apertura del texto o del pensamiento hacia diversas interpretaciones o reinterpretaciones, hacia la resonancia con las ideas personales de un lector o interlocutor" (Morin, 2002: 96)

Por otra parte, el discurso poético también nos invita a variar la convencionalidad de la lectura: rompe con la linealidad del texto y con ello, con el procesamiento lógico de la experiencia cotidiana. Si bien es cierto que la lengua está conformada por un conjunto de reglas estructurantes, la poesía irrumpe en esas reglas, combatiendo sus convencionalidades. Por eso, con la poesía reconstruimos el mundo desde otras pautas de correspondencias: «(la poesía) Es, pues, un mecanismo que se opone en cierta medida al funcionamiento normal del lenguaje, o, al menos, que constituye un desvío sensible en relación con la idea que se tiene de este funcionamiento habitual» (Le Guern, 1976: 76).

Pensar la realidad desde la lectura de poesía plantea el reto de ver (contemplar) relaciones nuevas entre elementos comúnmente no vinculados. Este acto de repensar (recrear) el mundo (la realidad) es lo que Eagleton considera una de las experiencias más importantes para el ser humano: la experiencia del lenguaje no solo como instrumento para comunicar, sino como medio para reinventar esa comunicación. Quizás por eso también afirmaba que «Poesía es algo que se nos hace a nosotros, no solamente que se nos dice. El significado de

sus palabras está fuertemente vinculado a la experiencia de ellas» (Eagleton, 2010: 31).

Se deduce de lo anterior que la lengua (y sus potencialidades expansivas) es el componente material de la creación literaria. De allí su imbricación. Es quizá de esta estrecha relación de donde proviene la tendencia didáctica comunicativa de poner a una (la literatura) bajo la subyugación de la otra (la lengua y su enseñanza). Sin embargo, si en lugar de acercarnos a la enseñanza literaria a través de este sometimiento, más bien aceptamos que en y por medio de la literatura, la lengua misma cobra dimensiones expresivas inauditas y proyecta, para sus usuarios, horizontes reveladores. Podemos entender, así, cómo la poesía ofrecería también y necesariamente, una poderosa plataforma para que el alumnado penetre en las boscosas oportunidades germinativas que la lengua ofrece. Es en esto en lo que insiste Teresa Colomer (2001:5) cuando afirma que la enseñanza de la literatura es necesaria, ya que al propiciar un sentido de la realidad a través de la formulación de la lengua, nos ofrece *modelos de discursos* y nos da *sistemas de referentes compartidos* que nos hermanan a través de imaginarios colectivos insertados en la cultura.

En la misma dirección apunta María Cristina Chiamia (2010) cuando afirma que la enseñanza de la literatura y la lengua estarán, siempre, indefectiblemente aliadas dado que ambas existen *por* y *en* el mismo espacio expresivo. En el caso de la primera, en el uso estético de la lengua. Sin em-

bargo, si la adquisición de la lengua es un acto espontáneo, aprendido a través de la socialización natural del niño, la literatura (como producto semio-cultural) es el fruto de una decisión autoral que elige asumir las convenciones socio-estéticas (expresivas) de una época determinada, convenciones con las que se autocaracteriza. Dado que la poesía es, entonces, un hecho de lengua, su presencia en el currículo no se hace menor a la que ofrece la narrativa ficcional. Como vemos, la literatura habilita capacidades en los alumnos nada despreciables. Pensar en mundos posibles posibilita pensar en alternativas, formas de *ser* y de *existir* que retan nuestras propias creencias de las cosas que son y que existen. Esto genera seres más complejos, que entiende con mayor facilidad las diversidades del mundo y que toleran más fácilmente sus incoherencias. En consecuencia, la enseñanza de la literatura convoca a docentes también altamente formados y poderosamente comprometidos con ella. Difícilmente se logrará que los alumnos, ante un mundo cada vez más cosificado, mercantilizado y valorado a partir de lo que se pueda pagar y consumir, puedan alcanzar la sensibilidad necesaria si los docentes (quienes se la deben estimular) no poseen con qué ni cómo.

Cerremos este trabajo con una aseveración de Terry Eagleton. Es oportuna porque se ajusta a nuestra preocupación e interés en lo que respecta a mantener la educación literaria en el subsistema de educación secundaria como un área con aportes socio-afectivos y semióticos propios que no debe-

rían ser sometidos (sí interrelacionados) a otra. Afirma Eagleton: «La literatura es una clase de suplemento para nuestras empobrecidas vidas ineludibles, una especie de prótesis espiritual que amplía nuestras capacidades más allá de su restringido alcance normal» (2010:p. 33). Una *prótesis* con la que se conquistará la humanidad propia y la del prójimo, que tiene un bajo costo material y un altísimo rendimiento sensible.

La defensa indeclinable de la educación literaria es perentoria. No como un hecho subrepticio o diseminado en otras superficies. La literatura, como un acervo cultural de interpretaciones de las posibilidades humanas ofrece toda una gama de atenciones enriquecedoras. Un nuevo currículo obliga e incita a nuevas oportunidades para corregir o mejorar lo que antes no se hacía. En este caso, no abdicar a que la literatura siga hablando con todas las voces de todos los saberes.

Notas

<https://www.youtube.com/watch?v=8r4GZVPWPLY>

² Venezuela se encuentra entre los países que no poseen mecanismos de medición y control de la calidad de su sistema educativo en ninguno de sus subsistemas que pueda contrastarse con la de otros países.

³ Entre los logros más destacables están el aumento de matrícula escolar, declaración de Venezuela libre de analfabetismo, entrega de libros de textos gratuitos, proyecto «Canaima» y plan de alimentación escolar.

⁴ El análisis que se desarrolla a partir de este momento lo hemos basado en el borrador de la propuesta curricular, pues este artículo se comenzó a redactar mucho antes de junio, mes en el cual fue aprobada. Sin embargo, una rápida comparación de los textos confirman que hablamos del mismo documento.

⁵ Consultamos los currículos vigentes de Uruguay, Argentina, México, Colombia y, en efecto, mantienen su organización por asignaturas y entre ellas, castellano y literatura.

⁶ Nos referimos a su significación etimológica. Moral proviene del latín *moralis* (*mos, moris*), que significa *manera*

de vivir. En este sentido, cuando hablamos de moral en literatura no nos referimos a apreciaciones punitivas sobre la conducta humana (bueno / malo), nos referimos a modos (hábitos) de vida. Podemos concluir afirmando que «Los poemas son declaraciones morales, entonces, no porque emitan juicios severos según un determinado código, sino porque tratan de valores humanos, de significados y propósitos» (Eagleton, 2010: 39).

7 Traducción libre: «La ficción literaria, entonces, está más estrechamente asociada y vinculada con lo real de lo que podría parecer a primera vista. Nuestra conversación imaginaria con George Eliot sugiere que la adhesión a la verdad no es un comportamiento estándar para el escritor. Sin embargo, esto es solo superficialmente. En un nivel más profundo, hemos visto que, de forma deliberada o sin intención, muchos autores utilizan sus ficciones para mostrar cómo son las cosas y nuestra caracterización de numerosas obras de cómo tienen una estructura suposicional ayuda a explicar por qué esto es así. En primer lugar, el autor puede mostrarnos cómo extraer conclusiones de cosas que ya sabemos, con la ayuda del razonamiento suposicional, típicamente suposiciones de *dictum*. En segundo lugar, el autor puede mostrar cómo una experiencia, una emoción o un estado de ánimo se siente, invitando al lector a que se lo imagine. En este caso, sin embargo, es fundamental que el autor conozca su materia, ya sea por experiencia personal o un estudio cuidadoso. El autor cualificado puede, entonces, ofrecer su lector de conocimiento de lo que la experiencia es sirviéndose, en efecto, de ser la fuente del testimonio.»

Referencias

- Appel, M. y Richter, T. (2007). Persuasive Effects of Fictional Narrative increase Over Time. *Media Psychology*. (s/p).
- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?*. Madrid: Akal.
- Bermúdez, S. y Medina, J. (2013). Leer desde la emoción como marco para una didáctica de la literatura en el campo escolar. *Investigación en ciencias humanas*. Vol. IV. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 22. Número 4. (s/p).
- Cordua, C. (2012). La crisis de las humanidades. *Revista de Filosofía*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cuartango, P. (2014). La crisis de las humanidades. En *Diario El Mundo*. Caracas, Venezuela.
- Ciama de Jones, M. (2010). *¿Cómo leemos literatura en el aula? Estrategias para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Colección Biblos.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Delbanco, A. (2013). La crisis de las humanidades. Periódico: *La Nación*. Bogotá, Colombia.
- Eagleton, T. (2010). *Cómo leer un poema*. Madrid: Akal.
- Kernan, A. (1993). *La muerte de la literatura*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Green, M. (2008). *How and What Can We Learn From Fiction?* En: To appear in Hagber and Jost (eds.). Singapore: The Blackwell.
- Le Guern, O. (1976). *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Cátedra.
- Marsh, E. y Fazio, L. (2006). Learning error from fiction: Difficulties in reducing reliance on fictional stories. En: *Memory and Cognition*. 34 (5). (pp. 1140-1149).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2006). *Proceso de transformación curricular en la educación media*. Caracas, Venezuela.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Todorov, T. (2012) *Los enemigos íntimos de la democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- RFI español: *Japón cerrará decenas de Facultades de Humanidades, juzgadas inútiles*. Disponible en: [www.español.rfi.fr] [Página visitada: 23/01/2016].
- Reiss, T. (1992). *The Meaning of Literature*. London: Cornell University Press.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión? La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.



ENSAYOS

**FUERZA ARMADA NACIONAL BOLIVARIANA Y SU RELACIÓN
CÍVICO – MILITAR, REPRESENTADAS EN LAS
CARACTERÍSTICAS DEL EJÉRCITO VENEZOLANO**



MIGUEL ARTEAGA

Especialista en Gerencia Educativa
Universidad de Carabobo
artemiguel@hotmail.es

Recibido: 30/06/2012

Aceptado: 02/08/2012

Resumen

El proceso cívico – militar de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana en el marco del Ejército Venezolano representa características de relaciones, compatibles entre lo pautado por el ejército institucional y la relación ocupacional por considerar el control civil una actuación que fundamenta el contexto de la profesión militar. Esta realidad se verifica en lo congruente que ha caracterizado el proceso cultural que se viene retomando en Venezuela en la última década, por el tránsito trascendental que ha reforzado el carácter de popularidad establecido en la misma incidencia del poder político y el poder militar, en el marco de las relaciones civiles donde el andamiaje de un nuevo pensamiento histórico bolivariano, fundamenta sus raíces en el profundo proceso de corresponsabilidad en el cual el control militar trasciende sujeto a la institucionalidad emergiendo una nueva realidad dentro de la democracia participativa y protagónica dando un impulso integracionista con respecto a las relaciones de América y del Caribe, inscribiendo nuevas páginas en la historia democrática contemporánea de Venezuela.

Palabras clave: cívico-militar, fuerza armada, ejército venezolano, integración

**BOLIVARIAN NATIONAL ARMED FORCES
AND ITS CIVIC - MILITARY RELATIONSHIP,
REPRESENTED IN THE CHARACTERISTICS
OF THE VENEZUELAN ARMY**

Abstract

The civic - military process of the Bolivarian National Armed Forces within the framework of Venezuelan Army represents characteristics of relations which are compatible with what is ruled by the institutional army and with the occupational relation for considering civil control as an action that support the military profession context. This reality is verified in the congruency of the cultural process that has been resuming in Venezuela in the last decade, for the transcendental transit that has reinforced the popular character established in the incidence of the political power and the military power, within the civil relations where the scaffolding of a new Bolivarian historical thinking is the bases of its roots on the deep co-responsibility process in which military control transcends subject to institutionalism resulting in a new reality within the participatory and protagonist democracy promoting an integrationist impulse with respect to America and the Caribbean relationships, inscribing new pages in the contemporary democratic history of Venezuela.

Keywords: civic-military, armed force, Venezuelan army, integration



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.140-145

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Fuerza Armada Nacional Bolivariana y su relación cívico-militar, representadas en...

Miguel Arteaga

Los diferentes estudios de las relaciones civiles – militares en América latina consideran que el inevitable incremento de la profesionalidad en el sector militar ha normalizado el estado democrático, en las distintas prácticas profesionales socio-político-cultural en un avance significativo en las relaciones políticas internas de cada país, y su incidencia en los demás países de acuerdo a la objetividad profesional propias de sus condiciones con respecto a la realidad circundante en Latinoamérica, asumiéndose como un deber del orden militar, lealtad y subordinación a las autoridades civiles superiores al que les otorga el poder civil, manteniéndose en un orden de valores y creencias ajustados a los de la sociedad que le sirven en el marco de la seguridad ciudadana.

La consolidación del concepto de la profesión en el caso de la fuerza armada nacional bolivariana debe conectarse con el sistemático potencial de la participación activa de la sociedad, especialmente las comunidades locales para poder preponderar la construcción total de la seguridad ciudadana, donde la transformación del concepto de la profesión debe conectarse en un sentido teórico práctico en la relación institucional y ocupacional, para señalar en un ambiente preciso los análisis realizados en este campo. Charles C Moskos distingue el ejército institucional del ocupacional. El primero caracterizado entre otros rasgos por sus valores normativos (patria honor y cumplimiento del deber) y el segundo por considerarlo sus miembros una carrera profesional.

Entendiendo que ningún ejército es plenamente institucional y, menos aun, ninguno plenamente ocupacional. Sin embargo para el caso de Venezuela la institucionalidad de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana, tiene indicadores institucionales-ocupacionales, producto de la propia participación del cuerpo castrense en la política pública

nacional donde se prevé una relación exitosa cuando se aúnan esfuerzos entre las políticas públicas del estado con respecto a la seguridad ciudadana, constituyendo un eje central en las iniciativas de prevención, donde la ciudadanía toma conciencia de sus responsabilidades, derechos y obligaciones como actores sociales, permitiendo logros preventivos, más integrales y eficaces, fundamentados en la conformación de redes de relaciones y organizaciones que fomentan los vínculos entre las comunidades, los cuerpos militares y las instituciones del estado.

Permite entonces reconocer que la relación del ejército venezolano, en el marco histórico, ha emprendido una proyección en los momentos críticos, entendiendo su posición en función del desarrollo que se ha determinado en la razón histórica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana. Donde su acción es vinculante con todo un entorno causal, comprometidos en una praxis social que los proyecta en las distintas circunstancias cívico-militares que se han desarrollado en el escenario institucional con una cultura militar cristalizando así una relación popular mancomunada con el pueblo. Todas estas acciones han ponderado a un ejército comprometido reflejando así unas nuevas relaciones, que marcan mucha diferencia con el carácter político castrense del pasado, donde es comprensible la posición que mantenían los militares antes de la constituyente de 1999, que secularmente se habían separado del sector popular de la cual provenían en su mayoría, esta realidad es señalada en declaraciones por el secretario del consejo de defensa nacional (CODENA), general de división del ejército venezolano Melvin López Hidalgo y el comandante general del ejército, general de división Raúl Isaías Baduel, a la periodista María Daniela Espinoza durante un ejercicio táctico de armas combinadas, denominado

“huracán 01-2005” señalaban que:

La fuerza Armada Nacional (F.A.N), está sufriendo cambios trascendentales. Los militares estábamos muy distanciado de la gente. Ahora la F.A.N está acercándose mucho más al pueblo. Así, la organización militar venezolana procura ser una institución ágil y flexible que pueda amoldarse a lo que podemos definir como los conflictos de la postmodernidad o guerra de cuarta generación y confrontación asimétricas.

Esta relación indica la transformación a que está sujeta la Fuerza Armada Nacional comprendiendo todo lo relacionado en el nuevo contexto político, inscrito en el pensamiento Bolivariano, como nuevo orden ideológico, y como nueva forma de enfocar la realidad venezolana y latinoamericana. Resultando interesante cotejar las versiones conocidas que se vienen dando en el seno de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana, permitiendo reconocer todo un contexto que es obligante abordar sobre el pensamiento del padre de la patria, registrado en el contexto histórico venezolano reafirmando así el pensamiento crítico Bolivariano, donde es clara y objetiva la evidencia, tanto teórica como práctica en el consenso histórico Bolivariano, desarrollado antes y después de su muerte, tales son los casos registrados en la contemporaneidad de la historia misma, donde después de su muerte Antonio Guzmán Blanco, Eleazar López Contreras e Isaías Medina Angarita son los más declarados sostenedores de su aporte y pensamiento, y con mucha más fuerza cerrando el siglo XX florece de nuevo este pensamiento cargado de ahínco y fulgor popular, el del teniente coronel Hugo Chávez Frías. Estos son considerados los tres ejemplos sin ninguna afinidad de orientación ideológica muchas veces contradictoria y hasta paradójica.

La lógica de este pensamiento bolivariano se cristaliza como un eco popular, en el mismo momento que se consolida en Venezuela el proceso consti-

tuyentista después de la repercusión que representó el 4 de febrero de 1992, en el intento de golpe de estado contra el gobierno constitucional de Carlos Andrés Pérez desde ese entonces se fue insertando institucionalmente, en especial en las Fuerza Armada el pensamiento crítico Bolivariano, generando un proceso de transformación ideológico donde según Mérida (2003) “es diferente a la del hombre civil”, sin embargo de acuerdo a Melvin López Hidalgo y Raúl Isaías Baduel (ex ministro de la defensa), se está dando un acercamiento entre el personal militar y el pueblo, expresado en la teoría del proceso cívico-militar, tal como lo expresó el ex ministro de la defensa de esa época en ejercicio de sus funciones García Carneiro comenta:

Mi gestión tuvo un norte basado en la guía de planeamiento del Comandante en jefe de la Fuerza Armada Nacional, como son: primero, el fortalecimiento de la institución castrense; segundo, la unión cívico-militar y por último, el fortalecimiento de la reserva. Con base en ello, nos propusimos las metas de agilizar el régimen legal de la institución mediante la proposición de las leyes fundamentales como son: la ley orgánica de la Fuerza Armada Nacional y la ley orgánica de seguridad social, con el fin de sustituir normas obsoletas y discriminatorias hoy casi en su etapa final para su aprobación por la soberanísima Asamblea Nacional y que en la actualidad constituye una concreción extraordinaria, una auténtica Revolución dentro de la institución armada. (s/p)

Esta relación impulsa una nueva realidad que fundamenta un orden del pensamiento militar que, paradójicamente, es significativo dentro del marco de una nueva pluralidad política, impulsada por un modo continuo de desarrollo en el cual y través de los tiempos, el pensamiento Bolivariano encontró un reacomodo ideológico en las perspectivas históricas que puntualizó un personaje carismático dentro del nuevo orden político de últimos tiempos, como producto de una realidad objetiva que comenzó a registrarse en la historia contemporánea.

nea de Venezuela, lograda con los pasos agigantados del pensamiento Bolivariano desde el inicio de la Venezuela republicana y durante el mismo hecho de la repatriación de los restos mortales de Simón Bolívar, en el periodo de la segunda presidencia de José Antonio Páez una década después de la muerte del libertador.

Toda esta relación histórica del pensamiento Bolivariano, ha venido retomando impulso en diferentes tiempos, dejando estelas históricas en cada una de las generaciones sustentadas en el tiempo, como el caso cuando se conmemoró el centenario del nacimiento del héroe de la patria (1883) durante el quinquenio de Antonio Guzmán Blanco, estando emparentado este general presidente de Venezuela por vía materna con Simón Bolívar, así como el mismo Juan Vicente Gómez que quiso registrarse en la historia con un cierto afín al Libertador, registrando su nacimiento y su muerte en el mismo día y mes cuando nace y muere Simón Bolívar aun cuando mantenía la patria “*fuñía*” según un dicho jocoso del pueblo.

Siguiendo este orden se puede deducir que también durante el gobierno del general en jefe Eleazar López Contreras, en pleno desarrollo del siglo XIX se revive el pensamiento Bolivariano, pensamiento este que se había engavetado desde más de medio siglo. Producto de las contradicciones y enfrentamiento que se vivía con la burguesía agraria y los terratenientes y que durante los 27 años del gobierno de Juan Vicente Gómez la Fuerza Armada desde su fundación en el año 1917 se dedicó a cumplir tareas de vigilancia y control para mantener el régimen dictatorial. Para continuar con este planteamiento, valgan las ideas de Mérida (2003), referenciando categóricamente la “*influencia patética o abusiva de militares o de un sector de militares en la vida civil*”(p. 37), indicando que hoy en día es sustituido por la visión de

un militar consustanciado con la realidad popular, tanto en el ejercicio de funciones civiles como en actividades civiles en caso de los militares o militares en el caso de los civiles, constitucionalmente establecidas en los artículos 62, 322, 326 y 330, las cuales son desarrolladas en el marco de las misiones.

Retomando este planteamiento, es importante resaltar que la Fuerza Armada Nacional Bolivariana en su relación cívico-militar ha tenido una variación en sus características, que son propias del pensamiento Bolivariano en los últimos tiempos, cuestión esta que varía con las ya señaladas durante el gobierno del general López Contreras. Encontrándose un preocupante elemento en común que indica lo contrario y paradójico entre la visión de derecha o de izquierda de la relación cívico-militar en la estructura actual del poder militar y el poder civil institucional. Esto representa una conexión axiológica posible para poder construir una patria, donde todo el pueblo sea un ejército, considerando que hasta los momentos la doctrina militar venezolana se estructura a nivel de manuales operativos, en los cuales, la defensa integral de la nación debe presentar un decidido contenido anti-imperialista, manteniendo una posición contraria a los intereses imperiales del norte. Para consolidar la fusión pueblo-ejército en condiciones de relevancia estratégica se asume en su totalidad la defensa integral de la nación Bolivariana, enmarcada en las características bélicas de naturaleza defensiva asimétrica manteniendo un orden de contención para Venezuela y América del Sur, tomando en cuenta la posición geográfica, que es estratégica y privilegiada para todo tipo de relaciones enmarcadas en un orden: económico, político, social y cultural de nuestros pueblos unidos en una línea geopolítica.

En esta perspectiva se hace necesario resaltar las

posiciones políticas militares dentro del contexto político organizativo en la lucha por la consolidación de la democracia bolivariana, que viene aunada a la lucha antiimperialista y por la construcción del socialismo. Sin embargo, es evidente la debilidad de la estructura organizativa de un partido político que asume tener el mayor número de inscritos o seguidores como es el P.S.U.V; pero no de militantes, por ser una organización de masas sin control y no un partido entre las masas que estadísticamente busque las soluciones a la gran mayoría excluida de los sectores populares y más vulnerables, organización que se ha tornado divorciada del pensamiento Bolivariano. Ya como expresión de la unidad del pueblo, se debe asumir el papel vanguardista de aquellos aspectos relevantes dentro de la entendida unidad Bolivariana perfilados en una doctrina sustentada en la relación pueblo-milicia o alianza cívico-militar. Para entender mejor las diferentes características del ejército venezolano hay que retomar su gestación histórica, la cual se puede enmarcar en tres grandes periodos:

El ejército libertador como lo forjó Simón Bolívar en la lucha independentista, el cual fue producto del ímpetu revolucionario de Francisco de Miranda quien en sus constantes luchas contra los canarios de Valencia y de Coro que impedían cualquier intento de revolución independentista, logra ganarse el título de precursor de la independencia de Venezuela.

El ejército forjado en la colonia que luego fue mermado por los españoles, resurgiendo con mayor fuerza organizativa debido al apoyo que Simón Bolívar encuentra entre Granadinos y llaneros dentro del clima provinciano o también llamado ejército regional

Y el fundado a comienzos del siglo XX que luego es transformado en Ejército Nacional y que des-

pués dio origen a la Academia Militar.

Se puede afirmar que una vez que se fundó orgánicamente la Academia Militar comienza con ella la profesionalización de la Fuerza Armada es por ello que Mérida (2003) señala:

El profesionalismo de la Fuerza Armada se inicio con la creación de la academia militar en 1917, con los planes de estudio copiados del ejército alemán posteriormente del norteamericano. En Venezuela hasta 1936 no se evidencio ningún intento de control civil. No se ha logrado consolidar en la institución militar el acato al poder civil. La constitución de 1961 estableció delimitación entre civiles y militares al no permitir el voto al militar, ni posibilidad de participar en contienda política, ni en partido político alguno, ni emitir privada o públicamente manifestación de apoyo o rechazo por alguna organización política. (p.41)

Desde este entonces se puede afirmar que Venezuela mantiene una fuerza armada consolidada y sujeta a unos principios de los gobiernos bien sean despotas, autoritarios, dictatoriales, pretorianos, democráticos y bolivarianos. Toda esta razón de relaciones del Ejército Venezolano se puntualiza en dos realidades históricas: una desde la segunda mitad del siglo XX y la otra en la primera parte de siglo XXI. Algunos autores coinciden que a partir de 1958 se concibió una manera menos traumática en la relación de la Fuerza Armada, debido a que en Venezuela se culmina un periodo dictatorial con el derrocamiento del general Marcos Pérez Jiménez el 23 de enero de 1958, conocido como el último dictador donde los gobiernos del pacto de punto fijo le dieron mayor libertad militar ofreciéndole oportunidad de vincularse con el ámbito civil, donde se consolida un ejército más apegado a la institucionalidad. Significando que el poder militar en Venezuela después de 1958, se subordina al poder civil, en el sentido de que limita a la esfera castrense, es decir, seguridad y defensa, y así el estamento civil toma control sobre el poder

militar. El pacto de punto fijo establece un sistema de freno y equilibrio entre el poder civil y el poder militar, a través del liderazgo político de los partidos que conformaban este pacto, como estrategia dirigida a impedir la participación política de la fuerza militar desplazándola y limitando su hacer en las tareas exclusivamente militares.

Mientras que el escenario que proyecta la Fuerza Armada Nacional Bolivariana establecida después de la constituyente, en la Constitución de 1999, los militares se reivindican, forman parte de la vida civil y toman acción en los diferentes programas de gobierno, entre los cuales se destacó el plan Bolívar 2000 o la ocupación de cargos de confianza por militares. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece la integración del poder militar al poder civil, en el sentido de que le permite formar parte de la vida política al eliminar el carácter no deliberante y apolítico de la institución militar, lo que representa un amplio carácter para que la Fuerza Armada Nacional pueda deliberar políticamente e intervenir y dar su parecer sobre los asuntos que están resolviendo los órganos del estado, el derecho al sufragio, competencia en materia política administrativa y participación activa en el desarrollo nacional. Se puede afirmar entonces que toda esta transformación de la fuerza armada cobra su interés especial en Venezuela con la constitución de 1999, donde se modifica ampliamente la concepción institucional armada permitiendo una mayor relación cívico-militar expresada en la participación directa con el desarrollo de políticas propias vinculadas con la vida sociocomunitaria.

Es indicativo entonces a manera de reflexión, el papel protagónico que los militares comenzaron a desempeñar en el nuevo orden constitucional al tomar parte de la vida civil, puede significar un riesgo para la institución castrense ya que la efica-

cia al desempeñar funciones administrativas del estado dependerá de si lo hacen bien o lo hacen mal, poniendo en peligro su prestigio ante la sociedad. Así mismo puede suceder que en el marco de esa integración el sector castrense puede verse afectado al exponerse ante la sociedad civil, ocupando cargos de dirección y el manejo de estos puede llevar a la institución a perder credibilidad y confianza.

Referencias

- Irwin, D. (1985). Reflexiones sobre el Caudillismo y el pretorianismo en Venezuela (1830-1900). *Tiempo y Espacio*. N°4, Caracas, Centro de Investigaciones Históricas. Mario Briceño Iragorry IUPC, (pp. 71-91).
- Irwin, D. (1990). *Relaciones civiles – militares en Venezuela, 1810 – 1903*. Caracas, Tesis Doctoral, UCAB, manuscrito inédito, (pág. 540).
- Irwin, D. (1994). La realidad militar venezolana. 1830 – 1910 (Una apretada síntesis). *Revista de Investigación*. N° 40, Caracas, coordinación general de investigación, UPEL-IPC, (pp. 45-61).
- Irwin, D. (1996). *Relaciones civiles – militares en Venezuela, 1830 – 1910* (Una visión general). Caracas: Litobrit.
- Irwin, D. (1998 – 1999). Comentarios sobre la génesis de las instituciones educativas militares en Venezuela: Del siglo XVIII a 1830. *Anuario de Estudios Bolivarianos*. N° 7-8, Caracas, Bolivarium, Universidad Simón Bolívar, (pp. 31-50).
- Irwin, D. y Buttó, L. (2006). «Bolivarianismos» y Fuerza Armada en Venezuela. Los bolivarianismos en la mirada de las ciencias sociales. *Nuevo mundo mundos nuevos, Debates*. Disponible en: [<https://nuevomundo.revues.org/1320>] [Consultado: 03/05/2015].
- Mérida, M. (2003). *Poder militar y control civil en la Venezuela contemporánea*. (Mañongo) N° 20, Año XI, Vol., XI. (pp. 35, 37-41).
- Stepan, A. (1971). *Los militares y la política*. Brasil: Editorial Amorurutu.
- Smith, L. (1965). *La democracia y el poder militar*. Valencia, Venezuela: Bibliografía Omega, segunda edición.
- Vargas, A. (1998). *La autonomía militar en América Latina*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

APRENDIZAJE REFLEXIVO. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA



LESBIA MALDONADO

Magíster en Educación, Mención Educación Superior
Universidad de Carabobo
lesjosmald@gmail.com

Recibido: 15/03/2015

Aceptado: 20/06/2016

Resumen

El aprendizaje no solo debe proveer en el estudiante la acumulación de información y conocimiento, sino que debe desarrollar procesos de aprendizaje a través de la reflexión para estimular la creatividad, la inventiva y la innovación. Es importante recordar que durante muchos años se mantuvo una forma de aprendizaje memorístico desarrollada durante el siglo XX. En este siglo XXI, en una sociedad que va creciendo en forma vertiginosa, se requiere de modelos que coadyuven la formación de individuos con actitud crítica y reflexiva. El aprendizaje reflexivo, no es un fin, es un proceso permanente donde el estudiante como observador, elimina la disyunción sujeto/objeto, quedando involucrado en la trama del bucle cognitivo donde aprende, pero desaprende y reaprende.

Descriptores: aprendizaje, aprendizaje reflexivo, reaprender, memorístico, formación

REFLECTIVE LEARNING. A THEORETICAL APPROACH

Abstract

The learning process is intended not just to enhance students accumulate knowledge and information, but also they develop learning skills by critical reflection to stimulate their creativity and innovative thoughts. Through many years, a rote learning process has been practiced and kept, focused on repetition as a way to get knowledge. Nowadays, in an ever changing and growing society, it is necessary models that help with an education to develop a critical and reflexive spirit of learning in all the individuals, especially in the students. Reflexive learning is not a goal but a steady and permanent process through which the student learns everything. This knowledge seems to threaten to slow the process, since the individual searches each time going back and forward in an attempt to enhance its performance.

Keywords: learning, reflexive learning, relearn, rote learning, development



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.146-158

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Aprendizaje reflexivo. Una aproximación teórica

Lesbia Maldonado

Introducción

El proceso de aprendizaje, ha sido tanto para investigadores del área del conocimiento, como para docentes, padres y estudiantes, tema de las más variadas discusiones y puntos de vistas, que sintetizan nuestro interés por elevar y alcanzar niveles más óptimos en la respuesta de nuestra interacción en el procesamiento de información individual con el entorno. Las diferentes corrientes de pensamiento dan fe de esto, ¿qué aprendemos, cómo, cuándo, dónde y cuales factores intervienen en el proceso? Son algunas de las interrogantes que subyacen en esta continua búsqueda de una respuesta que ofrezca las mejores alternativas para hacer de este un proceso y una experiencia formidable.

El intrincado sistema de interacciones a lo interno del cerebro y el papel que juega la memoria, han sido elementos básicos en el desarrollo de teorías que tratan de explicarlo y comprenderlo, así, desde el punto de vista del conductismo, este se explica a través de la adquisición de una nueva conducta, la modificación o supresión definitiva de una precedente, como resultado de experiencias o prácticas que inducen a ello; mientras que en el ámbito del cognitivismo, este proceso de aprendizaje tiene una dimensión individual, muy personal, ya que al residir en la mente individual, el individuo construye internamente dicho conocimiento.

Es en este recorrido de la exploración por el sendero de la conducta y el conocimiento que nos en-

contramos con una visión que nos remonta a los inicios de la civilización, en el momento cumbre de la humanidad protagonizado por aquellos pensadores griegos de los cuales Sócrates se nos presenta como el gran padre de la Filosofía, en la cual el hombre en su más desmenuzada esencia se da cuenta que es en la razón donde reside el entendimiento y explicación de su verdadero sentido de la vida y con ésta, del conocimiento.

La teoría del aprendizaje reflexivo, nos devuelve a estos orígenes, que ubica a la reflexión como vía para aprender en nuestra interacción con el entorno y si de aprendizaje se trata, entonces, este ser humano, se encuentre en mejores capacidades para desarrollarse en medio de sus circunstancias históricas.

Esta teoría sugiere un aporte que se distancia bastante del modelo tradicional de aprendizaje referido a la memorización, al cual hemos recurrido y del cual hemos participado como estudiantes, y al respecto postula que sin reflexión no existe propiamente aprendizaje, sin aprendizaje no existe desarrollo humano y sin este la educación como proceso es inválida.

Esta postura, puede ayudar a orientar, planificar y profundizar con rigor científico, nuestro concepto del aprendizaje, en la medida en que coloca el proceso en el individuo mismo más que en el método externo, dando a los docentes, investigadores y estudiantes una responsabilidad mayor en la crítica de las situaciones planteadas y en la selección de estrategias de aprendizaje, evaluación e

implementación de las mismas.

Aprender bajo este enfoque, entonces no equivale a repetir hasta su memorización automática los elementos sobre los cuales se versará la evaluación; sino que requiere de un esfuerzo abstracto que sucede a lo interior del individuo y se conecta directamente con la experiencia, revistiéndolo de un significado extraordinariamente humano.

En este contexto, se revisaron las teorías que fundamentan este enfoque y se trata de revelar que los aportes en el ámbito del conocimiento que ofrecen estas teorías hacen de la formación y desarrollo del individuo un aprendizaje extraordinario.

Una mirada desde la historia para el aprendizaje reflexivo

En el saber y la educación surgen dos figuras: Platón y Aristóteles filósofos griegos que introducen los juicios de valor sobre la parte racional del hombre y a su vez el reconocimiento al diálogo como una clave primordial de la reflexión y en consecuencia del pensamiento crítico.

Para Brockbank y McGill,(2002) estos maestros griegos mencionan que el saber debía entenderse como una reflexión sobre la conducta humana orientada a resolver las principales “cuestiones relativas a la felicidad y a la ordenación de la ciudad de modo que fuese posible la comunicación”(p.36). De allí, que la reflexión para los pensadores griegos debía responder a necesidades concretas y se presentaba con la pretensión

de resolver los problemas propios de la época y del lugar.

En el acontecer del tiempo, un notable revolucionario del campo del aprendizaje, *Jean Jacques Rosseau*, quien presentó el germen de las ideas del aprendizaje por la experiencia, es decir, el aprendizaje mediante la acción. Sin lugar a dudas, el aprendizaje mediante la acción aplica sobre la reflexión de ideas y fijación de lo aprendido, lo cual es significativo en un aprendizaje reflexivo.

La reflexión en este artículo, corresponde, a una forma de pensamiento racional, a lo cual expresa Senge (2005) “la reflexión es la disminución de la velocidad de nuestros procesos de pensamiento para que podamos tomar conciencia de cómo formamos nuestros modelos mentales y de las maneras en que estos influyen en nuestras acciones” (p.64). De manera general, se entiende una forma de pensamiento sobre las mismas.

Es importante señalar posiciones diferentes referidas por Osterman y Kottkamp (2004) quienes dan su aseveración de la reflexión como una parte esencial del proceso de aprendizaje, el sentido de hacer y extraer de las experiencias los resultados, como “un ciclo de retribución de la atención deliberada a las propias acciones en relación con las intenciones”.(p.56).

En este vínculo referencial, el aprendizaje reflexivo mediante el pensar-saber-hacer en su acción, toma al estudiante como un ser pensante

que actuando en su hacer se ha de generar en él una visión de la reflexión en su acción, para formarse como estudiante crítico-reflexivo y así construir su aprendizaje reflexivo. En tal sentido, el contexto a investigar se vislumbra desde una visión de la reflexión del estudiante en su hacer. Desde este punto de vista, la reflexión para (Goodman,1987) se acerca desde diferentes puntos; como objeto de la reflexión, como proceso reflexivo y como actitudes reflexivas. El aprendizaje reflexivo debe orientarse a través de actuaciones del docente, que conlleve al estudiante a aprendizajes más profundos donde piensen en lo que están haciendo compartan sus ideas y trabajen a partir de ellas. Este modelo de aprendizaje debe promover experiencias que predomine la reflexión en los estudiantes, que promueva una elaboración propia del conocimiento, a partir de los contenidos proporcionados. En tal sentido, se requiere un aprendizaje reflexivo que proporcione una experiencia para los estudiantes que registren y reflexionen profundamente en sus pensamientos y sentimientos sobre temas y eventos que son una parte esencial de su aprendizaje.

Es importante que, la reflexión como elemento esencial en el aprendizaje reflexivo conlleva al estudiante a interpretar y comprender situaciones o casos de las experiencias previas. A pesar de que la reflexión se ha definido de diversas formas, se considera la reflexión como un autoexamen de la situación, donde la con-

ducta, las prácticas, la eficacia, los logros hacen que el estudiante se pregunte: -¿Qué estoy haciendo y porque?. (Sanabria y Carrillo 2008) estiman que para ser realmente considerado reflexivo, este auto-examen debe ser constructivo, deliberado, y llevado a cabo periódicamente. La reflexión en su evolución histórica, ha tenido su resultado como el cambio que produce en el individuo su aprendizaje. En tal sentido diversos autores plasman su visión al respecto. En este escenario refiere Biggs,(2006), “La reflexión es un paso fundamental en el proceso de aprendizaje porque “ el cambio solo permanece cuando entendemos porque sucedió algo”(p.25). Este conjunto de argumentos conllevan a pensar sobre la necesidad de un cam-

Racionalidad técnica (nivel empírico-analítico) la reflexión se basa en la aplicación eficaz de las habilidades y conocimientos técnicos, así como de la selección y uso adecuado de estrategias didácticas.



Imagen N° 1. Fuente: Autora, 2016

bio en la formación del estudiante universitario con perspectiva de resolver los problemas

inherentes en sus actividades , abordando la reflexión como esencia del pensamiento en el

Acción práctica (nivel hermenéutico fenomenológico) la reflexión presta atención a la comprensión de la interacción entre los individuos.



Reflexión crítica (nivel crítico-teórico) la reflexión centra su atención en el cuestionamiento de los criterios morales, éticos y normativos relacionados directa o indirectamente con el aula y atañe a los supuestos que limitan o modelan la práctica, empleando una teoría



Imagen N° 3. Fuente: Autora, 2016

momento de llevar una acción y con énfasis a profundizar hacia un aprendizaje reflexivo.

En lo referente a la concepción epistemológica de la reflexión, Van Manen (1994), reconoce tres niveles de reflexión, construidas una a partir de la otra .Al reflexionar, los pensadores pueden profundizar sobre los problemas con diferentes expectativas estableciendo los siguientes niveles:

Primer nivel

Segundo nivel

Tercer nivel

En lo que atañe a esta concepción de niveles de reflexión, se presenta un escenario descrito por Schon(1992) quien distingue tres perspectivas de la reflexión . Un análisis holístico basado en la acción reflexiva “sobre la acción” o practica finalizada (pasado), “en la acción ” o durante la acción en el aquí y el ahora (presente); y en la “reflexión para la acción” practica futuro. Este proceso de reflexión considerado en sus tres momentos facilita la construcción del conocimiento significativo y lleva implícito un proceso de madurez personal y social que genera el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del estudiante .

El presente autor estudia la reflexión en la acción, contrapone dos tipos de práctica, una práctica técnica centrada en la resolución del problema mediante la aplicación de conocimientos y habilidades establecidos y otra, practica reflexiva centrada en la búsqueda de una expli-

cación al problema haciendo aflorar conocimientos implícitos en la acción para su cuestionamiento y reestructuración.

Así, la reflexión en la acción implica un detenerse y pensar. Pero muchas veces la reflexión en la acción está incorporada cuidadosamente a la realización misma; no hay un detenerse para pensar, ni una atención consciente centrada en el proceso, ni una locuacidad de los hechos, tal como lo refieren (Glaserfeld, Gergen, Jorgenson, Maturana, Schon, Shotter y Sèller, 2005). Es por ello, que el aprendizaje reflexivo centra uno de los elementos esenciales, como es la reflexión en la acción del estudiante en su hacer durante y después, es la conciencia que tiene el estudiante de adquirir sobre los procesos que experimenta en la dinámica de la experiencia metodología del aula, llegando a formar conocimientos significativos en su formación profesional (p.208).

De acuerdo a la posición planteada Dewey (2004) lo lleva a un situar donde considera; que en el descubrimiento de conexiones detalladas de las actividades en la acción se hace explícito el pensamiento implicado en la experiencia de ensayo y error.

A partir de aquí cambia la cualidad de la experiencia, el cambio es tan significativo que se puede llamar reflexivo por eminencia. No cabe duda, que a partir de la experiencia, se compromete la reflexión en la acción. Es así, como el estudiante en su hacer de una actividad o tarea

académica no puede quedarse en la superficialidad del análisis de acontecimientos externos del proceso de su actividad, sino por el contrario, sus propias vivencias en la acción se convierte en el polo de la reflexión.

Es importante la posición de Schon (1998) “en el saber hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos cómo llevar a cabo espontáneamente; no tenemos que pensar sobre ello previamente o durante su ejecución”. (p.60). En este sentido se habla de saber desde la acción, el modo característico del conocimiento práctico común. Algunas veces se utilizan frases como tener “mucho ojo” y “aprender haciendo”, cuando se está realizando una actividad, no solamente sugieren que podemos pensar en hacer, sino que podemos pensar en hacer algo mientras lo hacemos.

Iniciando del centro de la reflexión, emerge el contexto donde aprende el estudiante como ser pensante que realiza una serie de actividades en la adquisición del conocimiento, esto lo conlleva al abordaje de los procesos cognitivos en su haber, donde ejecuta dentro de sí, la reflexión como una acción en la acción para asimilar y comprender la actividad que aprende.

Es importante destacar que en la reflexión, la racionalidad lleva al hilo discursivo del ser racional dentro del mundo real a través de su capacidad de pensar, actuar de acuerdo a ciertos principios para satisfacer alguna finalidad. Para Rescher (1998) “la racionalidad es el tejido

resultante de una trama formada por tres hilos: la creencia racional, la evaluación, y la acción”. (p.13). Rescher (ob.cit) se basa para el hilado de estos parámetros en la tradición kantiana, ya que estos tres hilos representan los tres contextos de la elección como dominios de la deliberación racional:

1. -Racionalidad Cognitiva: Responde a la pregunta ¿Qué creer o aceptar? y está constituido por las creencias.
2. -Racionalidad Práctica: Responde a la pregunta ¿Qué hacer o realizar? y está constituido por las acciones.
3. -Racionalidad Evaluativa: Responde a la pregunta ¿Qué preferir o valorar? Y está constituido por las evaluaciones y preferencias.

Para Rescher(Ob.cit.) la razón es una unidad orgánica, un todo indivisible. El tramado de la racionalidad no tiene costuras, los hilos racionales: el cognitivo, el práctico y el evaluativo, están finamente e inseparablemente entretejidos. La racionalidad consiste en la búsqueda inteligente de fines apropiados. Aquí, “inteligencia indica conocimiento, búsqueda indica acción y fines apropiados” presupone una evaluación. Todos los sectores de la razón deben ser invocados y coordinados en cualquier fórmula que trate de caracterizar adecuadamente la naturaleza global de la racionalidad.

Con respecto a esta visión, el aprendizaje reflexivo valoriza la racionalidad práctica que requiere tanto de la racionalidad cognitiva como de la ra-

cionalidad evaluativa. El razonamiento práctico acerca de acciones particulares requiere tanto de consideraciones cognitivas así como evaluativas. La racionalidad práctica requiere de la racionalidad cognitiva, ya que la acción racional es un asunto de hacer aquello para lo cual creemos tener buenas razones, afectivas en base a la información disponible.

El aprendizaje reflexivo desde la mirada de modelos pedagógicos

La forma del estudiante abordar su aprendizaje está influenciado con la alineación de los modelos pedagógicos existente, de allí, que según el criterio de Flórez,(1999), define como modelo pedagógico: la “representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”.(p.32). Es una apreciación funcional del objeto, sólo puede construirse al tomar como base las propiedades funcionales del objeto o fenómeno. Al respecto, existen diversos modelos de manera explícita según Flórez, (1999).

El paradigma pedagógico romántico, sostiene que el contenido más importante del desarrollo del niño es lo que procede de su interior, y por consiguiente el centro, el eje de la educación es el interior del niño. El ambiente pedagógico debe ser muy flexible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y sus habilidades naturales en maduración y se proteja de lo inhi-

bidor y nada auténtico que proviene del exterior cuando se le inculcan o transmiten conocimientos que pueden violar su espontaneidad.

Para este paradigma el soñador es Jean Jacques Rousseau, y en el siglo XX se destaca Illich y A.S. Neil. A diferencia del modelo tradicional, en este enfoque no interesa el contenido del aprendizaje ni el tipo de saber enseñado, pues lo que cuenta es el desenvolvimiento espontáneo del individuo en su experiencia natural con el mundo que lo rodea. (Flórez, 1999, p.38).

Este paradigma pedagógico coadyuva en la formación del estudiante al persuadirlo hacia la reflexión en su aprendizaje.

De tal manera, hago referencia, al modelo de perspectiva pedagógicas cognitiva (constructivista), que se fundamenta en que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten al individuo su acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior. Considera que los contenidos son secundarios, lo importante es el desarrollo de las estructuras mentales en forma progresiva y secuencial. Entre los precursores de este modelo se encuentran Dewey y Piaget. (Flórez, 1999, p.48).

Así, que este paradigma dignifica el proceso de enseñanza y aprendizaje logrando en el individuo mediante los procesos cognitivos un apren-

dizaje eficaz a través de la construcción del conocimiento mediante el proceso reflexivo.

El paradigma pedagógico social-cognitivo, propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del estudiante. Tal desarrollo está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los estudiantes no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. Sus precursores más destacados son Makarenko, Freinet y en América latina Paulo Freire, y más recientemente Vygostky. (Flórez, 1999, p.50).

Esta forma de modelo social-cognitivo logra el desarrollo en el aprendizaje de los estudiantes en su funcionalidad de interacción e integración social, como también los valores implícitos en su aprender.

Desde este punto de vista, la perspectiva del modelo crítico-social marca que el cambio educativo implica siempre la aparición de cuestiones críticas sobre las relaciones entre educación y sociedad; la clave del aprendizaje está en la comprensión de la manera en que el significado es configurado por las fuerzas sociales, culturales, históricos y económicas, y a través de esta comprensión adquirir la capacidad para actuar sobre las mismas.

Este modelo, implica un dinamismo y una ma-

nera integral en un escenario educativo, donde el estudiante aprende aprendiendo mediante una dialéctica continua, logrando un aprendizaje crítico. (Carr, 2005, p.112), esta descripción intenta explicar de qué manera la comprensión más abstracta o teórica puede desarrollarse a partir de un conocimiento procedimental.

De una manera comprensible, Carr (1996) explica que la perspectiva crítica:

...es simplemente la perspectiva de las personas que piensan por sí misma, que tienen una forma de pensar independiente y que están dispuestas y son capaces de plantear preguntas no solamente acerca de los problemas técnicos de la educación sino también sobre los valores educativos y sobre los objetivos de los sistemas educativos en una sociedad moderna, industrial y democrática. (p.101).

Esta proposición denota la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en promover una forma de pensar independiente y de realizar una práctica reflexiva que conlleve a plantearse preguntas sobre una actividad o tarea, es indudable que ha de generar un aprendizaje reflexivo que oriente al estudiante en su formación profesional universitaria.

Es importante observar, modelos que no propician un aprendizaje reflexivo, entre ellos se encuentran: el modelo pedagógico tradicional: que enfatiza la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el vigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval.

En este modelo pedagógico tradicional, el méto-

do y el contenido de la enseñanza cierta forma se confunden con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón. El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores. Hay que destacar que en este modelo transmisionista, la evaluación de los estudiantes es un procedimiento que se utiliza casi siempre al final de la unidad o del periodo lectivo para detectar si el aprendizaje se produjo y decidir si el estudiante repite el curso o es promovido. Por otra parte, el currículo en este modelo es un plan general de contenidos no operacionalizados. (Flórez, 1999, p.35).

Este modelo orienta a los estudiantes ser pasivos y receptáculos de conocimientos, cuestionando su visión a cualquiera actividad que incentive el aprendizaje reflexivo.

A tal efecto, el modelo pedagógico conductista, se desarrolló paralelamente con la creciente nacionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la observación del moldeamiento de la conducta productiva de los individuos. El método es en esencia, el de fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental, el más destacado promotor exponente es

Burrhus Frederic skinner. (Flórez, 1999, p.38). Este modelo, ha obstaculizado el proceso de aprendizaje del estudiante, donde se ha convertido en un ente pasivo, que no participa, y donde no es capaz de discernir sobre un tópico en la clase.

El aprendizaje reflexivo teorías que lo sustentan

Las teorías actúan como sistemas de definiciones correlacionadas sistemáticamente que se anticipan para explicar y predecir los fenómenos. (Joyce, Weil y Calhon 2006). En tal sentido, entre las teorías que sustentan el aprendizaje reflexivo, se percibe: teoría cognitiva, teoría constructivista, la teoría humanística, y el enfoque de Vygotsky, entre otras teorías.

Desde el punto de vista de nuestra educación, no cabe duda que en la psicología cognitiva; los estructuralistas cognitivos más importantes de mediados del siglo XX (Piaget, Bruner, Ausubel y Vygotsky), ofrecen una “descripción bastante plausible de la construcción de significado como comprensión fundamentada o experiencias gobernadas por reglas”. Estos estructuralistas cognitivos representan a través de su teoría pedagógica el arsenal necesario para esclarecer la construcción conocimiento, así como también dan inicio a los procesos inherente para entender la reflexión del estudiante.

Dentro de este marco referencial, teórico, se enfocan las teorías cognitivo-constructivista, partiendo de diferentes fuentes entre las cuales se

encuentra la de Piaget, en cual considera que el estudiante elabora sus propios esquemas sobre el aprendizaje y que a través de la experiencia de aprendizaje incorpora nueva información, la organiza y modifica mediante los procesos de asimilación y acomodación, estos procesos conlleva al estudiante ser reflexivo en su aprendizaje.

Dentro de este contexto, Piaget (2001) acota que los individuos exhiben ciertos patrones de cognición común y diferenciables en cada período de su desarrollo. Piaget se dedicó a la investigación de las capacidades cognitivas, es decir, a la génesis del pensar en el individuo. Sin embargo, Piaget hace hincapié en el pensar del individuo donde se figura la información que va recibiendo de manera permanente, y expresa que el individuo siempre aprende.

Las estructuras cognitivas del individuo cambian a través del proceso de adaptación: asimilación y acomodación. La asimilación involucra la interpretación de eventos extensivos de existencia cognoscitivas mientras que la acomodación se refiere al cambio de estructura cognoscitiva para darle sentido al ambiente que nos rodea (Piaget 2001).

Piaget manifiesta, que la clave del desarrollo intelectual es la importancia de la interacción y de la experiencia del individuo con el mundo. De esta manera las personas construyen su propia comprensión. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso constructivo. Además el crecimiento

intelectual es el resultado de la asimilación, la adaptación, y el equilibrio. Por ello en el fortalecimiento del pensar, saber y hacer, en un proceso constructivo se deben estructurar lineamientos que coadyuven el aprendizaje reflexivo:

*Actividades que promuevan la mejora de las interpretaciones o reconstrucciones que los estudiantes realizan sobre una actividad de un tópico.

*Actividades que plantean situaciones problemáticas que demandan y favorecen un trabajo reconstructivo de los temas abordados.

*Promover situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista.

Desde el enfoque de Piaget, el aprendizaje reflexivo, se valora el tipo de producto que se obtiene como consecuencia del proceso de construcción. Se valora el grado que los estudiantes han llegado a construir.

Por otra parte, Bruner (1991), uno de los autores de la corriente del constructivismo, enuncia que el significado del mundo es generado por nosotros mismos. Es decir, estamos construyendo nuestro propio conocimiento a partir de nuestras experiencias. Por tal razón, considera que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción.

Bruner postula que el aprendizaje es un proceso activo en el que los apéndice construyen nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento actuales y pasados. El estudiante selecciona y transforma información, construye hipótesis, toma decisiones y confía en una estructura cog-

noscitiva para hacerlo. La estructura cognoscitiva (esquemas, modelos mentales) proporciona significados y organización a experiencias y permite al individuo ir más allá de la información dada.

Los enfoques Piaget y Bruner, coadyuvan hacia un proceso de aprendizaje reflexivo, sin embargo, cada uno de ellos enfatiza desde un punto en particular, resaltando la activa participación del estudiante en relación a una serie de condiciones que determinará su aprender en forma reflexiva.

El enfoque cognoscitivo ha influenciado la teoría sobre el aprendizaje humano de manera significativa ya que dicho enfoque, concibe el aprendizaje como un proceso activo y constructivo, es activo porque cuando se aprende, se realiza un conjunto de operaciones y procedimientos mentales que permiten procesar la información que se recibe y es constructivo, y permite construir significados que va a depender de la interacción entre la información que se tiene almacenada en la memoria y la nueva que se recibe.

Por otra parte, requiere de procesos en el aprendizaje mediante la elaboración de inferencias o establecimientos entre la información. De esta forma, el aprendizaje reflexivo lleva a cabo el proceso de alto nivel el aprendizaje a través de un enfoque cognoscitivo, donde es básicamente necesario un conocimiento previo para ir organizando mediante esquema y, almacenando en la memoria, de manera tal, que estas se van enri-

queciendo y afinando.

Es así, mediante la reflexión en la acción que el aprendizaje significativo apertura nuevas visiones en la toma de decisiones en la soluciones de problemas. Se considera que la ejecución de las actividades o tareas, el estudiante las examina con el fin de poder pensar a través de procesos cognoscitivos en la resolución de un problema, la comprensión de un material o en la evocación de una información.

Así mismo, Mayer (2002), refiere las aportaciones de Ausubel, con su teoría del aprendizaje significativo donde plantea que el estudiante en su proceso de aprender parte de una estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información.(p.45), con énfasis en los procesos en la formación de conceptos (significados) y en la naturaleza de la comprensión .

Siguiendo la secuencia, es importante considerar lo que el estudiante ya sabe, de tal forma, que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar, si el estudiante tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar. Es así como el aprendizaje significativo es un peldaño en la estructura cognitiva del estudiante en su aprender lo cual facilita el aprendizaje reflexivo del estudiante en su hacer mediante el dialogo reflexivo y práctica reflexiva.

Aprender de forma significativa supone modifi-

car los esquemas de conocimiento que el estudiante posee, una vez más se insiste en los procesos cognitivos del aprendizaje y en la mejor forma de procesar y organizar la información.

Se considera de igual importancia, tanto la información que se le suministra al estudiante, como los conocimientos previos que este posee. Aprender ya no es recibir de forma pasiva una transmisión de saberes, es una construcción activa y dinámica en la que la información se ve sometida a continuas modificaciones. La actividad constructiva no es una actividad exclusivamente individual se hace necesaria la intervención de los compañeros y del docente para fomentar un aprendizaje reflexivo. En tal sentido, las personas son capaces de enfrentar problemas en su propia existencia y a descubrir y utilizar las capacidades en su resolución.

García (2007), hace referencia sobre el enfoque humanista descrito por Carl Rogers, cree que el individuo percibe el mundo que le rodea de un modo singular y único; estas percepciones constituyen su realidad o mundo privado, en este sentido , la conducta manifiesta de la persona no responde a la realidad, responde a su propia experiencia y a su interpretación subjetiva de la realidad externa en tanto la única realidad que cuenta para la persona es la suya.

Por otra parte, Abrahán Maslow, considera que el ser humano está estructurado en tal forma que presiona hacia un ser cada vez más pleno, lo cual significa, de valores positivos, hacia la serenidad,

amabilidad, amor, bondad. Al respecto, la persona entra en contacto con el mundo, y su entidad comienza a existir mediante su estancia en el mundo.

Desde esta perspectiva, el humanismo es un enfoque que pone de relieve las cualidades singulares del ser humano, especialmente: su libertad y su capacidad de crecimiento personal, desde este punto de vista el estudiante a través de sus acciones en su aprender es el único responsable de sus consecuencias.

Referencias

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Ediciones Narcea, S.A.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza, S.A.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. España: Editorial GRAÓ
- Carr, W. (1996). *Educación y democracia: ante el desafío postmoderno*. Madrid: Editorial Morata.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Editorial McGrawHill.
- García, L. (2007). *Breve historia de la psicología*. España: Editorial Varona.
- Glaserfeld, E., Gergen, K., Jorgenson, J., Maturana, H., Schon, D., Shotter, J. y Seller, F. (2005). *Construcciones de la experiencia humana*. España: Editorial Gedisa.
- Goodman, J. (1987). Reflexión y Formación inicial del Profesor: Estudios de casos y análisis teórico. *Revista de educación*. (s/p).
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas del conocimiento*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- Osterman, K. y Kotlekamp, R. (2004). *Reflective practice for educators*. United States of America, California: Ed. Corwin Press.
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence*. London, New York: Routledge Classics.
- Rescher, N. (1998). *Razón y valor en la era científica, tecnológica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sanabria, Z. y Carrillo, V. (2008). "Una mirada hacia el aprendizaje reflexivo". Ponencia presentada en el VI Congreso de Investigación. *La investigación del siglo*

- XXI: oportunidades y retos*. Universidad de Carabobo.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum inquiry*, Vol. 24, No.2, (s/p).

LA TRIADA ESTADO-EDUCACIÓN-SOCIEDAD HACIA LA HUMANIZACIÓN DEL SER EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO



ANABEL GUANAY

Magíster en Docencia Universitaria
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora
anazoimar@hotmail.com

Recibido: 14/03/2016

Aceptado: 30/01/2017

Resumen

El ensayo denominado “La triada Estado-Educación-Sociedad hacia la humanización del ser en el contexto educativo venezolano”, representa un análisis epistemológico reflexivo acerca de la estructura del Sistema Educativo, específicamente el subsistema de Educación Básica en los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria, enfatizando los preceptos humanistas que orientan la formación de los constitutivos del ser. El objetivo esencial radica en concebir la educación como base para la construcción de una sociedad justa y equilibrada donde enseñar la condición humana es la esencia para la regeneración de los contextos en tiempos postmodernos. Se trata de reconocer los avances que en materia educativa relacionándoles con los fenómenos sociales y las afecciones que reflejadas en una comunidad destino. En aras de materializar el desafío que implica elevar la capacidad intelectual hacia la transcendencia de lo humano, propulsar una educación con base en la tecnificación pero con esencia en la humanización coparticipativa de todos y de todas... Es la educación de calidad que tanto anhelamos.

Descriptor: enseñar la condición humana, humanización, educación

THE STATE-EDUCATION-SOCIETY TRIAD TO HUMANIZATION OF BEING IN THE VENEZUELAN EDUCATIONAL CONTEXT

Abstract

This essay represents a reflexive epistemological analysis about the Educational System structure, specifically the subsystem of Basic Education in the Initial, Primary and Secondary levels, emphasizing the humanistic precepts guiding the formation of the components of being. The aim is to conceive education as the basis for building a fair and balanced society where teaching the human condition is the essence for regenerating the contexts in postmodern times. It is about recognizing the educational advances in relation to the social phenomena and the affections reflected in a target community. This is in order to concrete the challenge of raising the intellectual capacity to transcend the human, to promote an education based on technics but with the essence in humanization co participating all the members... It is the quality education that we crave so much.

Descriptors: teaching the human condition, humanization, education



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.159-167

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

La triada estado-educación-sociedad hacia la humanización del ser en el contexto...

Anabel Guanay

La triada estado-educación-sociedad hacia la humanización del ser en el contexto educativo venezolano

Los albores del siglo XXI circunscribe el mundo en una versatilidad dinámica que invita a repensar las múltiples acciones enmarcadas en el contexto socioeducativo con base en las intersubjetividades concurrentes en el contexto real, sobre el cual emergen un número significativo de eventos a través de las interacciones entre los seres humanos como epicentro para el desarrollo trilogico entre quehacer educativo, la preservación del medio ambiente y el proceso cultural que comparten sus productores.

El “Estado-Educación-Sociedad” conforma una triada signada por un conjunto de acciones antagónicas y recurrentes que propician espacios de reflexión ontoepistémica a la luz del ser; desde esta perspectiva el artículo intenta develar los principios de recursividad organizacional inherente en los actos ciudadanos y pedagógicos que coadyuvan en la formación de una conciencia colectiva materializada en una ética compleja fundada en sí mismo, el bienestar común de la especie humana y la interrelación con el ecosistema planetario.

La escuela es un espacio de acción social que trasciende más allá de una búsqueda de conocimientos, siendo capaz de direccionar su teleología hacia la observancia de las demandas y los desafíos del colectivo ciudadano, contribuyendo en suprimir una cultura de transmisión para asumir una posición de aprendizaje dialógico, haciendo

posible generar y re-generar las instituciones sociales bajo una fundamentación que prescribe la humanización de sus corresponsables en un engranaje participativo con una visión compartida.

Desde esta perspectiva enfocar una educación trascendente en un contexto signado por el advenimiento de una sociedad de la información, es la base fundamental para pensar y repensar el papel de la triada “Estado-Educación-Sociedad”, y erige el volver a las fuentes de la ética para restaurar estas instancias; por consiguiente transfigurar los tejidos sociales desde lo esencial “el ser ahí” (Heidegger, 2001 p. 10) como epicentro para la reconstrucción de un mundo susceptible a cartografiarse holísticamente.

Implica un desafío epistémico que transita hacia una cosmovisión holística e integradora que asumir la conciencia del hombre que se entreteje en el espacio y el tiempo permite abrir horizontes a la comprensión de la existencia humana, concurren en el afloramiento de “una conciencia intencionada” (Sartre, 1934, p. 10) que es capaz de trascender, el yo está afuera en el mundo incursionando activamente en un espacio y permitiéndole ir más allá de un proceso de auto-conciencia. Partiendo del pensamiento Sartreriano percibir la realidad es considerar dos regiones: el ser-en-sí y el ser-para sí.

Estas dos substancias se encuentran unidas a través de la subjetividad de la nada, es decir, de la conciencia que sopla hacia los elementos constitutivos del ambiente e invitan a reflexionar las ac-

ciones colectivas de la triada “Estado-Educación-Sociedad” a la luz de la planificación, organización y funcionamiento eficiente, orientando sus perspectivas en la formación para la producción social desde una perspectiva integral; “una escuela total” (Tedesco, 1995, p. 115) con políticas educativas que propulsen el desarrollo científico y humanístico por la vía de la razón y la afectividad de sus integrantes.

Desde la relacionalidad entre elementos científico y humanística como mecanismos que integran una realidad social, exigiendo congruencia para el abordaje de sus eventos, resulta apremiante para la escuela la aplicación de estrategias basadas en las interacciones y las sinergias tendentes a potenciar habilidades en el ser y el sentir del colectivo que van a fomentar la autonomía, su capacidad para la toma acertada de decisiones, el trabajo productivo en equipo que acciona en un entorno multicultural y axiológicamente plural.

Partiendo de esta perspectiva “Estado-Educación-Sociedad” actúan como un eje sinérgico que induce a los y las ciudadanas hacia la construcción de una conciencia holística a través de redes de cooperación que parten de la individualidad de cada ser humano, se concatena con las emociones mentales y espirituales de sus corresponsables, su cultura, además de los elementos ecoambientales que lo circundan para la conformación de un todo o una totalidad; es hacer del aprendizaje un holón “una totalidad compuesta por otras totalidades” (Wilber, 2005, p. 68) en un paradigma inte-

gradador.

Este paradigma integrador emerger en una sociedad postmoderna a través de una cosmovisión educativa descritas en los planes, programas y proyectos implementados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación dentro del Sistema Educativo Bolivariano (2007) y se concreta en los fines propuestos para generar espacios educativos que promuevan,

La formación de un ser humano social, solidario, crítico y con una participación democrática, protagónica y corresponsable. La fomentación de los Derechos Humanos y la construcción de la paz. La participación ciudadana en igualdad de derechos y condiciones. Las innovaciones pedagógicas. La formación de una conciencia crítica para el análisis de los contenidos divulgados por los medios de comunicación social y alternativos. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La formación integral del niño, la niña, el o la adolescente, el o la joven, el adulto y la adulta, para elevar su calidad de vida (salud, deporte, recreación, entre otros). (p. 07)

Los propósitos descritos permiten refundar el territorio de las escuelas en simetría con las prácticas de la triada “Estado-Educación-Sociedad” como elementos indisolubles de participación activa y protagónica que trabajan en la construcción de un mundo global; es la escuela un espacio que emana a la sociedad alternativas para una convivencia basada en la fraternización y en correlación con procesos de productividad que contribuyen con el desarrollo del estado en un marco cultural que moldea las prácticas sociales.

Se conjuga así una complejidad sistémica puntualizada por Morín (2010) como “un tejido comple-

xus de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenomenológico” (p. 32), está complejidad prescribe congruencia, cohesión, integralidad en las experiencias que “Estado-Educación-Sociedad” ejercen para la transformación institucional de la escuela como el espacio social interconectado con el entorno global.

Desde esta perspectiva los fines teleológicos de la educación se perfilan hacia un individuo que convive en un mundo globalizado y sus acciones necesariamente deben explicarse desde la fenomenología del Ser; para Heidegger (2001) “fenomenología es ir a las cosas mismas, hacer ver que el sujeto se comprenda desde el fondo de sí mismo, de su existencia auténtica, en un regreso a sí mismo” (p. 44). Esto involucra una escuela capaz de interconectar la razón y el corazón en la formación académica productiva del ser que transforma el contexto social que lo circunda.

Para la trilogía “Estado-Educación-Sociedad” las transformaciones educativas asumen el reconocimiento del ser en su plenitud como constructor de conocimiento en las diversas acciones que establecen significancia y corresponsabilidad dentro de una gestión escolar, cuya multidimensionalidad representa apertura en los constructos epistémicos de una sociedad sensible y humana; de allí el planteamiento de Barbero (2006), señala que “la verdad de la existencia humana no se agota en el saber ligado a la técnica, pues hay otro saber que es el saber–del-ser” (p. 18).

El saber humano conduce hacia un cambio paradigmático transcendental sobre la realidad y los marcos culturales actuantes en la construcción de conocimiento desde perspectivas pluridimensionales que subyacen de una introspección vivencial del ser y se refleja en las acciones cotidianas; para Lyotard (1994) “el saber se autofundamenta, se autogestiona en un ser concreto” (p. 30). En tal sentido el ser se constituye como el epicentro de la experiencia educativa a través de lo que Morín (2009) denomina antropoética o ética planetaria,

La ética planetaria toma conciencia de la identidad humana. Toma conciencia de la comunidad destino. Toma conciencia de las relaciones entre humanos. Toma conciencia de la finitud humana en el cosmo. Toma conciencia ecológica. Toma conciencia de la necesidad vital del doble pilotaje del planeta. Toma conciencia cívica planetaria. La propagación en el futuro de la ética de la responsabilidad y la solidaridad con nuestros descendientes. Toma conciencia de la Tierra-Patria como comunidad destino-origen-perdición. (p. 181-182)

En este sentido la triada “Estado-Educación-Sociedad” asumen un papel protagónico en la formación de ciudadanos y ciudadanas a través de una ética metacomunitaria centrada en la planetarización de la condición humana en relacionalidad con el entorno, consigo mismo, con las tecnologías que van a la vanguardia con el crecimiento exponencial del saber en la información, constituyendo nuevas formas de pensar la educación con prácticas que transitan en simetría con las condiciones socioculturales cambiantes de un mundo global.

Se trata de educar para una sociedad postmoderna

caracterizada por una tecnología cognitiva de carácter social constituida por un hombre autosuficiente, creador y hacedor de su futuro, capaz de convertirse en un agente transformador. En este sentido se asume la postmodernidad como un proceso dinámico y como tal dinamiza las prácticas que el Estado, la Educación y la Sociedad ejercen en contextos tecnológicos, los cuales obligan a replantear la escuela como un espacio para trascender de la trasmisión de conocimientos a construcción del saber colectivo con perspectivas sistémicas que profundicen la sensibilidad de la conciencia a través del pensamiento crítico-reflexivo sobre la realidad.

El sistema educativo asume como un principio inherente en la concreción de sus fines a través del compromiso en la convivencia social y la cohesión de sus participantes para sustentar el modelo de Estado. En esta línea de pensamiento García y Del Campo (2012) plantean “la corresponsabilidad entre los diferentes niveles y agentes definen una cadena de interrelaciones orientadas a alcanzar las expectativas educativas, sociales e individuales que se establecen a cada momento” (277) se evidencia las relaciones de los agentes del sistema a través del sentido compartido que subyace de lo individual para actuar en el contexto global. En tal sentido una aproximación hacia una educación que trascienda de lo humano implica considerar;

Educación para la infancia

Asume la formación educativa que prescribe las

etapas de maternal y preescolar a través de la incorporación de niños y niñas en edad de cero a seis años de edad en espacios que fomentan la comunicación, la formación en valores, la consolidación de hábitos, el amor por la naturaleza, el desarrollo de la percepción, la memoria y la atención, la inteligencia desde la afectividad que se materializa en la adquisición progresiva de los procesos matemáticos y lingüísticos que le permitirán desempeñarse en las etapas evolutivas de su desarrollo en los grados sucesivos.

En relación a la concepción del ser que se aspira formar se prescribe como un sujeto de derecho y un ser social integrante de un grupo familiar con un arsenal de características propias del contexto dentro del cual se desenvuelve, permitiendo concebir según Jameson (2002) “la periodización de la expresión de la conciencia de una membresía en un mapeo cognitivo” (pág. 73), este mapeo propulsa la educación de ciudadanos para vivir en sociedad humanista, democrática, protagónica, participativa, multiétnica, pluricultural, bilingüe e intercultural capaz de despertar las más intensas emociones en sus padres y sus docentes por la ternura que inspira cada niño.

El papel de la triada “Estado-Educación-Sociedad” es rescatar la vida en colectivo a través del desarrollo de competencias cognitivas y socioafectivas que consideran la familia como primer vínculo social que posibilita “una escuela para la esperanza” (Wrigley, 2007, p. 12), es una escuela con una pedagogía de principios ontológi-

cos, es decir concebir el ser humano en cuanto a dos instancias “res cogitan” (sustancia pensante) y el res extenso (sustancia corpórea), asumiendo el aprender como sinónimo de justicia, reflexión y creación de un hombre que dibuja un contexto global.

En educación primaria

Una aproximación hacia la Educación Primaria plantea la formación a través de la acción-reflexión-acción constante con respecto a las estrategias que garanticen el desarrollo de valores, actitudes y virtudes para fortalecer en los niños y las niñas la solidaridad, la innovación, la creatividad y la reflexión con la finalidad de comprender y transformar su realidad con perspectivas ontoepistémicas.

La escuela exige emanar hacia la sociedad alternativas para generar condiciones de aprendizaje en colectivo y en armonía con el contexto social capaz de interconectar dialógicamente los constructos conceptuales con los factores ecoambientales que circundan, se trata de formar produciendo y producir formando desde enfoques, perspectivas, métodos y estrategias tecnocientíficas que ocupen la mente, las manos y el corazón de los responsables del Sistema Educativo.

La educación como proceso de autorrealización del ser humano en un contexto social configura una matriz epistémica multidimensional que va desde lo bioafectivo en relacionalidad con el espacio sociocultural, propulsando una visión holística y humanista destinada a la formación y la trans-

formación de hombre, representa una reforma profunda a las concepciones que develan los actos en el ámbito educacional. Para Valverde (2014):

La institución escolar funciona como un ecosistema porque es un sistema complejo con diferentes elementos y relaciones, formado por componentes bióticos (profesores, estudiantes, familias) y abióticos (espacios físicos, entorno cultural, contexto económico, tecnológico, otros). Como ecosistema forma parte de un sistema educativo nacional. El ecosistema escolar es diverso y las “especies” que lo habitan se afectan constantemente entre si y están modificando de manera continua sus interrelaciones. (p. 26)

Este precepto multidimensional amplía el espectro para concebir la educación a través de la integración del colectivo escolar con los elementos inherentes a las prácticas educativas de los contextos sociales que materializan cambios capaces de inducir a la expansión y la innovación como parte de un ecosistema complejo centrado en la condición humana, que reconoce la diversidad cultural que la circunscribe, además realza la importancia de una formación académica trascendente a la transformación del ser humano sobre la práctica social y solidaria.

En este sentido se presenta una contextualización en el saber de la población escolar donde el *Estado* plantea a la través de normativas legales, la *Escuela* como elemento que circunscribe su praxis y la *Sociedad* quien asume los preceptos para su accionar basado en los pilares que parten del “*aprender a crear*” con plataforma en la transformación de un mundo mejor para todos y todas donde la originalidad y la innovación socio comunitaria refundan la constitución de saber académi-

co.

Con respecto al pilar de la educación denominado “*aprender a convivir y participar*” demarcan la inherencia del colectivo a través la planetarización y los cambios en contextos desde la práctica social; Briceño (2009) define “la holopraxis, proviene del vocablo griego holos, que significa totalidad, globalidad; y praxis que significa acción, práctica, procedimiento” (p. 76). En el campo educativo significa una mirada integral a los actos y las acciones humanas que ejercen los participantes de la gestión escolar en un tiempo y un contexto predeterminado desde una visión humanista y sensible que trasciende a las exigencias pragmáticas

Se plantea el “*aprender a valorar*” como pilar que enrumba la educación hacia la trascendencia que parte de lo humano y representa el epicentro para el desarrollo de la práctica pedagógica en encuentro con las subjetividades; se trata de un intercambio de materia y energía capaz de autoorganizarse y reflejar su identidad dentro de una red dinámica cuyos procesos no salen de esa misma red, atendiendo al dinamismo que la caracteriza propulsa autogeneración de nuevas estructuras o patrones de comportamiento.

Consustanciados con estos referentes se inserta de manera significativa el “*aprender a reflexionar*”, se trata de una Scienza nuova que rompe pasajes de lo físico a lo biológico, de lo biológico a lo antropológico, estableciendo en cada uno de estos niveles un lazo meta-sistémico en el ser humano

que facilita un desocultamiento de la incertidumbre, sin perder el principio de autonomía y lleva consigo niveles de complejidad al construir sus bases conceptuales sobre reflexiones que se concatenan en las condiciones culturales y sociales que circundan al hombre en su plenitud.

En el caso Venezuela los fines prescriben el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, además una cultura fundada en la participación protagónica, el respeto por la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos como ápices para la concreción de proyectos referidos al desarrollo del ser en existencia para afrontar la complejidad de la vida.

Atendiendo a los fines del sistema educativo como un todo organizado capaz de corresponder a las etapas del desarrollo humano a través del subsistema de educación básica en todos sus niveles y modalidades y al subsistema de educación universitaria, la triada “Estado-Educación-Sociedad” que actúan en el ecosistema exige abrazar las innovaciones pedagógicas a través de elementos sensibles del contexto institucional, las necesidades comunes, las competencias para la productividad y la convivencia armónica dentro de un mundo global.

Una mirada hacia la educación media general

Con respecto a la Educación Media General pretende la formación de un ciudadano integral con

miras a un desempeño productivo y consustanciado con requerimientos necesarios para la convivencia y la participación social que lo acreditan como Bachiller de la República; cuya formación epistémica asume conocimientos básicos en las ciencias naturales y las ciencias sociales, vistos desde la fragmentación a través de disciplinas académicas que se concretan en la organización curricular con una serie de recursos y estrategias aplicados en el aprendizaje.

Ahora bien una mirada al contexto refleja fenómenos sociales enmarcados en una carencia afectiva que obstaculiza la formación de un ser capaz de transformar los espacios que lo circunscriben; pues son significativos los aportes tecnoeconómicos que el Estado ofrece a la Sociedad que invitan a una amplitud de pensamiento y propulsa una la escuela que propulsa su filosofía hacia la formación de seres racionalmente humanos; por lo que resulta oportuno preguntarse ¿Hacia dónde se enrumba la formación en los contextos educativos... hacia el ser...hacia el desarrollo curricular...hacia la evolución mercantilista?

Este posicionamiento sumerge al Estado, la Educación y la Sociedad en procesos regenerativos hacia un enfoque epistémico a través de la admisión de una concepción con visión global denominada “transdisciplinariedad”, que entrelaza más allá de los diversos campos disciplinares y admiten una comprensión de la naturaleza del ser humano como parte de una integralidad, siendo la educación base esencial dentro de la cual se puede

establecer este dialogo entre disciplinas y entre las actitudes de sus co-productores.

De allí que el despertar de la conciencia dentro una comunidad destino en perfecta armonía con las prácticas del Estado-Educación-Sociedad que demandan la idea planteada por Martínez (2004), “es necesario valorar en gran medida la vivencia que los seres humanos han tenido como producto de la forma como se percibe y vive esa realidad, tomando también en cuenta sus ideas, sentimientos y motivaciones” (p.8). La construcción de la sociedad parte de la individualidad de cada ser humano y su formación responde a un pensamiento complejo difundido entre sus participantes.

En este sentido la transformación radica en mirar lo humano, una sociedad justa, un mundo ecológico, un fraterno amor por el prójimo y su entorno, una escuela centrada en la formación de seres humanos capaces de vivir desde la conciencia y la convivialidad con su contexto, cimentados en el planteamiento de Heidegger (2001)“el ser-en-el-mundo”(p. 62), una educación en un mundo intersubjetivo exige algo más que planteamientos reclama una práctica con principios éticos y morales por parte de sus protagonistas, un tanto trascendentes hacia las concepciones epistemológicas y orientados hacia valores y acciones de convivencia comunitaria.

A manera de conclusión

El “Estado-Educación-Sociedad” como un todo sistémico demanda una ética para la comprensión que estimula repensar lo humano del ser humano

en el reconocimiento de los autores del proceso formativo dentro de una esfera trascendental que adviene de una conciencia individual pero va más allá de la individualidad; indica generar espacios de aprendizaje complejos que entretejen los factores cognitivos con sentimientos, ideales, identidad, autonomía para superar la fragmentación de disciplinas e integrar procesos recursivos que develen la inteligencia y la afectividad en la cotidianidad escolar.

Desde esta perspectiva la cotidianidad es el espejo que aflora en el campo educativo sencillez, amistad, comprensión, fraternización, espiritualidad, determinaciones, complementariedades y discrepancias que se fusionan con la era de lo técnico; el desafío para la educación es una reorganización en los pensamientos y las acciones colectivas dentro de la triada que advienen de su autoorganización paradigmática constituida por los principios intrínsecos en un rehacer dialectico de concienciación para el devenir dinámico en constante interacción hologramática.

En la triada “Estado-Educación-Sociedad” está interacción representa una espiral con un punto de origen pero no un término, es una mancomunidad de acciones orientadas a la formación para la existencia en un mundo de vida dinámica y se comprende a partir de un juego de endo-exo-causalidades. El llamado es a una transcendencia en escala mundial con conciencia integral que instaure un acoplamiento en el funcionamiento de los espacios educativos en una circularidad para

transformar en entorno haciéndolos más sensibles a través de un enlace sistémico orientado a la humanización del ser.

Referencias

- Barbero, J. (2006). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Briceño, J. (2009). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Revista EDUCERE*. Investigación Arbitrada. N° 48. (s/p).
- García, E. y Del Campo M. (2012). La Corresponsabilidad una Estrategia al Éxito. *Revista de Educación* N° Extraordinario 2012. (s/p).
- Heidegger, M. (2001). *Ser y tiempo*. España: F C E Undécima reimpresión.
- Jameson, F. (2002). *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el postmodernismo*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Liotard, J. (2004). *La condición posmoderna*. Madrid España: Edit. Cátedra
- Martínez, M. (2004). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (1997). Currículo básico Nacional. *Programa de estudios de educación básica*. Caracas: Autor.
- Morín, E. (2009). *Para una política de la civilización*. Barcelona: Ediciones Paídos, Ibérica, S.A.
- Morín, E. (2010). *Hacia el abismo. Globalización del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Paídos. Ibérica, S.A.
- Sartre, J. (1934). *La trascendencia de ego*. Argentina: Ediciones Caldén. Libera los Libros.
- Tedesco, J. (2000). *Educación para la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Valverde, J. (2014). *Políticas educativas e integración de las tecnologías digitales en los sistemas educativos*. España: Ediciones DYKINSONSL.
- Wilber, K. (2005). *Sexo, ecología, espiritualidad. El alma de la evolución*. Barcelona: Kairos.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

ADAPTACIÓN DE LAS ETNIAS INDÍGENAS PEMONES Y SU INTEGRACIÓN CULTURAL EN SU HÁBITAT TERRITORIAL UBICADO EN EL ESTADO BOLÍVAR, VENEZUELA



GLADYS NARANJO

Magíster en Planificación y Desarrollo Curricular
Universidad de Carabobo
gladys_naranjo@gmail.es

Recibido: 22/10/2014

Aceptado: 04/02/2015

Resumen

La cultura indígena venezolana a través del tiempo ha tenido singular importancia, no solo desde el punto de vista histórico por constituir un factor originario de nuestra raza si no también, conjuntamente con la raza española y africana, y por el profundo conocimiento que deben tener todos los venezolanos en lo inherente a la Educación y así conocer quiénes son los aborígenes que habitan en el país, de tal manera, que por ser ellos parte de nuestra cultura, están adyacentes a la nuestra. Por lo tanto, se plantea el basamento teórico: filosófico y legal que permitiría conducir al conocimiento de la existencia esencial y formativa del indígena como sujeto de inclusión establecido en el ordenamiento jurídico venezolano que también, está referido en otras leyes de orden internacional. En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), se indica dicha inclusión y se establecen los derechos de los indígenas como ciudadanos venezolanos que son parte integrante de la Nación, que forman parte del Poder Constituyente mediante el sufragio. Tales hechos jurídicos significativos en igualdad de derechos para todos los indígenas venezolanos, los cuales se señalan epistemológicamente desde el punto de vista filosófico y su estructura legal es sustancial para el objeto de estudio. Este trabajo aborda aspectos relevantes de la Etnia Pemón: su condición cultural, manera de vivir, enseñanzas, ritos y costumbres implícitos en su entorno y desarrollo social; además, el valor de su entorno territorial, específicamente en el Sur del Estado Bolívar, dando el ejemplo a otras etnias, en defensa de los principios establecidos en sus creencias, lengua, entre otros; manifestado todo ello en su forma de actuar y de concebir el mundo. Estos aspectos hacen meritoria a la etnia de los Pemones para reconocerlos y no dejar de lado la existencia de estos venezolanos.

Palabras clave: etnia Pemón, integración cultural, hábitat territorial

PEMON INDIGENOUS ETHNICS ADAPTATION AND THEIR CULTURAL INTEGRATION IN THEIR TERRITORIAL HABITAT IN BOLIVAR STATE, VENEZUELA

Abstract

Venezuelan indigenous culture has had a singular importance over time, not only from the historical point of view for being an original factor of our race, but also, together with the Spanish and African race, for the deep knowledge that all the Venezuelans should have about education, and thus to know the aborigines living in the country, in such a way that for being part of our culture, they are closed to ours. Therefore, it is proposed the theoretical, philosophical and legal basis that would lead to know the essential and formative existence of the indigenous as a subject of inclusion established in the Venezuelan legal system that is also referred to in other international laws. The Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999) indicates this inclusion and establishes the rights of indigenous people as Venezuelan citizens who are an integral part of the Nation, the Constituent Power through suffrage. Such a significant juridical fact with equal rights for all Venezuelan natives are epistemologically pointed out from the philosophical point of view and its legal structure is substantial for the object of study. This work deals with relevant aspects of the Pemón Ethnicity, their cultural condition, way of living, teachings, rites and customs of their environment and social development. Moreover, the value of their territorial environment, specifically in the South of the Bolivar State, is an example for other ethnic groups, in defense of the principles established in their beliefs, language, among others, expressed in their behavior and conception of the world. These aspects merit the Pemones ethnicity to be recognized and not put aside the existence of these Venezuelans.

Keywords: Pemon ethnicity, cultural integration, territorial habitat



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.168-175

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Adaptación de las etnias indígenas Pemones y su integración cultural en su hábitat...

Gladys Naranjo

Introducción

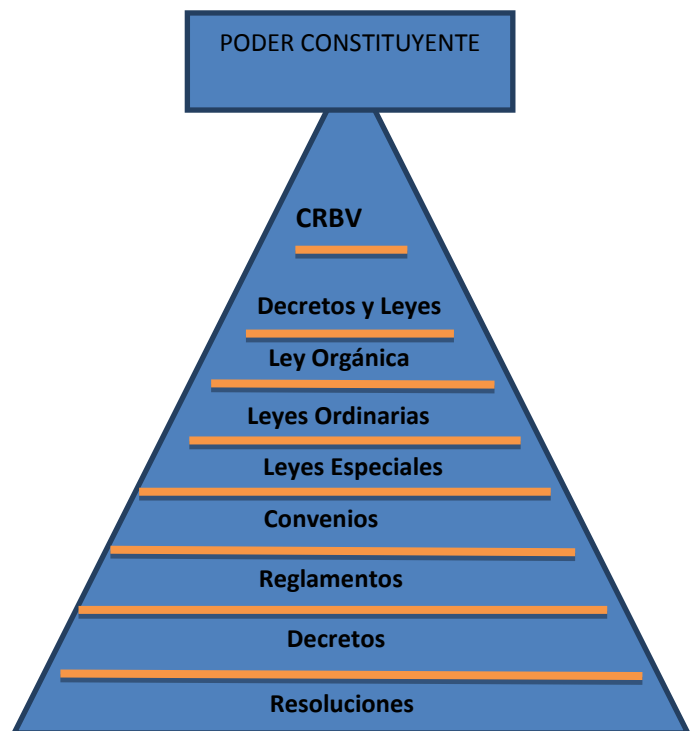
Dada la importancia de la educación en el desarrollo económico, político y social de Venezuela, es necesario el conocimiento del docente ante las nuevas realidades del país y generar estudios como factor esencial y necesario para la praxis del ejercicio profesional en el ámbito educativo y también en el quehacer del entorno personal.

Asimismo, le permitiría al docente conocer para qué y cómo se urden las leyes en su entorno venezolano desde el punto de vista interpretativo y reflexivo para su aplicación, tal como lo establece la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), entre otras.

Por otra parte, conduciría al profesional de la educación a un conocimiento general, con una visión jurídica y educativa de modo que se pueda lograr óptimamente su desempeño laboral a través de las disciplinas establecidas en el paradigma jurídico educativo y aplicarlas al desarrollarlas en un momento determinado. Aunado a ello, se destaca el aspecto social educativo el cual está involucrado en el actuar del docente relacionado con las nuevas realidades del país a partir de los estudios inmersos.

El basamento teórico se plasma a través del paradigma universal, cuya teoría filosófica tiene carácter relevante dirigido al conocimiento esencial y natural de la norma, para su formación, interpretación y aplicación de la misma. La representación teórica la desarrolla Kelsen (1979), jurista y políti-

co, quien aplicó las doctrinas de la filosofía clásica a la jurisprudencia en forma piramidal y en donde jerarquiza las leyes predominando un orden superior en la cúspide y de donde se van constituyendo en forma de descarte las demás jerarquías (adaptación al ordenamiento jurídico venezolano).



Fuente: Kelsen, 1979

Haciendo mención al esquema anterior, este se concatena con la interculturalidad, como un aspecto relevante de la educación, cuyo interés se articula con el objeto de estudio abordado en este documento. Es necesario destacar que el basamento legal conlleva a no solo al desarrollo de la temática intercultural como elemento esencial en el tratamiento de aquellos aspectos vinculados con los

indígenas venezolanos, sino al reconocimiento del valor y del aporte del mundo de vida del indígena en nuestra realidad asumiendo el valor agregado que desde lo social se imprime a nuestra época.

Ahora bien, detengámonos en el contexto histórico que sirvió de marco a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) del año 1999, asumido por la entonces Asamblea Nacional. El proceso constituyente permitió por primera vez, la participación indígena en la redacción de la Carta Magna, representados por Guillermo Guerra, José Luis Gutiérrez y Noeli Pocaterra de las etnias Jivi, Pemón y Wayuu, respectivamente; dando lugar a la existencia, el espíritu y la razón predominante para sustentar el convenio y crear las bases de un nuevo orden constitucional para la creación de un estado social que pone de manifiesto y, por ende, visibiliza nuestra raíces aborígenes de la identidad caribeña que nos define; es decir, se da un paso esencial en la progresividad de los derechos y reconocimiento de los pueblos originarios y, constituyendo así el establecimiento en el ordenamiento jurídico venezolano de un apartado constitucional (Capítulo VIII) referido a los derechos de los Pueblos Indígenas. Se hace referencia en dicho apartado de los derechos de nuestros indígenas, reconociendo ampliamente su existencia en todo el territorio nacional, en atención a sus formas de organización, sus culturas e idiomas propios, también su hábitat, manejo y posesión de la tierra que ancestral y tradicionalmente ocupan, garantizando con ello su continuidad bio-

lógica y sociocultural. El interés tenía como eje evitar el efecto transculturizador y para ello se establecía un encuentro entre la dinámica política y jurídica del país.

Los pueblos indígenas trascienden sus culturas utilizando prácticas de diferentes índoles: económicas, culturales y religiosas; de acuerdo a sus propios planes y proyectos de desarrollo desde sus particulares intereses y necesidades. La C RBV define a la sociedad venezolana como multiétnica y pluricultural, esta construcción conceptual derivada del ordenamiento jurídico implica la necesaria adaptación del docente a las nuevas realidades que le deparan el ejercicio profesional, partiendo del conocimiento de un estudio sustentado en el ordenamiento jurídico venezolano, compuesto en su cuerpo argumentativo por un conjunto de leyes entre las que destacan: Ley Orgánica de los Pueblos y Comunidades Indígenas, Ley de Demarcación y Garantía del Hábitat y Tierra de los Pueblos Indígenas, además de la Ley Orgánica de Educación, Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNA), entre otros acuerdos y convenios nacionales e internacionales. La razón y propósito de las leyes anteriormente mencionadas constituyen una condición jerárquica cuyo aporte fundamental es la reivindicación del los indígenas como pobladores originarios de una nación emprendedora y poseedora de riquezas naturales y espirituales sustentada esencialmente en la condición humana de los indígenas.

Un punto importante de las leyes referidas está

establecido en el artículo 60 de la LOPNA que reza lo siguiente:

El estado debe garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes indígenas, regímenes, planes y programas de educación que promuevan el respeto y la conservación de su propia cultura, el empleo de su propio idioma y el acceso a los conocimientos generados por su propio grupo o cultura. El estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir con esta obligación.

Entiéndase entonces que es el estado el garante del cumplimiento del artículo señalado, en el cual se enfatiza que en la educación de las comunidades indígenas, debe respetarse la propia cultura y subsistencia de su economía sustentada en sus propias prácticas de trabajo, todo ello generado por la reivindicación de los conocimientos de su grupo o cultura indígena.

El pueblo indígena Pemón y su interculturalidad

Los Pemones son indígenas suramericanos que habitan en la zona sureste del estado Bolívar en Venezuela, frontera con Guyana y Brasil. Son habitantes comunes en la Gran Sabana y todo el parque nacional Canaima. Son personas amigables y respetuosas del equilibrio hombre-naturaleza.

La palabra Pemón es la acepción utilizada para agrupar a todas las etnias que comparten una cultura común, como un gentilicio entre sus pobladores, que puede ser asumido como término similar a persona o gente. Tiene diferencias entre ellos de tipo somáticas y dialectales según el hábitat geográfico que ocupan, estando agrupados en tres importantes concentraciones: Kamarakos, Taurepa-

nes y Arekunas.

El impacto intercultural de los Pemones se ha venido generando de manera progresiva debido a los cambios que ha ocasionado el acceso de los turistas a su zona de hábitat, la cual, dada la facilidad que proporciona su infraestructura vial, ha permitido el flujo de turistas, incrementando con ello su adaptación por medio de los productos de su diversidad cultural que se han comercializado en Venezuela y Brasil, surgiendo así la necesidad de integración de dicha etnia a las nuevas realidades turísticas que han venido a su vez acompañadas del manejo de los entornos naturales, de la explotación minera, siembra, caza, pesca e incluso, prácticas comerciales y empresariales como administración de campamentos o ejercicio laboral en guías turísticas. Es decir, observamos cómo por el empuje comercial, los Pemones se han adherido a una nueva estructura de interrelación cultural que ha implicado su progresivo desarrollo político, social y económico, todo ello gracias a su esfuerzo y tenacidad para adaptarse y construir nuevos conocimientos y saberes, capacidad para transmitir su propia identidad cultural y costumbres; y, alto espíritu democrático para organizar su hábitat a la luz de los nuevos desafíos que demarcan el carácter multiétnico y pluricultural de nuestra sociedad. Este marco en conjunto con el ordenamiento jurídico y con las nuevas realidades que caracterizan los contextos de intervención educativa, implica que el esfuerzo docente no solo debe orientarse a reivindicar a nuestros indígenas, sino que debe

contribuir al desarrollo integral de los mismos. Este desafío podemos sintetizarlo en un esfuerzo intercultural que implique necesariamente comprender la importancia de la cultura indígena basados en sus orígenes y herencias en cuanto a: hábitats, conocimientos, saberes, rituales, costumbres, organización, formas de vida, concepciones, espiritualidades, y, por ende, necesidad de adaptación a los nuevos paradigmas socioeducativos del país. Estas referencias permiten reafirmar que los indígenas venezolanos constituyen un valioso elemento de identidad originaria no solo del país sino de América Latina.

La CRBV señala la importancia de los indígenas como ciudadanos que integran la nación, agentes de su soberanía por medio del ejercicio del sufragio. Se reivindican sus derechos políticos como ciudadanos (pueblo) que legitiman el poder del Estado. Valga recordar que estas referencias se remontan a Lucke y Montesquieu quienes a finales del siglo XVIII en Inglaterra y Francia respectivamente, definieron la Nación como entidad abstracta vinculada a un espacio físico (tierra patria), a la cual pertenecen los ciudadanos pasados, presentes y futuros en una relación de correspondencia que se convierte en elemento superior para aglutinar en un mismo espíritu de pertenencia a los individuos que la integran.

Lo indicado hace relevante el concepto de ciudadano entendido como sujeto en igualdad de derechos dentro de todo el conjunto de miembros que componen la Nación. Por su parte, la ciudadanía

es la condición social de pertenencia de un miembro nativo o naturalizado a una ciudad o estado, a la cual se suma la titularidad de deberes y derechos jurídicos y políticos: ciudadanos-ciudadanas de derecho común. Ambos conceptos permiten establecer ciertas correspondencias con lo expuesto en la CRBV dado que no solo se refleja un proceso de cambio que tiene como vector fundamental el rescate de aquellas raíces que nos definen como venezolanos: la raza indígena; sino que se hace hincapié en un marco legal que viene a reivindicar los derechos y legitimar los valores de los pueblos y comunidades indígenas. Particularmente el artículo 119 de la carta magna establece:

El estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida. Corresponderá al Ejecutivo Nacional, con la participación de los pueblos indígenas, demarcar y garantizar el derecho a la propiedad colectiva de sus tierras, las cuales serán inalienables, imprescriptibles, inembargables e intransferibles de acuerdo con lo establecido en esta Constitución y en la ley.

Como puede observarse, este artículo coincide con otras leyes que resguardan la identidad étnica y cultural de los pueblos indígenas en conjunto con el derecho de los mismos a una salud integral y a un desarrollo pleno. También los acuerdos internacionales vienen a ser instancias legales para plantear la responsabilidad de los gobiernos en el desarrollo, con la participación de los pueblos in-

tereados, de acciones coordinadas y sistemáticas que se esfuercen en proteger los derechos de los indígenas, el respeto de su integridad, la protección de su propiedad intelectual colectiva, el ejercicio de la participación política y el establecimiento de los correspondientes deberes.

El propósito de argumentar con basamentos sociales y jurídicos la reivindicación de nuestros pueblos indígenas, pasa por asumir con profundidad el asunto de la culturalidad para lo cual es necesario el tema de lo educativo no solo como instrumento de aprendizaje, sino como mecanismo para la difusión del legado indígena venezolano, específicamente el de los Pemones, todo ello en aras de la inclusión ciudadana de este colectivo originario que además de ser integrante de la nación, viene a concientizarnos desde la vivencia objetiva de su importancia en la comprensión, desde su entorno, de toda la población venezolana.

La etnia de los Pemones se incorpora a la interacción cultural con otras etnias venezolanas y latinoamericanas. Es decir, a la adaptación de estos indígenas a otras realidades culturales o, a la tolerancia de otras culturas en su hábitat territorial. Vale destacar lo significativo que resulta contar con un ordenamiento legal que resguarde la vida de nuestras etnias no solo en el país sino en el mundo entero. Por ejemplo en el caso nacional contamos con: Ley de demarcación y garantía del hábitat y tierra de los pueblos indígenas, Ley de idiomas indígenas o ley orgánica de pueblos y comunidades indígenas. A nivel internacional se tie-

ne: la Declaración de las Naciones Unidas que contemplan los derechos de los pueblos indígenas. Todo este ordenamiento viene a legitimar y reivindicar la importancia del indígena no solo por formar parte de la raza y fisonomía del pueblo venezolano, sino por contribuir al desarrollo histórico, político, social y cultural del país. Estas razones han sido ocasión propicia para garantizarles todos los derechos como integrantes de esta nación. Este ideal y compromiso dio origen a la creación de un Ministerio del Poder Popular para los pueblos indígenas y además una representación significativa de este colectivo en la Asamblea Nacional.

El estado venezolano a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, ha atendido la ideologización de la empresa educativa materizándolo un concepto de país a través del Diseño Curricular Bolivariano, cuyo diseño cimenta las bases del sistema educativo bolivariano el cual se consolida desde el establecimiento de un modelo de República que se ha ido estructurando en todos los órdenes de la vida nacional. De esta forma, los planes, programas, políticas, proyectos y demás líneas de acción educativa se articulan entre sí con el objetivo de alcanzar el desarrollo integral de los ciudadanos y ciudadanas. En este punto es fundamental citar el artículo 24 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) el cual reza:

El sistema educativo es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano. Se basa en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad. Integra políti-

cas, planteles, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distinción de edad, con el respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales.

Estas ideas se articulan con la CRBV y destacan el respeto a la diversidad cultural con énfasis en el reconocimiento de la herencia étnica. Estas ideas vendrían a enlazarse con el interés de una educación intercultural que reivindique el valor de nuestros pueblos indígenas en un diálogo franco y fructífero con el espectro amplio de culturas que conforman el mapa de la venezolanidad. El artículo 27 de la precitada LOE establece:

La educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con los aportes culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos de la Nación venezolana y el Patrimonio Cultural de la humanidad. La educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, hasta el subsistema de educación básica. La educación intercultural bilingüe se regirá por una ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los y las docentes correspondientes a esta modalidad.

Este marco viene a legitimar el valor de la educación propia para el respeto de la diversidad cultural a través de un diálogo que materialice una educación integral de calidad para los pueblos y co-

munidades indígenas y afrodescendientes, amparando a su vez la inclusión del valor cultural de estas comunidades en todo el aparato del sistema educativo. El fortalecimiento de una educación intercultural garantiza el valor de la identidad, la construcción de saberes desde la mismidad de lo originario para que ello entre en diálogo con la fisonomía que nos define como pueblo y como cultura a través de la transmisión del acervo multiétnico y pluricultural. Todo ello vendría a fortalecer los vínculos de unión, reconocimiento y configuración de la esencia cultural del pueblo venezolano.

Otro aspecto importante a destacar es la participación de ancianos y ancianas, sabios y sabias y todos los miembros de la comunidad indígena en la construcción y diálogo de saberes, lo cual viene a redundar en el esfuerzo educativo intra e intercultural que hace posible la convivencia colectiva, el desarrollo de un espíritu de organización socio-cultural y el conocimiento de las diversas cosmovisiones que se expresan y coexisten en el acervo cultural de nuestros pueblos indígenas. En el desarrollo de la educación intercultural, los maestros y estudiantes no solo se constituyen en defensores de su propia cultura, sino que asumen con tolerancia y respeto, el reconocimiento de otras culturas como herramienta fundamental para ampliar la formación y conquistar un desarrollo integral de la persona y por ende, de nuestras comunidades. Con los argumentos expuestos se pretende demostrar la adaptación en el ámbito territorial y cultural de los

indígenas Pemones con el fin de reflexionar en torno a la legitimación de una integración cultural posible como aporte fundamental de una educación intercultural.

Referencias

- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Extraordinaria N° 5.453. Caracas: Autor.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Extraordinaria N° 5.929. Caracas: Autor.
- Kelsen, H. (1979). *Forma de estado y visión del mundo*. EE.UU: Ed. D. Reidel

RELACIÓN ENTRE LOS CURRÍCULOS CONCURRENTES Y EL MUNDO DE LA VIDA: UNA HERMENÉUTICA DEL CURRÍCULO



JOSÉ ROBERTO SÁNCHEZ

Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Geografía. Participante del Doctorado en Educación
Universidad de Carabobo
josesanchezeducacion@gmail.com

Recibido: 02/02/2017

Aceptado: 17/05/2017

Resumen

El currículo es poético porque configura una concepción educativa que trata de transfigurar la realidad educativa y dicha concepción, que se traduce en perfiles profesionales, comienza siendo elementos ficticios que se unen dialécticamente a la estructura narrativa, pertenecientes tanto a docentes como estudiantes, los cuales forman parte del mundo de la vida. De aquí que sus relatos, durante el proceso de concreción del currículo, sirvan para evidenciar la sedimentación de los perfiles profesionales en sus vidas por medio de sus experiencias narradas, así como las interpretaciones que el docente hizo al leer el currículo oficial. Como consecuencia de lo anterior, los currículos concurrentes propuestos por Posner (1998) representan una crítica del currículo inmerso en un proceso de racionalización producido por el subsistema educativo. Al mismo tiempo, la racionalidad comunicativa permite, como derivado de los relatos, mostrar de manera racional los currículos concurrentes.

Palabras clave: hermenéutica, fenomenología, relato, mundo de la vida

CONCURRENT CURRICULA AND THE WORLD OF LIFE RELATIONSHIP: A HERMENEUTICS OF CURRICULUM

Abstract

The curriculum is poetic because it sets up an educational concept intended to transfigure the educational reality. Such a concept, which is translated into professional profiles, begins as fictional elements dialectically joined to the narrative structure, belonging to teachers and students, which are part of the world of life. Hence their stories during the process of curriculum concretion, serve to demonstrate the professional profiles sedimentation in their lives by their narrated experiences, as well as the interpretations made by the teacher when reading the official curriculum. As a result, the concurrent curricula proposed by Posner (1998), represent a critique of the curriculum immersed in a process of rationalization produced by the educational subsystem. At the same time, communicative rationality allows, resulted in the stories, to show rationally the concurrent curricula.

Keywords: hermeneutics, phenomenology, narrative, world of life



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.176-186

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Relación entre los currículos concurrentes y el mundo de la vida: una hermenéutica...

José Roberto Sánchez

Relación entre el mundo de la vida y los currículos concurrentes

El objetivo de esta disertación es esclarecer las relaciones en torno al mundo de la vida y la intencionalidad educativa presente en la implantación de un currículo en la que éste es diseñado en un subsistema social que establece los fines educativos y que no está claramente diferenciado en cuanto a sus acciones, pero que posee normatividad propia dependiendo del tipo de estructura que tenga el plan de estudios, la naturaleza del cuerpo de saberes y de los perfiles de ingreso y egreso que lo conforman. De esta manera, se plantea el problema de cómo se incorporan los perfiles profesionales en las estructuras narrativas de los actores implicados cuando se implanta una carrera.

Visto de esta manera, la anterior pregunta responde a un problema de valoración de un currículo en la medida en que se evidencie la distancia entre lo plasmado en el currículo oficial y lo que ocurre en la realidad. Ya autores como Posner (1998) plantean la existencia de cinco currículos simultáneos cuando se implanta en la realidad el llamado currículo oficial. Lo primero que destaca es que el currículo, a partir de sus fases de estructuración y de construcción de perfiles profesionales, pertenece al mundo social y está sometido a la realidad socio histórica, por tanto, es un proyecto educativo que implica una racionalidad subyacente que trata de estructurar acciones que formarán parte de los actores sociales que están matriculados en su plan de estudios.

En este proceso, el perfil profesional representa acciones complejas que conllevan capacidades y saberes implicados, orientados a la satisfacción de las necesidades sociales, personales, políticas, económicas, religiosas y culturales de un país. Esto lo define de manera clara Díaz, González, Pinzón, Dayán y Drummond, S. (1990) cuando afirman que el perfil profesional está compuesto por conocimientos, habilidades y actitudes que pasan por definir qué tipo de profesión es, lo cual se caracteriza por incorporar una serie de acciones que conllevan conocimientos, técnicas y formación cultural, científica, religiosa, con las cuales pueden realizarse tareas para satisfacer las necesidades de la sociedad en general.

A partir de esto, el campo curricular es evidenciado como técnico ya que posee una racionalidad cognitivo instrumental como lo establece Habermas (2005) y que supone un supuesto realista que “tiene que limitarse a analizar las condiciones que un sujeto agente tiene que cumplir para poder proponerse fines y realizarlos. De acuerdo con este modelo, las acciones racionales tienen fundamentalmente el carácter de intervenciones efectuadas con vistas a la consecución de un propósito y controladas por su eficacia, en un mundo de cosas existentes” (p.29).

Entonces como los fines de la educación se plantean como propósitos dentro de una propuesta curricular, estas están sujetas a la crítica e enjuiciamiento y también a la presentación de argumentos plausibles de ser aceptados o no, de ahí que los

problemas que en el ámbito de evaluación curricular acontecen son los de cómo, a partir de las valoraciones, se puede mitigar la distancia entre estos currículos simultáneos y que comúnmente la administración los trata como cambios funcionales en los elementos que tienen que ver con la cantidad de horas empleadas en la enseñanza, los mejoramientos profesionales que se le pueden ofertar al docente, los recursos materiales, métodos de enseñanza, entre otros, es decir, el control de los medios para alcanzar fines establecidos.

Sin embargo, las disparidades entre estos currículos provienen de un proceso de interpretación que comienza en el macro currículo y termina en el micro con la praxis entre docentes y estudiantes, en la que la participación de estos presupone el mundo de la vida como ámbito exacerbado de sentido donde las experiencias tienen su origen al mismo tiempo que el sentido común, a través de las intersubjetividades, con lo cual se adquieren e intercambian saberes, debido a esto es que puede hablarse de una racionalidad comunicativa como lo establece Habermas (2005).

Entonces no basta con que los perfiles profesionales posean un supuesto ontológico de objetividad dado en el realismo, ni que las acciones sean teleológicas, ni siquiera que se planteen habilidades cognitivas y actitudes que pueden ser alcanzados por un sujeto agente, si no se toma una amplitud de la racionalidad sustentado en el modelo fenomenológico, que estudia los prolegómenos necesarios para que exista un mundo objetivo compar-

tido por todos, el currículo no será adaptado de manera adecuada y la brecha entre los distintos currículos será mayor.

Estos supuestos y previos simbólicos que manejan una comunidad con práctica comunicativa pueden entrar en conflicto con los fines educativos, ya que los discursos académicos que son sistemáticos y metódicos difieren de los de la vida cotidiana y en ocasiones el disenso entre lo que se dice en el currículo y lo dado en la vida cotidiana es planteado de manera intencional por éste, ya que el cuerpo de saberes y los enfoques didácticos planteados ponen en entredicho la condición aproblemática del mundo de la vida como mundo objetivo existente previamente. De esta manera las argumentaciones dadas por medio de la intersubjetividad pueden producir disenso.

Las diferencias teóricas entre Ricoeur (2000) y Habermas (2005) es que el último nos habla del fracaso de la filosofía en tratar de fundamentar la realidad a partir de sustentos ontológicos que son buscados en los procesos reflexivos de la razón y que se encarnan en el habla, las acciones y el conocimiento, en consecuencia, el pensamiento perdió su autarquía y no puede estar referido a la totalidad del ser; entonces la sociología es la ciencia que por razones históricas y sistemáticas toma para sí los problemas inherentes a una racionalidad en general.

Sin embargo, nosotros asumimos que la filosofía reflexiva no ha fracasado en su intento de plantear la pregunta por el sentido del ser en general, ya

que ésta ha sido replanteada y ha tenido continuidad en la tradición filosófica por medio de los desarrollos de la fenomenología y la hermenéutica, de que el mismo Habermas (2005) se apropia al crear una teoría de la sociedad articulada en dos niveles, los sistemas y el paradigma del mundo de la vida con los cuales da cuenta del plexo de la vida moderna y plantea sus paradojas. En esta concepción el mundo moderno que surge con los Estados nacionales y la economía de mercado requiere de una interpretación fundamentada en una racionalidad comunicativa que muestre las mencionadas paradojas de la sociedad.

El desarrollo que proponemos es diferente a partir de la vía larga hacia el *Da-sein* que implica las etapas semántica, semiótica y existencial, en la que la subjetividad es puesta al final del proceso de interpretación que acontece en el círculo hermenéutico, siendo una vía propuesta por Ricoeur (2003) para incorporar a la hermenéutica en el seno de la fenomenología. En éstas etapas el texto es una unidad lingüística que media entre las vivencias y los relatos y representa una forma de valorar el proceso de implantación de un currículo al evidenciar el grado en que los perfiles se incorporaron en los actos narrativos de los estudiantes, luego que estos han cursado el plan de estudios.

Sin embargo, estos actos narrativos aparentemente adolecen del hecho de que la racionalidad se mide no tanto por los conocimientos adquiridos sino por el uso que se haga de ellos. En este aspecto, los perfiles son acciones que implican conocimientos

con capacidades, es decir, un hacer no necesariamente comunicativo. Cuando los estudiantes cuentan las acciones cumplidas mediante la mimesis que en co-pertenencia con la fábula ensamblan las acciones cumplidas mediante una ficción bien compuesta, representan un saber dicho, en la que las capacidades esbozadas en el perfil no podrían evidenciarse y lo que quedaría es confiar en lo que se cuenta.

A pesar de esto, las narraciones mostradas por el docente se basan en hechos que el mismo evaluó con técnicas relacionadas a modelos de evaluación de aprendizajes que serían racionales por ser constatativos con el estado de cosas acontecidos, lo que implicaría una racionalidad comunicativa proveniente del mundo de la vida y que puede ser exteriorizada mediante los actos narrativos, sean cognitivos instrumentales o enunciativos valorativos, normativos o autopresentaciones expresivas, tendientes a llegar a un consenso.

La principal causa de la disparidad de los currículos concurrentes es el tipo de conocimientos que se trata de incorporar a las estructuras narrativas de los actores implicados, en este caso de los estudiantes. Estos conocimientos no son solo enunciativos, sino que representan un hacer que implican un saber metódico y teórico que procede de las ciencias y en el currículo se muestran en el plan de estudios y, aunque proceden del mundo de la vida, ponen en entredicho los conocimientos cotidianos, por tanto, los estudiantes tienen problemas para adaptarse e incorporarlos en sus vidas, evi-

denciándose como currículos operativos u ocultos. Además, el mundo de la vida son todas las experiencias previas que condicionan un mundo objetivo compartido por todos, en la que la intersubjetividad posibilita el intercambio de saberes, conocimientos y acciones que poseen una orientación simbólica. En otras palabras, los actores se orientan con estructuras objetivas que provienen del acervo de conocimiento que ha pasado de generación en generación entre coetáneos, antecesores y predecesores. De hecho, una de las funciones de la educación es la trasmisión de éste acervo de conocimiento en la que se encuentran las suposiciones y el mantenimiento de los patrones culturales.

Entonces la circunstancias que se crean en la tensión entre el mundo y el actor que lo interpreta en el marco de objetividades construidas por el sentido común y que obligan a los actores a actuar de determinada manera no siempre se ajusta a lo planeado en un currículo, aunque este posea flexibilidad. Los argumentos de los estudiantes o docentes pueden ser, y en esto se estaría usando lo planteado por Habermas, provenientes de racionalidades normativas, autopresentaciones expresivas, constataciones y evaluativas que no responden solo a actuar de manera eficiente en la consecución del perfil de egreso esbozado en el currículo oficial.

De aquí que las acciones dadas en circunstancias que todos padecen, pero ninguno por si solo crea están sometidas a un conflicto de interpretaciones entre la intencionalidad del currículo y la de los actores que participan en la concreción de éste. Es

por eso que Posner (1998) dice que el currículo operativo es lo dado por el docente y depende de la interpretación que este haga de él, además de lo esperado por los estudiantes, incluso incluye los acuerdos a los que el docente llegó con los estudiantes, acuerdos que requieren de una racionalidad comunicativa. Es por esto que Coll (1994) ubica al currículo en:

un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Así pues, es lógico que la elaboración del currículum ocupe un lugar central en los planes de transformación educativa y que se le tome a menudo como punto de referencia para guiar otras actuaciones (p. e., formación inicial y permanente del profesorado, organización de los centros, confección de materiales didácticos, etc.) y asegurar, en último término, la coherencia de las mismas (p.1).

Este eslabón intermedio del currículo pertenece y es producido por un subsistema educativo formalizado que puede, en algunos casos, restringir los ámbitos comunicativamente estructurados de los actores sociales en el mundo de la vida, mediante acciones con orientación simbólica en las cuales las consecuencias pueden ser deseadas o no, es decir, de todas las experiencias significativas que se dan en el mundo de la vida debido a los procesos reflexivos, el currículo limita aquellas experiencias a las que coinciden con el perfil profesional y trata de utilizar racionalidades científicas que garanticen la existencia del campo curricular como un saber metódico y sistemático con fundamentación científica.

La incorporación del texto en la valoración del currículo

Todo proyecto curricular es racional porque, como plantea Habermas (2005), solo las acciones que pueden caer bajo el control actual o potencial del agente son susceptibles de enjuiciamiento crítico y solo las dirigidas a la consecución de un propósito pueden ser racionales o no, al mismo tiempo toda acción es proclive al enjuiciamiento solo si se conoce los medios y la elección del agente, en consecuencia, pueden ser argumentadas. Estas características las tienen los perfiles profesionales porque, aunque estos son ficticios deben ser plausibles de ser incorporadas a la realidad educativa.

Sin embargo, los perfiles plasmados en un currículo son acciones sublimadas por medio de la innovación semántica que parte de la realidad y reestructura los campos semánticos de las acciones, mostrando a un ser humano posible. Estas acciones sublimadas son mostradas como derivados de interpretación expositiva en enunciados, en las que se estructura una acción que implica saberes y capacidades que se obtendrán al finalizar la carrera. Para evidenciar qué tanto estos perfiles se cumplen se debe medir la capacidad de composición y de selección que el lenguaje tiene cuando se expande más allá de una oración, lo que implica concebir al texto como unidad lingüística.

En el acto de narrar se muestra una vinculación entre los hechos que pasan a ser componentes narrativos y el tiempo que representa las vivencias, las cuales están mudas hasta que se da cuenta de

ellas a través de la tensión entre el actor y el mundo que interpreta, en la que el mundo se tapiza de significatividad (Ricoeur, 2000). Entonces las argumentaciones que ocurren porque las personas son capaces de usar el lenguaje en los actos del habla, obtienen su inteligibilidad en el ensamblaje de las acciones cumplidas producidas por la fábula y la mimesis. Con lo anterior, se establece que la teoría de la argumentación, necesaria para establecer las condiciones metateóricas de una racionalidad, se obtienen de la inteligibilidad propia de los relatos.

El uso de la fábula-mimesis-catarsis en el curso de las acciones reales e históricas se debe a Ricoeur (2000) quien modificó la poética de Aristóteles que relegaba el tiempo a la física y era excluida del arte. Esta inteligibilidad es previa a la racionalidad comunicativa propuesta por Habermas (2005) ya que para categorizar a la racionalidad en los aspectos meta-teóricos, metodológicos y empíricos debe haber un distanciamiento del actor con respecto de sus acciones, siendo este un proceso reflexivo que se encarna en las acciones, actos del habla y los conocimientos.

En cambio, la narración que muestran una historia completa basada en un inicio, desarrollo y cierre es el texto primario más cercano a la vivencia y no requiere un proceso meta-teórico para su elaboración y si a esto le sumamos que los científicos sociales los toman en cuenta para poder hacer sus abstracciones de una teoría general de la acción; entonces tendremos una confirmación de que los

relatos son los que permiten hacer dichas abstracciones de la vida social. Lo mismo ocurre con las abstracciones realizadas por Posner (1998) al realizar su eclecticismo reflexivo, los currículos concurrentes que poseen racionalidad comunicativa son derivados de los actos narrativos que crean los actores implicados.

Estos actos narrativos tienen distintas argumentaciones que pueden ser aceptadas o rechazadas en el mundo de la vida, pero no todas las argumentaciones aceptadas en el mundo de la vida son razonables para lo establecido en el currículo oficial, mientras más heterogéneo sean los mundos subjetivos y el sentido común más puede distanciarse de lo planteado por un currículo oficial. El currículo oficial es el deber ser y la guía de docentes, pero es diferente del ser y de las motivaciones intrínsecas de los actores implicados que es lo que determina la naturaleza del desfase curricular.

Y es lo que les permite a autores como Posner (1998) establecer que existen cinco currículos concurrentes, habría que ver si el currículo forma parte del proceso de racionalización de la sociedad moderna y si entraría en conflicto permanente con los ámbitos comunicativamente estructurados del mundo de la vida que están orientados simbólicamente. También es necesario ver si las acciones educativas tienen funcionalidades diferenciadas como para hablar de un subsistema educativo que tendría que renovar la tradición del acervo de conocimiento científico-cultural, dependiendo de si la racionalidad educativa está orientada por el po-

sitivismo, el constructivismo metódico, el racionalismo crítico, el conectivismo o el pensamiento complejo.

El mundo de la vida son todas las corrientes vivenciales de donde emergen las vivencias que adquieren significatividad a través de la reflexión, que se exterioriza en los actos de habla, las acciones y los conocimientos. Incluso el currículo emerge de este como un ámbito de acciones especializadas hasta cierto punto, ya que entraría en relación con las funciones de integración social y mantenimiento de los patrones culturales, además de los ámbitos políticos y económicos. En la medida que el currículo construya perfiles profesionales, que en un principio sean ficticios pero plausibles de ser reales, será un proceso de racionalización que paradójicamente, aunque emerja del mundo de la vida puede contradecirlo y generar conflicto de interpretaciones.

Una de las limitaciones del perfil profesional es que es homogéneo y no se refiere a la heterogeneidad de los estudiantes, sus mundos subjetivos, necesidades de aprendizajes y vivencias. El perfil profesional se refiere a un sujeto general el cual puede tener una serie de capacidades, saberes y conocimientos científicos, técnicos y culturales, de ahí deviene las unidades curriculares y el plan de estudios, lo mismo que su forma de organizar este cuerpo de saberes que puede ser lineal, modular o mixto. A su vez la administración del currículo puede ser rígido o flexible dependiendo de las corrientes educativas, de la concepción en di-

dáctica, de las teorías de aprendizaje, entre otros aspectos.

En el proceso de implantación del currículo ocurre que las acciones del perfil de egreso dejan de ser una racionalidad cognitivo instrumental para transformarse en una racionalidad comunicativa. Entonces se hace necesario llegar a consensos en los cuales la teoría de la argumentación hace su entrada estudiando las condiciones en la que las acciones pueden ser justificadas, dependiendo del contexto en la que sean emitidas. La unificación de los planteamientos de Ricoeur (2000), Posner (1998) y Habermas (2005) hace necesario evidenciar cuál es el lugar de los actos narrativos, de la racionalidad cognitivo instrumental y comunicativa y del eclecticismo reflexivo como modelo de evaluación curricular.

El mundo de la vida son ámbitos planteados tanto por Habermas (2005) como por Ricoeur (2000) solo que en uno existe un fundamento sin fundamento presente en el lenguaje y en las argumentaciones que revisten a las acciones de racionalidad y en otro el mundo de la vida es similar a la estructura de pertenencia de ser en el mundo. Otra de las diferencias sería el compromiso que guía a estos dos autores, en Ricoeur (2000) es el llegar al ser de la comprensión mediada por los signos, símbolos y el texto, mientras que en Habermas (2005) se da una continuidad de la temática de la racionalidad propuesta por Weber, con el propósito de dar cuenta del plexo de la vida moderna con sus paradojas debidas a los procesos de racionalización de los subsistemas sociales.

Tanto Habermas (2005) como Ricoeur (2000) emplean la lingüística del discurso, pero en el primer autor con el propósito de plantear una racionalidad comunicativa con un modelo fenomenológico, sustentado en la retórica y logos griego. En contraste el segundo, coloca a los actos discursivos como correlatos noéticos/noemáticos, en la que el texto se intercala entre los actos del habla generándose intersubjetividades cortas y largas, en la cual escritura es la responsable de conservar el sentido que luego será apropiado por el proceso de lectura.

Uno está interesado en las argumentaciones que los actores emplean para llegar a un consenso o disenso, en la cual éstas tematizan la validez de lo que se anuncia y de lo que se hace, ya sea por los resultados de los planes elaborados o porque lo que se dice coincide con un estado de cosas existentes, mientras el otro está decidido a rescatar la reflexión como un esfuerzo por vivir en el cual el sujeto se apropia de lo ajeno y lo hace suyo. Estamos de acuerdo con Habermas (2005) en la idea de que el mundo moderno es racional y que por tanto es necesario hacerse de una racionalidad comunicativa para abordar las prácticas comunicativas de las sociedades que conforma el mundo de la vida, pero discrepamos en que este sea un fundamento sin fundamento y rescatamos con Ricoeur (2000) el deseo de llegar a la ontología de la comprensión al final del proceso de interpretación. Al mismo tiempo, el hecho de que la vida moder-

na sea racional, no significa que todo el mundo de la vida cotidiana lo sea, éste es lo previamente aceptado sin cuestionamiento y es el ámbito exacerbado de sentido en el que se dan los horizontes de sentido que superan los modos de comprender racionales establecidos por Habermas (2005). La racionalidad cognitivo instrumental y el entendimiento comunicativo no es lo más cercano a las vivencias, existen ámbitos de comprensión aún más cercanos a las vivencias y estos son los relatos que poseen una inteligibilidad previa y necesaria para que las racionalidades se den.

La elaboración de tramas requiere un ensamblaje de acciones cumplidas en la que las acciones aparecen como una historia completa con inicio, desarrollo y cierre, en éstas se dan las argumentaciones acompañadas de enunciados o acciones teleológicas orientadas a fines, con las cuales se pueden establecer los análisis meta-teóricos, metodológicos y empíricos que establece Habermas (2005) y que el eclecticismo reflexivo de Posner (1998) utiliza para afirmar la existencia de cinco currículos simultáneos.

Con esto el currículo es parte del mundo social moderno que constituye un subsistema educativo no muy diferenciado en sus acciones y funciones, debido a la interrelación que tiene con la integración social y el mantenimiento y renovación de los patrones culturales. En esto el aporte de Ricoeur (2000), a partir de las etapas de la mimesis es de relevancia, ya que permite entender como las acciones son sublimadas por el lenguaje utili-

zando a la imaginación anclada al lenguaje, mostrando el proceso de construcción de perfiles profesionales para una carrera, en el caso del campo del diseño curricular.

Entonces las narraciones y racionalidades propias del mundo social moderno es el trasfondo que permite la existencia de cinco currículos concurrentes en la praxis educativa y si se incorpora la noción de texto como unidad lingüística, se observa como hay un parámetro de medida que permite dar cuenta de las vivencias y que lleva, por un proceso de abstracción del mundo de la vida, a las racionalidades propias de los sistemas sociales de éste mismo. La incorporación de la hermenéutica en el área de valoración curricular permite entender de manera diferente el desfase curricular, ya no como algo negativo sino como algo propio del proceso de implantación de un currículo.

Además, las acciones con sentido pueden institucionalizarse mediante la escritura quedando las capacidades, saberes y actitudes que deberían tener todo profesional, dependiendo de su carrera, conservadas en la sociedad mediante el modelo del texto el cual adquiere autonomía de su lugar de nacimiento. Esto conlleva a que los docentes, a través de enfoques y modelos didácticos, den lectura del currículo oficial y recuperen y actualicen lo que quiere decir el texto curricular. Otros de los aspectos es que los perfiles profesionales por tratar de sublimar las acciones humanas poseen un componente ético y deontológico que hace necesario otro estudio sobre las implicaciones que el

currículo oficial tiene en la realidad.

Esto bajo los esquemas de la racionalidad cognitivo instrumental muestra la naturaleza pragmática del currículo mientras la racionalidad comunicativa se acerca hacia el conflicto de interpretaciones, que soluciona en muchos casos mediante el consenso del diálogo o las imposiciones del poder. Estas paradojas entre el sistema educativo y el mundo de la vida son analizadas por los currículos oficial, operativo, nulo, adicional y oculto, los cuales pueden evidenciar los procesos de racionalización y restricción que se realizan sobre los ámbitos comunicativamente estructurados del mundo de la vida.

En muchos casos estas restricciones son necesarias para el mantenimiento de la sociedad, la conservación de las instituciones y el Estado de derecho, pero en otros casos puede llevar a crecientes costos psicosociales de los cuales ni siquiera la sociedad está plenamente consciente. En conclusión, el mundo de la vida no es solo el trasfondo que soporta el mundo objetivo a-problemático de la actitud natural de la conciencia, sino que esta exacerbado de sentido y es el origen de todas las ciencias las cuales, de manera recursiva, transforman el mundo social y aportan nuevas significatividades a los estratos de sentido del mundo de la vida.

Entonces se hace necesario tematizar el mundo de la vida en las instituciones educativas en las que el currículo es el espacio intermedio que estructura y da orden al subsistema de la educación en interre-

lación con la cultura y comunidad societal. De esta manera, a través de los procesos de interpretación y comprensión se llega a la conclusión de que lo más cercano a las vivencias son las narraciones de los actores implicados, que luego mediante un proceso de abstracción de ese mundo de la vida se llega a la racionalidad comunicativa con perspectiva fenomenológica y, por último, a la racionalidad cognitivo instrumental basada en sustentos realistas.

Esto permite análisis críticos cualitativos del currículo, valorarlo y enjuiciarlo dependiendo de los resultados empíricos que estos hayan tenido en la realidad, en la que el proceso mimético es responsable de la conformación, diseño y concreción del currículo en la realidad, entendiendo que dicha realidad es constituida por un nexo de complejidad yo-nosotros-mundo. Debido a esto, el proceso mimético es el aporta una imitación creativa ya que degrada o sublima las acciones humanas y en el proceso de implantación curricular las acciones sublimadas en el currículo oficial, mediante el proceso de interpretación que realiza el docente, nunca el currículo oficial coincidirá con lo dado en el aula de clases, dando origen a los currículos concurrentes.

Esto no deviene necesariamente en algo negativo, los enfoques didácticos y las maneras heterogéneas de aprender hacen que un estudiante no aprenda de la misma forma que el otro y también que los docentes no den las clases de la misma forma, aun cuando estén dando el mismo tópico.

Además, no todas las didácticas tienen las mismas intencionalidades educativas, algunas son funcionales, otras existenciales o bien pueden darse las estructurales. Lo importante es lo que el acto de narrar puede brindar en la valoración de un currículo a partir de lo sedimentado en las tramas que los actores implicados construyen por medio de la co-pertenencia entre mimesis y fábula.

Referencias

Coll, C. (1994). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.

Díaz, F., González, M., Pinzón, D., Dayán, E. y Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México D. F.: Trillas.

Habermas, J. (2005). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México D.F.: Taurus humanidades.

Posner, G. (1998). *Análisis del currículum*. Colombia: McGraw-Hill

Ricoeur, P. (2003). *El Conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: FCE.

Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE.

EL MUNDO DE LA VIDA COMO FUNDAMENTO DE LA HERMENÉUTICA FENOMENOLÓGICA, LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA Y LA FENOMENOLOGÍA SOCIAL



WILFREDI LANZA
Doctor en Patología Existencial
Universidad de Carabobo
wilfredolanza@hotmail.com

Recibido: 03/02/2017

Aceptado: 24/04/2017

Resumen

El mundo de la vida representa una temática que cuestiona los conceptos comúnmente admitidos de experiencia, en la que se asume sin más que existe un mundo compartido por todos y que es distinto de los sujetos que lo piensan. Tanto la sociología comprensiva iniciada por Weber (2002) como las continuaciones de dicha teoría sociológica, encabezados por Habermas (2005) son tributarios de la ampliación que Husserl (2011) hizo de las experiencias de ese ámbito exacerbado de sentido, que representa ciertamente un ámbito olvidado por las ciencias en general. Un ejemplo de ello es la doble articulación en dos niveles de la sociedad, entre el mundo de la vida y los sistemas, así como las teorías de Gadamer sobre una filosofía hermenéutica (1975) y Ricoeur (2000) con teorías como la función narrativa, la simbólica del mal o la ipseidad. El propósito final de dicha temática del mundo de la vida puede variar entre la generación de un conocimiento objetivo, una comprensión objetiva de estructuras subjetivas o un fundamento metodológico y filosófico de las ciencias sociales por medio de la fenomenología hermenéutica.

Palabras clave: fenomenología, hermenéutica, mundo de la vida

THE WORLD OF LIFE AS THE FOUNDATION OF PHENOMENOLOGICAL HERMENEUTICS, HERMENEUTIC PHENOMENOLOGY AND SOCIAL PHENOMENOLOGY

Abstract

The world of life represents a topic that questions the commonly accepted concepts of experience, in which it is assumed that there is a world shared by all and that is different from the subjects who think of it. Both the comprehensive sociology initiated by Weber (2002) and the continuations of this sociological theory, led by Habermas (2005), are tributary to Husserl's (2011) enlargement about the experiences of this exacerbated area of meaning. An example of this is the double articulation at two levels of society, between the world of life and the systems, as well as Gadamer's theory on a hermeneutic philosophy (1975) and Ricoeur's (2000) theories such as the narrative function, the symbolic of evil, or ipseity. The final purpose of this topic of the world of life can vary between the generation of an objective knowledge, an objective understanding of subjective structures, or a methodological and philosophical foundation of the social sciences through hermeneutic phenomenology.

Keywords: phenomenology, hermeneutics, world of life



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.187-195

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

El mundo de la vida como fundamento de la hermenéutica fenomenológica ...

Wilfredi Lanza

Introducción

La fenomenología ha transformado lo que se entiende como experiencia en las ciencias sociales mediante la noción de mundo de la vida, éste se presenta como una serie de estratos de sentidos previos a los que las ciencias naturales consideran como experiencia. Estas experiencias de las ciencias naturales provienen de una actitud de la conciencia que Husserl (2011) denomina natural, fundada en el paradigma realista en la cual se asume sin más la existencia de un mundo objetivo separado del sujeto que conoce, este reduccionismo obliga a dicho autor a replantear los problemas del conocimiento a partir de una lógica pura.

Dicho replanteamiento consiste en la distinción entre la inmanencia y la trascendencia de la conciencia; existe un problema en el rendimiento de algunos tipos de conocimientos, pero el que proviene de la inmanencia de la conciencia es verdadero porque se da a través del yo pienso y en consecuencia es transparente. En cambio, los conocimientos que provienen de la trascendencia se dan por esbozos y plantean el consecuente problema de la concordancia entre la cosa y lo que se piensa de ella, no es que Husserl niegue la existencia de lo material, sino que hay que reconducir los análisis para abordar adecuadamente la cosa y al sujeto que la piensa.

Estos análisis son descriptivos y deben estar cargados de una necesidad lógica para que sean válidos universalmente y así evitar el naturalismo. Una de las innovaciones de Husserl (2011) en los

replanteamientos de la experiencia es que la conciencia tiene la capacidad de intuir objetos ideales y materiales y que además los ideales están superpuestos en los materiales, es decir, están los actos psíquicos que son circunstanciales y lo mentado que tiene además una existencia ideal y unívoca.

Aunque Husserl (2011) trata de unificar las escuelas filosóficas a través de una lógica pura, que se apoya en la idea de filosofía como ciencia estricta, se encuentra con la imposibilidad de hacerlo ya que el giro trascendental de ésta, consistente en tratar de reducir los actos de conciencia conjuntamente con las esencias de las cosas del mundo, es infinito y en consecuencia inasible. Por tanto, Husserl (2011) tuvo que crear el ámbito del mundo de la vida que garantizaría la objetividad del mundo, la co-pertenencia de la subjetividad, intersubjetividad y la corporalidad; estos juntos en un nexo de complejidad yo-nosotros-mundo conformarían la teoría de la constitución que retaría las interpretaciones de solipsismo a las cuales estaba siendo sometida su fenomenología.

Además, los análisis de la conciencia del tiempo, aparecidos en las meditaciones cartesianas, en la que ésta se auto-constituye temporalmente mediante una versión extendida del tiempo en la pro-to-impresión, retención y pro-tensión no estaban claros, ya que la conciencia podía ser vista como un objeto temporal que constituye a todo lo demás o esta estaba fuera del tiempo, planteándose la pregunta por su naturaleza y cómo participa entonces del tiempo.

Husserl (2008) tematizó a la intersubjetividad por medio de la parificación o acoplamiento, es decir, mediante una autoconciencia analógica mediada por el cuerpo y la imaginación, con lo que el pensamiento puede extrapolar sus propias capacidades en otro con cuerpo similar y de esta manera llegar a la alteridad. Sin embargo, esta alteridad es a-presentada y constituye una huella de la existencia del otro dada en la inmanencia de la conciencia, de aquí que la intersubjetividad se confunda con la intencionalidad, lo único que las diferencia es la manera como se dan las cosas en la conciencia, en la intencionalidad es presentificada y en la intersubjetividad es a-presentada, esto implica que los objetos que no sean personas están sometidos a la primera y las personas estén sometidas a la segunda.

Diferencias entre el mundo de la vida fenomenológico y el mundo de la vida de la fenomenología social

Tanto la intersubjetividad como el mundo de la vida están íntimamente relacionados, pero mientras en la sociología es el trasfondo que explica la objetividad del mundo social, para Husserl (2011) el mundo de la vida tiene una validez universal y no solo se aplica al mundo social del hombre debido a que trata de llegar a las condiciones necesarias en las que se puede hablar de un mundo compartido por todos, al mismo tiempo es el ámbito exacerbado de sentido olvidado por las ciencias naturales en el que todas las experiencias están dadas.

En cambio, el mundo de la vida desde la sociología representa una proto-sociología que permite tematizar los ámbitos de sentido espacio-temporales que producen el mundo social, por ejemplo, en Habermas (2005) este mundo le permite llegar a la racionalidad comunicativa con la que da cuenta del plexo de la sociedad moderna, articulándola a un paradigma sistémico y observando sus paradojas. A partir de esto, llega a la conclusión de que el mundo social sufre un proceso de racionalización de la acción social, el conocimiento y los actos de habla.

En otras palabras, los ámbitos de acción social comunicativamente estructurados en la vida cotidiana están sometidos a sistemas sociales formalizados de los cuales el individuo no puede salir, con esto Habermas (2005) continua la tesis de sociología comprensiva propuesta por Weber (2002) que consideraba que las ciencias sociales tenían una fundamentación diferente a las naturales porque las acciones sociales podían ser explicadas comprensivamente en su sentido interno mediante una racionalidad.

De allí que las acciones estén orientadas hacia otros con arreglo a fines, con ello Weber unifica los análisis históricos y sociológicos usando los denominados tipos ideales, que son abstracciones aplicables a los hechos empíricos. Aunque las acciones sociales son individuales también pueden asumir un estudio de las estructuras sociales y Habermas (2005), como fiel continuador de la obra de Weber (2002), ejecuta estos análisis estructura-

les de la sociedad moderna a través de un concepto de racionalidad que articula en las dimensiones: meta-teórica, metodológica y empírica.

Con la sociología comprensiva desarrollada por Weber (2002) y el uso que Habermas (2005) hace del mundo de la vida, la sociología pasa a ser fundamentada por una hermenéutica metódica que intenta tener la misma validez objetiva que la metodología de las ciencias naturales. Sin embargo, el mundo de la vida por ser el trasfondo de supuestos y previos en una comunidad de práctica comunicativa, supera con creces los objetos estudiados por estas ciencias, las sociales y naturales.

Es por esto que Gadamer (1975) nos habla de una hermenéutica filosófica que se plantea el mundo de la vida como el ámbito de horizontes de sentidos en la que todos pertenecemos y la pertenencia nos revela la verdad de que no hay comprensión sin pre-comprensiones ancladas a la corriente vivencial de la conciencia. Mientras en la teoría de la acción comunicativa el mundo de la vida está desprovisto de fundamentaciones filosóficas y solo sirve para estudiar los prolegómenos de un mundo objetivo compartido por todos, en Gadamer (1975) el mundo de la vida es equivalente al ser en el mundo y representa la verdad que la hermenéutica metodológica oculta tras el proceso de interpretación, la prevalencia de la relación ser-ente.

Entonces mientras en Husserl (2011) el mundo de la vida tiene una fundamentación filosófica en la lógica pura como herramienta de la filosofía, en

Habermas (2005) es necesaria para ampliar el concepto de una racionalidad cognitivo instrumental a una comunicativa que garantice la objetividad del mundo social y su consecuente análisis crítico. Para Gadamer (1975) se trata de ver cuál es el ser de la comprensión analizando que es lo que le pasa a alguien cuando comprende algo, es por esto que divide a la comprensión en modos de comprender que dependen de la experiencia histórica, artística y la experiencia propia del juego y el símbolo.

Esta hermenéutica filosófica sirve también para fundamentar a las ciencias sociales, pero solo también no es un método que pelea en igualdad de condiciones con las ciencias naturales, en otras palabras, no parte de un sujeto cognoscente sino de una ontología de la comprensión *per se*. Dicha ontología se busca en el ente que tiene primacía ontica-ontológica, el *Da-sein* o ser ahí y como éste es el único que tiene lenguaje entonces su ser y los demás seres se hallan en el lenguaje. (Heidegger, 1951)

El mundo de la vida ha sido una temática que ha aperturado una teoría histórica de la sociedad, basada en la coexistencia de coetáneos, antecesores y sucesores además ha evidenciado a la vivencia como una corriente temporal que trasciende lo inmediato y supera los supuestos de las ciencias. Cuando Schütz y Luckmann (1977) colocan a la fenomenología como una sociología primera, la temática que permitió hacer eso fue el mundo de la vida cotidiana, permitiendo establecer diferen-

ciaciones entre la ciencia sociológica que se encarga del estudio de la experiencia social y ésta primera sociología que se encarga de describir el mundo de la vida cotidiana como previo y supuesto de ésta.

Al mismo tiempo les permitió partir de un supuesto epistemológico que diferencia los tipos de conocimientos que surgen en el mundo social. Desde este punto de vista representa una sociología del conocimiento, en la cual hay estructuras objetivas de orientación subjetiva, que muestran una serie de mundos como el social, cotidiano y el fantástico dados en estratos de sentidos diferentes y que dependen del “acento de la realidad “. Sin embargo, todos los mundos están sometidos a las dimensiones espacio-temporales y son los mundos en los cuales se intercambian conocimientos a través de las tipificaciones.

Entonces aquí vemos como se utiliza el mundo de la vida dependiendo del sustento teórico del que se parta, estos van desde fundamentaciones en torno a la ontología de la conciencia, que toma partido por la epistemología hasta posturas anti fundamentalistas que toman partido por la racionalidad, en la que las ciencias sociales son fundamentadas en el lenguaje a partir de lo metodológico y no del ser, debido a que la filosofía primera ha fracasado y lo que queda es desarrollar una teoría argumentativa que garantice las condiciones de racionalidad en el mundo moderno.

Otro de los desarrollos del mundo de la vida se da cuando se injerta la hermenéutica en la fenomenología;

esta pretensión es de Ricoeur (2000) quien desarrolla etapas en el proceso de reflexión que colocan al sujeto al final del proceso de interpretación. A diferencia de Husserl (2011), Ricoeur (2000) no consiente los inicios a partir de un epojé radical que parta de la nada, sino que se ésta en medio de las cosas y no al comienzo o al final y esto es constitutivo del círculo hermenéutico.

Además de esto, a lo que realizó Habermas (2005) con los actos del habla cuando los usa para dar cuenta del entendimiento comunicativo y la intersubjetividad, en Ricoeur (2000) estos son tomados para abordar las relaciones cara a cara mediadas por los signos, símbolos y el texto, pero con la distinción de que hay intersubjetividades largas y cortas debido precisamente a la intermediación del texto.

Aquí el texto no es solo un documento escrito sino una unidad lingüística que tiene como unidad mínima a la oración que constituye la instancia del discurso. Mientras Habermas (2005) no asume diferenciaciones en cuanto al discurso hablado o escrito, en Ricoeur (2000) por el contrario esa diferenciación le permite hablar de intersubjetividades largas y cortas. Al mismo tiempo, el acontecimiento del sentido es tratado a partir de la fenomenología, habiendo, por tanto, hermenéuticas que postulan el sentido objetivo mientras otras son anti-sentido como es el caso del estructuralismo.

Otro de los puntos a destacar es la consideración del texto como una realización diferente de los actos del habla, es decir, la escritura no solo se

dedica a fijar lo que se dice en el habla, sino que, en el momento en el cual la escritura se intercala entre el habla y el decir se crea una realización de naturaleza diferente a la comunicación que tienen a un emisor, mensaje, código, canal y receptor. Entonces las lenguas naturales que son atemporales por ser códigos se comportan de manera similar al texto como unidad lingüística.

El texto se vuelve la cosa que hay que interpretar mediante una lógica de doble sentido en el que las expresiones literales están entrelazadas a sentidos figurados, que pueden ser ontológicos, existenciales, espirituales, entre otros. En el mundo de la vida cotidiana el uso del lenguaje es pragmático y por esto que la noción de las acciones con arreglo a fines es admitida por Ricoeur (2000), pero se distancia en cuanto a que las acciones sean racionales o irracionales, estas están sometidas a la poética.

La poética le permite a Ricoeur (2000) generar un quiasmo entre los relatos ficticios y los reales. Ahora la realidad puede ser abordada mediante el modelo del texto porque este es la unidad lingüística del relato y la noción de elaboración de tramas permite abordar a la realidad por medio de una ficción bien compuesta que sirve para comprender el campo práctico de las vivencias. A diferencia de Habermas (2005) quien cree llegar a las vivencias cotidianas mediante una racionalidad comunicativa, Ricoeur (2000) supone que hay una inteligibilidad previa con la elaboración de tramas que no aparece en una racionalidad, por ser esta

una abstracción del mundo de la vida. En otras palabras, lo más cercano a las vivencias son las narraciones de los actores sociales y no los argumentos o las acciones con arreglo a fines.

Dentro de una narración la mimesis en unión con la fábula ensamblan las acciones cumplidas para mostrar una historia con inicio, desarrollo y cierre. El quiasmo entre la ficción y lo real se da porque no podemos volver a recrear nuestras vivencias y lo que queda es recordarlas dotándolas de significatividad. Los eventos son a la vez componentes narrativos que requieren de la imaginación para contar una historia completa y para anticiparse a lo acontecerá, es por eso la unión de ficción y redescipción de las acciones.

Al necesitar la realidad del modelo del texto para poder comprenderlo e interpretarlo la hermenéutica se vuelve universal sin olvidar su compromiso por llegar a la ontología de la comprensión y al mismo tiempo tener en cuenta la metodología con su pretensión de ser una interpretación correcta. En cambio, la universalidad de la hermenéutica para Gadamer (1975) radica en que es el modo de ser del *da-sein* y el ser se hace explícito en la experiencia del lenguaje.

Otras de las diferencias entre el mundo de la vida en Habermas (2005), Husserl (2011) y Ricoeur (2000) es la consideración sobre el sentido interno de las acciones, en el primero de los autores las acciones reactivas no son racionales, en el sentido de que dependen de estímulos externos, en cambio las acciones son racionales porque van orientadas

hacia otros, además el sujeto le da un sentido propio, también implica el que esté sometida a la interpretación de los otros, en consecuencia son acciones con arreglo a fines y es posible someterlas a enjuiciamiento para avalarlas o rechazarlas.

Y para ampliar esta noción de racionalidad que el primero de los autores denomina racionalidad cognitivo instrumental es que requiere un paradigma fenomenológico que supere las suposiciones del realismo, al preguntarse por las condiciones necesarias para que exista un mundo compartido por todos, a esta ampliación de racionalidad la denomina racionalidad comunicativa. En cambio, en Husserl (2008) el mundo de la vida no es equivalente a la intersubjetividad, la intersubjetividad solo sirve para demostrar de manera lógica la existencia del alter ego, sin recurrir a la comunicación.

En otras palabras, el diálogo no es lo que hace que tengamos un mundo compartido por todos en el que se construye la objetividad a partir del sentido común, el conocimiento del alter ego va a depender de la inmanencia de la conciencia, del modo en el que se da a ésta. El decir que es a-presentada no es suficiente para Husserl (1986) él quiere demostrar que existe otro yo capaz de hacer los mismos análisis fenomenológicos que yo y para eso hace los análisis de la conciencia interna del tiempo.

En estos análisis demuestra la existencia de otro yo a partir de la corriente vivencial de la conciencia inmanente, la conciencia es un objeto temporal

extendido en la proto-impresión, retención y pre-tensión, entonces las vivencias son como las notas musicales unas sobrevienen mientras otras decaen, de manera similar los cambios entre el yo presente, el que ha sido y el que vendrá, evidencian la existencia necesaria del alter ego en la inmanencia de la propia conciencia.

Entonces no se necesita la comunicación, el diálogo o cualquier otra circunstancia para mostrar que el alter ego existe, haciendo posible la existencia de un mundo compartido por todos, es decir, los análisis de Husserl (1986) no son exclusivos para el ser humano, así que no hay una antropología implícita en el mundo de la vida propuesto por este autor. Lo mismo pasa con la corporalidad y la intencionalidad pulsional que van orientadas hacia el pathos o afección, no es relevante si se trata del ser humano o de cualquier otro ser, solo es necesario que las condiciones se den de manera lógica, sustentado en un sentido unívoco.

Incluso Husserl (2011) toma en cuenta los sentidos ocasionales, que para este no requieren si no de un proceso de aclaración que debe darse en la percepción, es decir, regresando a la cosa misma e intercalar la función significativa con la función indicativa. El ser humano solo es un tema con el cual se tropieza cuando se realiza los análisis fenomenológicos, pero no debe ser el centro de estos análisis, es por esto que Husserl rompe con Heidegger, la *epoché* y la reducción fenomenológica no pueden volver al *da-sein* porque es una antropología disfrazada de fenomenología.

En cambio, para Ricoeur (2000) el mundo de la vida asume el mismo sentido que Gadamer le da de pertenencia y de horizonte de sentido, pero asume que la verdad que Gadamer intenta mostrar al decir que no hay comienzos de cero debe estar acompañada del distanciamiento. Este distanciamiento hace posible la interpretación y la objetividad de dicha interpretación, ya que no se puede llegar a las cosas mismas sino es a través de ésta.

Además, en Ricoeur (2000) no hay una renuncia hacia la reflexión, ni hacia la intencionalidad de Husserl, lo que hay es una ampliación del sentido de la intencionalidad a través de la conciencia en la que la reflexión se transforma en un esfuerzo por existir. Sin embargo, en vez de asumir el sentido como unívoco lo asume como de doble sentido, lo que le permite decir que para llegar a las cosas mismas hay que interpretar.

A diferencia de Husserl la conciencia para Ricoeur (2003) no es transparente, ya que en el esfuerzo por existir se requiere de intermediarios como son las etapas semántica, semiótica y existencial, esto unido a la pertinencia impide el uso de una lógica pura que tenga validez universal, porque los inicios de cero no son posibles. El distanciamiento es importante en Ricoeur (2000) porque permite ampliar el sentido del texto hacia las acciones sociales.

Las acciones están dentro del esquema de la intencionalidad e intersubjetividad como en Habermas (2005) pero con la diferencia de que todas las acciones son con sentido y no solamente las no reac-

tivas, debido a que las vivencias son mudas, pero adquieren significatividad por medio de la reflexión del sujeto, incluso las acciones reactivas., es decir, todas las acciones provienen del mundo de la vida y la reflexión les da sentido.

Entonces vemos que el injerto de la hermenéutica en la fenomenología que Ricoeur (2000) produjo cambios en las dos haciéndolas interdependientes; el temor de este autor son las hermenéuticas equivocadas que eliminan el sentido objetivo que la fenomenología garantiza a la hora de la interpretación. El estructuralismo representa una de estas hermenéuticas que tratan de eliminar la importancia de la semántica porque da más importancia a la sintaxis que a la semántica, en eso se basa el pensamiento salvaje.

Además, el mundo de la vida requiere de un proceso histórico y el estructuralismo reduce estos cambios a leyes de reajuste en la estructura, es decir, la diacronía queda eliminada por la sincronía y si esto ocurre la lógica de doble sentido queda eliminada conjuntamente con la noción de tradición. Por otro lado, el estructuralismo oblitera al texto haciendo que este se refiera a sí mismo sin tener función referencial, entonces el texto perdería su condición de modelo paradigmático que sirve para interpretar las acciones sociales.

Conclusiones

El mundo de la vida es una categoría que muestra que la totalidad del mundo es más amplio en sus horizontes de sentido que las experiencias que tematizan todas las ciencias, al mismo tiempo evi-

dencia la imposibilidad de generar comienzos de cero por la finitud del ser humano. Por otro lado, ha sido el paradigma que ha creado una teoría histórica de la sociedad a partir de sus supuestos teóricos u ontológicos.

También, a partir de dicha categoría, se observa la imbricación entre hermenéutica fenomenología, aunque nunca se pueda tener una experiencia completa y directa del mundo de la vida, lo cierto es que ha producido el llamado sujeto débil o quebrantado que reconoce que el mundo lo supera y esta exacerbado de sentido. Con ello, las ciencias sociales han sido fundamentadas por medio de la filosofía, dando una idea de incertidumbre sobre la realidad porque es más lo que desconocemos que lo conocido, incluso la idea de que no todo está en el conocer también ha sido un aporte del mundo de la vida.

Referencias

- Gadamer, H. (1975). *Verdad y método*. Tübingen: Ediciones Sígueme S.A.
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Barcelona: Herder Editorial, L. S.
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas*. México: FCE.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: FCE.
- Habermas, J. (2005). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México D.F.: Taurus humanidades.
- Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. España: FCE

VALIDEZ Y FIABILIDAD EN INVESTIGACIONES CUALITATIVAS



YADIRA CORRAL
Magíster en Educación Superior
Universidad de Carabobo
yjcorral@gmail.com

Recibido: 08/01/2016

Aceptado: 17/05/2016

Resumen

En todo trabajo de investigación ubicado en el enfoque cualitativo, debe atender siempre la validez y la fiabilidad de los datos recabados en el campo. Sólo así aportará información pertinente sobre el fenómeno, evento o situación sujeto de estudio. En este sentido, el presente ensayo tiene como propósito presentar algunas consideraciones sobre la validez y la fiabilidad que todo investigador cualitativo debe conocer y emplear al momento de realizar un estudio ubicado en este enfoque.

Palabras clave: investigación cualitativa, enfoque cualitativo, validez y confiabilidad en investigación cualitativa, fiabilidad en investigación cualitativa

VALIDITY AND RELIABILITY IN QUALITATIVE INVESTIGATIONS

Abstract

Every work of investigation situated in the qualitative approach must always pay attention to the validity and the reliability of the information gathered in the field. This is the only way it will contribute with pertinent information about the phenomenon, event or situation being studied. In this respect, this essay is aimed at presenting some considerations on the validity and the reliability processes that every qualitative investigator should know and use in studies under this approach.

Keywords: qualitative investigation, qualitative approach, validity and reliability in qualitative investigation, reliability in qualitative investigation



Introducción

El proceso investigativo involucra diversos pasos y consideraciones; pero, lo primero es realizar un diagnóstico de la situación, evento o fenómeno problemático detectado u observado. Este diagnóstico inicial es el que va a arrojar las características del método a emplear y los procedimientos subsiguientes. Cuando se trata de estudios de corte cualitativo el enfoque para el tratamiento de los datos y el estilo de redacción será más abierto y fresco que en estudios de naturaleza cuantitativa; dado que en este tipo de estudio, se dará mayor protagonismo al sujeto investigado y las pautas preestablecidas con este fin no serán tan rígidas como en las investigaciones cuantitativas.

Asimismo, la validez y la confiabilidad de cualquier investigación son aspectos cruciales en investigación científica; tanto en el enfoque cualitativo como en el cuantitativo. Los constructos de confiabilidad y validez se considerarán estándares de rigor científico, *porque las estrategias de verificación deben ser parte integral de la investigación cualitativa*. Esto supone que el valor de una investigación, dependerá del grado de fidelidad de la descripción y análisis del evento, fenómeno o situación problemática abordada; implica que cobra mayor relevancia cuando los hallazgos se apegan a lo que acontece y a los contextos estudiados.

Por tanto, los criterios de rigor en investigaciones de enfoque cualitativo tienen como propósito primordial garantizar que el investigador naturalista plasme resultados y hallazgos, lo más fidedigna-

mente posible, ajustados a la realidad estudiada. Con este fin, Martínez Miguélez (2006) propone, entre otros aspectos, para apoyar la “validación empírica” con la “validación racional” y para la evaluación de las estructuras teóricas formuladas en el informe final de la investigación, evaluar:

**La coherencia interna:* si todos los elementos y partes que constituyen una teoría se relacionan entre sí, sin contradicciones; formando un todo bien integrado y coherente.

**La consistencia externa:* verificar que existe compatibilidad entre la teoría y el conocimiento existente, en consonancia con el contexto social (o escenario).

**La comprensión:* si en el estudio se abarca o se relaciona un amplio campo de conocimiento; es decir, si se logra integrar y unificar un espectro amplio de ideas en el área de estudio.

**La precisión conceptual y lingüística:* comprobar que hay unidad conceptual, sin vaguedades ni ambigüedades.

**La capacidad unificadora:* revisar que en el informe se reúnen dominios cognitivos que permanecían aislados.

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) sostienen que al juzgar una investigación cualitativa, es necesario: (1º) hacer juicios de valor sobre la validez, confiabilidad y credibilidad de los datos, entre ellos la triangulación; el análisis de casos negativos y la verificación de hipótesis; (2º) hacer juicios sobre la teoría misma; (3º) tomar decisiones respecto a la adecuación del proceso de investiga-

ción utilizado para generar, elaborar o comprobar la teoría; y (4º) sacar conclusiones en relación con la fundamentación empírica de la investigación y de los hallazgos.

Por tanto, es importante considerar que la triangulación o la multiangulación hayan cubierto:

“...las deficiencias intrínsecas del uso de una teoría única, las debilidades que pueda tener un estudio realizado por un investigador singular o el uso de un solo método de recolección de datos o de análisis de la información” (Corral, 2014, p. 39); es decir, que incrementó la validez y fiabilidad de los resultados o hallazgos realizados.

Validez interna y credibilidad

En estudios cualitativos, se distinguen dos tipos de validez: validez interna y validez externa. En relación con la *validez interna*, en el enfoque naturalista o cualitativo, se sustituye el concepto de *validez interna* por el de *credibilidad*, esto implica conducir la investigación hacia hallazgos creíbles y “...demostrar la credibilidad de los encuentros sometidos a la aprobación de quienes construyeron las realidades” (Rojas de Escalona, 2010, p. 165).

En tal sentido, Castillo y Vásquez (2003) expresan que la *credibilidad* se asocia al valor de verdad (validez interna) cuando el investigador, al llevar a cabo observaciones y conversaciones prolongadas con los informantes, recaba la información y ésta le lleva a hallazgos reconocidos por el grupo de participantes en el estudio como una verdadera aproximación sobre lo que piensan y sienten en relación con el evento, situación o fenómeno estudiado. Por lo tanto, puede inferirse que la credibilidad “...se refiere a cómo los resultados son ver-

daderos para aquellas personas estudiadas y para otras que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (Corral, 2014, p. 27), más que en la corroboración o refutación de conjeturas fijadas *a priori* por el investigador. Se alcanza este tipo de validez, cuando el investigador vuelve a los informantes para ratificar y confirmar que los hallazgos se corresponden con los datos o aspectos interpretados según su el punto de vista del informante.

Es decir, los hallazgos realizados en una investigación son creíbles (tienen validez interna) cuando los propios informantes y los lectores pueden reconocer su experiencia en ellos. Se ha comprobado que la mayoría de los informantes, son capaces de corregir los errores de interpretación realizadas por el investigador sobre hechos, eventos o situaciones (Castillo y Vásquez, op. cit.); esto, permite clarificar las interpretaciones dadas por el investigador. Ahora bien, *¿cómo asegurar la credibilidad?*, interpretando a Rojas de Escalona (2010), es necesario:

*La permanencia prolongada del investigador en el contexto societal (escenario), para apropiarse de la cultura de la realidad estudiada, ganarse la confianza del grupo y detectar distorsiones.

*Separarse periódicamente de la situación o escenario, lo cual permitirá al investigador tomar perspectiva y evitar el peligro de conversión en *nativo*.

*Observación persistente, de forma sistemática, amplia y detallada, hasta lograr la *saturación*.

*Triangular la información cualitativa (cruzar los

datos).

*Juicio crítico de iguales, con otros investigadores.

*Análisis de casos negativos; incluir datos que contradicen las hipótesis cualitativas (supuestos) si existieren.

*Rechequeo con los informantes; presentarle los datos e interpretaciones para que corrijan posibles errores y malentendidos; es decir, que confirmen los datos y/o brinden información adicional.

*Por otra parte, en la interpretación de la información recabada, el investigador debe considerar, al momento de determinar la *credibilidad* (validez interna) de un estudio cualitativo.

*Los efectos de su presencia sobre la naturaleza de la información (datos).

*Registrar los datos que surgieron de sus acciones e interacciones en el transcurso de la investigación.

*Su propio comportamiento y experiencias, en relación con la experiencia de los informantes.

*Utilizar diversos métodos en la recolección de datos, para contrastar la congruencia entre los resultados (triangulación).

*Transcribir textualmente las entrevistas, lo cual respaldará los significados e interpretaciones realizadas por el investigador.

*Discutir y comentar sus interpretaciones con otros investigadores.

*Llevar a los informantes los hallazgos como significativos y aplicables en su propio contexto.

Validez externa y transferibilidad

La validez externa *no se centra en la generalización de los hallazgos*, sino en la *transferibilidad o transferencia* de los mismos, con el propósito de que el proceso investigativo pueda ser replicado en otros contextos. (Rojas de Escalona, 2010). Para lograrlo, el investigador cualitativo debe preocuparse en ofrecer descripciones detalladas sobre el evento o situación estudiada. En este sentido, Consuegra (2005) señala que la validez externa de una investigación cualitativa se logra en la medida que la información que aporte el investigador represente fidedignamente la situación analizada, en todas sus dimensiones.

De allí que la transferibilidad, se refiere a la aplicabilidad (validez externa); es decir, a la replicabilidad del estudio a otros grupos, poblaciones o escenarios y ver qué tanto se ajustan ambos contextos. No son generalizaciones a una población más amplia. Para lograr esto, "...es necesario describir detalladamente el contexto sociocultural y las características de las personas donde el fenómeno o evento fue estudiado; así como, ser comprensiva desde el punto de vista teórico" (Corral, 2014, p. 29). Asimismo, el grado de transferibilidad dependerá de la similitud entre contextos y referentes teóricos establecidos (Castillo y Vázquez, 2003; Corral, 2014; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

Vale añadir otros tipos de validez discriminados por otros autores (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003; Anguera, 1986; Consuegra, 2005; Escuela de Antropología de la Universidad Católica de Temuco, 2004; Rojas de Escalona, 2010), entre

ellos se encuentran:

Validez del informante: permite disminuir o eliminar cualquier problema de interpretación de una respuesta o de errores de registro; se muestra al informante el registro de los datos aportados por él, para que valide lo dicho.

Validez comunicativa: se realiza con los sujetos informantes (feedback), corresponde al rechequeo; su propósito es asegurar un proceso de análisis e interpretación correcto.

Validez ecológica: el proceso de recolección de datos debe adaptarse al contexto societal natural (sin situaciones artificiales), considerar las condiciones de vida y el ambiente del grupo estudiado.

Validez de observación: se refiere a las coincidencias en observaciones de un mismo evento entre dos o más investigadores; en tal sentido, pueden usarse puntuaciones dadas por los observadores. Supone el entrenamiento de los observadores respecto a lo que se va a observar, uso de los mismos códigos para cada categoría; lo cual disminuye las posibles interpretaciones.

Validez argumentativa: es medida por los lectores del informe preliminar, su finalidad es garantizar la intersubjetividad en el análisis e interpretación de los resultados.

Validez práctica: se contrastan los resultados del estudio con lo que acontece en la práctica. Es de carácter procesal.

Validez de las categorías (“etiquetas”):

***Validez aparente.** Las respuestas consideradas correctas se prefieren sobre las consideradas inco-

recta.

***Validez instrumental.** Las observaciones se generan mediante procedimientos alternativos (se aproxima a la validez concurrente y predictiva), con leves matices diferentes.

***Validez teórica.** Implica una evidencia sustancial sobre la correspondencia entre las observaciones y el paradigma teórico utilizado por el investigador.

Consistencia, confiabilidad, fiabilidad y fidelidad

Rojas de Escalona (2010) expresa que los investigadores cualitativos emplean los términos fidelidad o auditabilidad (constancia interna o consistencia) para sustituir a los conceptos equivalentes o parecidos de confiabilidad (estabilidad) y

Cuadro 1
Resumen sobre validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas

Criteria	Corresponde	Enfoque cualitativo	Procedimientos o estrategias
Valor de verdad			Comprobaciones con los participantes (contraste continuo) Observación persistente
Isomorfismo entre datos recabados y realidad	Validez interna	Credibilidad	Triangulación (de tiempo, de espacio, de teorías, de investigadores, de métodos, múltiples) Uso de material referencial (videos, grabaciones, fotos, documentos, etc.)
Aplicabilidad			Muestreo teórico
Posibilidad de aplicar hallazgos a otros contextos	Validez externa	Transferibilidad o transferencia	Descripciones densas (exhaustivas y minuciosas) Recogida de información abundante

Consistencia			Establecer pistas de revisión
Grado en que se repetirían los resultados de replicarse el estudio	Confiabilidad	Dependencia, fidelidad, auditabilidad, (fiabilidad)	Auditoría de dependencia (verificar si los procesos son aceptables) Réplica paso a paso Métodos solapados (desde diferentes perspectivas)
Neutralidad			Auditoría de confirmabilidad (correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones realizadas)
Seguridad de que no hay presencia de sesgo en los resultados	Objetividad	Confirmabilidad (confirmación)	Descriptores de baja inferencia (precisión en los registros) Reflexión (supuestos epistemológicos subyacentes)

Fuente: Modificado de Latorre, del Rincón y Arnal (Autora, 2014, p. 33)

objetividad en el enfoque cuantitativo (positivista); por tanto, fidelidad (auditabilidad) está en correspondencia con los conceptos de fiabilidad, consistencia, neutralidad y objetividad. (Ver Cuadro 1)

Los hallazgos de una investigación de naturaleza cualitativa son auditables (fidelidad o fiabilidad) si hay ausencia de sesgos (neutralidad, objetividad). En correspondencia con esto, Rojas de Escalona (op. cit.) considera se establezca a través de:

El control doble ciego: confrontación los resultados arrojados por análisis independientes de las informaciones recabadas por dos o más investigadores que no hayan participado en su recolección.

Reproducción independiente: comparación de los resultados del análisis realizado por otro investigador con el análisis del investigador en el campo.

Triangulación temporal: contrastar la información obtenida en diferentes momentos

Entonces, se puede definir a la *fidelidad* (*auditabilidad*) como la habilidad que despliega un segundo investigador para seguir la pista de lo que ha realizado el investigador original. Lo cual está intrínsecamente relacionado con la cantidad de datos y hallazgos que proporcione el estudio original, para que éste pueda ser utilizado en investigaciones que tengan perspectivas similares y permita llegar a conclusiones similares (Guba y Lincoln, citados por Castillo y Vásquez, 2003). Así que dependerá de la "...materialización de los registros en los que debe partirse de una categorización ya elaborada y, por tanto, resuelto el problema de la validez" (Anguera, 1986, p. 35).

Por su parte, Kirk y Millar (citados por Anguera, 1986) diferencian tres tipos de *fiabilidad* en investigación cualitativa:

Fiabilidad quijotesca. Es originada por el uso de muchos formalismos que originan rituales en frases, hechos y conductas; se evidencia cuando se usa un único método de observación continuada, lo que trae como consecuencia una medida invariante.

Fiabilidad diacrónica. Se puede comprobar al repetir las medidas, considerando que sólo será útil en aspectos inalterables de un determinado período de tiempo. Se corresponde con la estabilidad de una observación en el tiempo.

Fiabilidad sincrónica. "...similaridad de las observaciones dentro del mismo período de tiempo.

po” (p. 35). No implica observaciones idénticas sólo que sean consistentes en relación a rasgos o atributos relevantes. Paradójicamente, puede ser útil cuando falla.

Además, Hernández Sampieri et al (2010) distinguen el concepto de *dependencia o estabilidad* como una especie de *confiabilidad cualitativa (consistencia lógica)* o consistencia de resultados. Ésta se relaciona con “el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes” (p. 473). Añaden que la *dependencia* se demuestra, o aporta evidencias en su favor, cuando el investigador:

Incluye en el informe detalles sobre el diseño de investigación y la perspectiva teórica.

Explica con claridad los criterios de selección de los informantes y cómo seleccionó las herramientas de recolección de la información.

Brinda descripciones del rol del investigador en el campo y de los métodos de análisis de los datos (procedimientos de categorización y codificación, e hipótesis).

Proporciona detalles del contexto (escenario) de la recolección y cómo se incorporó en el análisis (lugar, tiempo y forma de recolección de la información).

Documenta todos los procedimientos utilizados para minimizar el sesgo, incluye:

***Fundamentación:** amplitud de bases teóricas y filosóficas (marco referencial) del estudio, extensiva y pertinente (enfocada en estudios similares).

Además, incluir razonamientos contundentes del uso del enfoque cualitativo.

***Aproximación:** detallar la metodología utilizada, la secuencia específica que se siguió en la investigación y el razonamiento que condujeron a la misma.

***Representatividad de voces:** incluir a todos los grupos de interés o al menos de la mayoría de ellos.

***Capacidad de otorgar significado:** profundidad en los hallazgos y comprensión del problema, sustentado en los datos y el método utilizado.

Se prueba que la recolección de datos se realizó con cuidado y coherencia.

Procesos que refuerzan la validez y la fiabilidad

Entre los procesos que permiten reforzar la validez (credibilidad y transferibilidad) y la fiabilidad (dependencia y auditabilidad) en investigaciones cualitativas, algunos autores (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996; Rodríguez, Gil y García, 1996) distinguen los siguientes:

***Categorización:** el investigador asignará categorías (o clases significativas) que integren el todo y las partes; esto implica tres subprocesos: (1) Codificación descriptiva (códigos crudos o descriptivos); (2) Codificación axial o relacional y (3) Codificación selectiva (identificación de categorías núcleo).

***Estructuración:** se refiere a la inmersión en campo fenoménico estudiado (escenario), con el fin de captar la red de relaciones; a través de inter-

pretaciones.

***Contrastación:** significa relacionar y contrastar resultados al realizar comparaciones con estudios similares o paralelos (implica realizar triangulaciones); así como, la revisión de perspectivas diferentes o marcos teóricos más amplios y explicar mejor los eventos o fenómenos.

***Teorización:** conlleva la integración en un todo coherente y lógico de los hallazgos y resultados del estudio, soportados con los aportes teóricos de los autores reseñados en el marco referencial, después de la contrastación de datos y teorías.

En este sentido, es imprescindible se hayan triangulado datos y teóricos; dado que el propósito fundamental de la triangulación (o multiangulación) es prevenir o minimizar la existencia de sesgo personal en la recolección de datos y/o en las interpretaciones realizadas por el investigador. A menor sesgo, mayor validez y fiabilidad en los resultados y hallazgos; por tanto, mayores criterios de rigor en la investigación cualitativa.

Triangulación de la información

La triangulación en investigación cualitativa es de suma importancia como medio de minimizar sesgos o riesgos de inconsistencias tanto en la recolección de datos como en su interpretación (resultados y hallazgos). La triangulación es la técnica para estudiar la validez interna (credibilidad) y la fiabilidad (fidelidad) en investigación cualitativa a través de la contrastación de los datos recabados en diversas fuentes, así como las técnicas y métodos de recolección, las fuentes,

los investigadores y las interpretaciones realizadas desde la perspectiva de diversos enfoques teóricos (Corral, 2014; Hernández Sampieri et al, 2010; Rojas de Escalona, 2010). Esta técnica permite reinterpretar el fenómeno, situación o evento problemático a la luz de evidencias provenientes de todas las fuentes de información utilizadas y diferentes teóricos; realizar interpretaciones consistentes y válidas.

En sentido amplio, puede realizarse en cualquier momento o fase de la investigación. Es decir, puede realizarse una o más triangulaciones a lo largo de una investigación cualitativa, combinando diversas técnicas, herramientas y procedimientos investigativos. Además, a pesar que se le denomina triangulación, sería más apropiado hablar de multiangulación; dado que puede darse con dos, tres, cuatro o más perspectivas y/o fuentes de datos.

Tipos de triangulación

Corral (2013, 2014) resume los siguientes tipos básicos de triangulación (Cuadro 2):

Triangulación teórica (de teorías): emplea múltiples perspectivas para interpretar y dar estructura a un conjunto de datos; significa analizar la misma información desde perspectivas teóricas diversas.

Triangulación de datos (de la información): cuando se utilizan datos provenientes de fuentes de información diversas, con el propósito de validación se procede a realizar comparaciones entre aspectos relevantes de los datos recolectados, puede ser:

Triangulación temporal: se recaban datos del

mismo fenómeno en oportunidades diferentes; por tanto, el tiempo cobra relevancia.

Triangulación espacial: cuando se recoge la información sobre el mismo fenómeno en lugares o sitios diversos. Así, el espacio (escenario) es la variable central, los datos deben ser comparados o cruzados (triangulados).

Triangulación de personas: se recolectan datos al menos en dos de los tres niveles de análisis de personas: (a) agregado (individuos); (b) interactivo (parejas y familias); y (c) colectivo (grupos, comunidades, organizaciones, sociedades). Para triangular, con los datos de una fuente se validan los datos de otras fuentes. También puede realizarse a nivel ecológico, institucional, cultural y/o de unidades sociales.

Triangulación de métodos y técnicas (triangulación metodológica): consiste en la utilización de múltiples técnicas y/o métodos para estudiar el fenómeno, evento o situación (por ejemplo: iniciar con un estudio panorámico con una encuesta etnográfica y, luego, emplear la entrevista o la observación participativa). Pueden discriminarse los siguientes subtipos:

Triangulación dentro de métodos (intramétodos): combina dos o más recolecciones de datos con la misma variable o categoría, con aproximaciones similares dentro del mismo estudio. Incluye dos o más aproximaciones cualitativas (como la obser-

vación y la entrevista no estructurada; la observación y la encuesta etnográfica) para valorar el mismo fenómeno. Las informaciones obtenidas (datos) se codifican, se analizan por separado y, luego, se comparan. Es una manera de validar los hallazgos.

Triangulación entre métodos (intermétodos): combina métodos disímiles para valorar la misma clase o tipo de fenómenos, las debilidades de un método fortalecerán al otro. Se pueden combinar dos o más estrategias diferentes de una unidad empírica del estudio o de varias, se estudia u observa lo mismo usando diferentes métodos, recursos o herramientas. Puede emplearse de manera simultánea o secuencial.

Triangulación de fuentes de información: se contrastan o cruzan las observaciones de los actores y/o informantes en otros escenarios (contextos sociales) y/o momentos, cuando actúan de manera diferente. Implica ver si lo observado en situaciones y/o circunstancias diferentes contiene significados iguales o diferentes. Se subdivide en los siguientes tipos: (a) longitudinal (de tiempo), (b) espacial (comparada) y (c) entre investigador-actor.

Triangulación de investigadores: cuando participan en la investigación varios investigadores (evaluadores), probablemente con formación, profesión y/o experiencias distintas, en la observación de un mismo evento, fenómeno o escena. Los autores del informe deberán describir explícitamente

cómo alcanzaron las interpretaciones.

Triangulación en el análisis: su propósito es identificar patrones similares de atributos, para verificar los hallazgos. Para ello, se realizan dos o más aproximaciones en el análisis del mismo grupo de datos; a continuación se comparan los resultados de análisis de los datos recabados con diferentes técnicas de análisis cualitativo. Pueden emplearse métodos divergentes de análisis de datos, con propósitos de validación cruzada.

Triangulación múltiple: en ella se utiliza más de un tipo de triangulación en el análisis del mismo fenómeno.

Cuadro 2

Tipos de Triangulación

Tipos	Subtipos y Características	
		Tiempo
	Espacial	Diferentes sitios
Triangulación de datos	Persona	Niveles: Análisis agregado Análisis interactivo Análisis colectivo Análisis ecológico Análisis institucional Análisis cultural
Triangulación de fuentes de información	Longitudinal (de tiempo) Espacial (comparada)	
Triangulación de métodos y técnicas: Uso de múltiples técnicas o métodos	Intramétodos	
	Intermétodos	Simultánea
Triangulación de investigadores	Diferentes observadores	
Triangulación de teorías	Confrontar teorías diferentes	
Triangulación interdisciplinaria	Intervienen varias disciplinas	
Triangulación múltiple	Combina varios tipos de triangulación	
Triangulación en el análisis	Combina diferentes métodos de análisis	

Fuente: Autora (2014), p. 37

meno, se procede a combinar dos o más tipos de triangulación

Como colofón, la triangulación no mezcla resultados o hallazgos de perspectivas o aproximaciones teóricas o de paradigmas diferentes; por tanto, el investigador deberá precisar cuál es la tendencia lógica en los resultados, dado que la confianza que genera la triangulación radica en su capacidad de organizar los datos en un marco coherente. (Rodríguez Ruiz, 2005)

Criterios para evaluar una investigación cualitativa

Strauss y Corbin (2002) discriminan los siguientes criterios para valorar la validez y la fiabilidad en Investigación Cualitativa, referidos al proceso de investigación y a la fundamentación empírica:

-Referidos al proceso de Investigación:

¿Cómo se seleccionó la muestra? ¿Sobre qué bases?

¿Qué categorías principales surgieron?

¿Cuáles fueron los indicadores (acontecimientos, incidentes o acciones) que apuntaban a algunas de las categorías principales?

¿Con base en qué categorías se realizó el muestreo teórico? ¿Cómo guiaron las formulaciones teóricas el proceso de recolección de datos? ¿Luego de realizado el muestreo teórico, hasta dónde demostraron las categorías seleccionadas ser representativas de los datos recabados?

¿Cuáles fueron las hipótesis que se relaciona-

ban o pertenecen a las relaciones conceptuales (entre categorías) y con qué bases fueron formuladas y validadas?

¿Hubo casos en los cuales las hipótesis no explicaron lo que sucedía con los datos?

¿Cómo se explicaron esas discrepancias?

¿Se modificaron las hipótesis?

¿Cómo se seleccionó la categoría central y por qué? ¿La recolección de información fue repentina o gradual, fácil o difícil? ¿Con qué fundamentación se tomaron las decisiones analíticas finales?

-Referidos a la fundamentación empírica del estudio:

¿Genera conceptos (por medio de la codificación) o al menos utiliza conceptos? ¿Cuáles son sus fuentes? ¿Cuántos conceptos hay? ¿Se generaron del estudio?

¿Están los conceptos interrelacionados sistemáticamente?

¿Hay muchos vínculos conceptuales y están las categorías bien desarrolladas? ¿Tienen las categorías densidad conceptual?

¿Hay variación dentro de la teoría? ¿Los conceptos se han examinado bajo una serie de condiciones diferentes y se han desarrollado en la escala de sus dimensiones?

¿Las condiciones bajo las cuales pueden encontrarse variaciones, están incorporadas al estudio y explicadas?

¿Se ha tenido en cuenta el proceso investigati-

vo? ¿Se describen las fases o etapas? ¿Se describen la fluidez o movimientos de acción-interacción según las condiciones imperantes a lo largo del tiempo?

Parecen importantes los hallazgos teóricos? ¿Hasta qué punto son importantes? ¿Proporciona nueva información? ¿Produce guías de acción?

Resiste la teoría el paso del tiempo y deviene en parte de las discusiones e ideas intercambiadas entre grupos de profesionales y sociales importantes? ¿Las hipótesis y conceptos principales son capaces de mantener su validez durante las continuas comprobaciones por medio del discurso, la investigación y la aplicación? ¿Los conceptos son significativos para legos y profesionales?

Los datos en investigación cualitativa

Respecto a las técnicas que se pueden emplear para recabar información o datos cualitativos (Corral, 2014) se tienen:

Observaciones directas: de ellas se obtienen descripciones detalladas de objetos, conductas, comportamientos, descripciones de escenarios (pueden incluirse mapas y croquis) e interacciones observables en las experiencias observadas. Las observaciones deben realizarse conforme a la definición precisa de todos los aspectos, conductas, rasgos, comportamientos y/o atributos del fenómeno, evento o situación a investigar.

Entrevistas en profundidad, Focus Group y conversaciones libres: se realiza sin esquema previo,

pueden ser conversaciones informales o libres (entrevista no estructurada informal) o entrevistas programadas (sin guión previo, sólo con esquemas implícitos). Permiten extraer citas textuales de lo dicho por las personas sobre sus experiencias, opiniones, percepciones, conocimientos, emociones y sentimientos.

La encuesta etnográfica: aporta citas textuales de narraciones escritas dadas por los informantes a las preguntas abiertas sobre: experiencias, sentimientos, percepciones, emociones, otros.

Documentos escritos, orales y visuales: sirven para seleccionar extractos o pasajes de grabaciones, cartas, diarios, videos, records clínicos (investigación biomédica), memos, reportes, blogs, correos electrónicos, conversaciones grabadas, etc.

Denis y Gutiérrez (2005) consideran que los datos relevantes en investigación cualitativa se extraerán de:

La interacción verbal: contenido y forma (las conversaciones pueden ser grabadas)

Conductas no verbales: posturas, gestos y mímicas

Registros de archivos, fotografías, grabaciones de audio y/o video, artefactos, documentos u otro tipo de evidencia

En la *fase de análisis de los datos* en investigación cualitativa se recomienda (Brito, 2012; Corral, 2013, 2014):

Para analizar datos de entrevistas:

*Transcribir textualmente todas y cada una de las

entrevistas realizadas.

*Realizar una lectura selectiva, subrayando expresiones y anotando ideas.

*Reducir la información, categorizar y codificar la información o datos (ordenamiento conceptual). Categorizar es valorar y cualificar los datos emanados de las respuestas dadas; implica agrupar y clarificar la información suministrada y, de ella, surgen los referentes teóricos (indicadores). Codificar implica el proceso de convertir a símbolos la información.

*Disponer y representar gráficamente los datos utilizando diagramas o matrices de información.

*Describir, analizar e interpretar las categorías encontradas.

*Validación interna y externa de la información. Triangulación de la información.

*Interpretación de la información (teorización), presentando los aspectos teóricos derivados de los resultados.

Para analizar datos obtenidos en encuestas etnográficas:

*Procesar y organizar la información del cuestionario con preguntas de respuesta abierta (encuesta etnográfica).

*Emitir comentarios y opiniones sobre las estrategias aplicadas, acordes a los cuestionamientos realizados (preguntas abiertas).

*Subrayar las respuestas coincidentes en los cuestionarios; seguidamente, codificar y categorizar las respuestas dadas.

*Reducción de la información, categorizar y codi-

ficar.

*Presentar los resultados, analizar e interpretar los datos y hallazgos; para ello, se hacen inferencias, se integra la teoría y la práctica. Se estila intercalar fragmentos de las entrevistas o de las opiniones emitidas por los informantes (en encuestas) y, a la par, se insertan textos explicativos realizados por el investigador dentro del discurso, con el objeto de interpretar lo dicho por los informantes, a lo largo del análisis.

*Analizar todas las categorías, con la finalidad de generar conclusiones válidas y fiables (confiables) en el estudio.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. España: Paidós
- Anguera, M. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, N° 10, (pp.23-50).
- Brito, E. (2012). *Un modelo de procedimiento etnográfico*. Manuscrito no publicado. Valencia, Venezuela: Instituto Universitario Pedagógico Rafael Arias Blanco.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, 34 (3). ISSN 1657-9534
- Consuegra, A. (2005). Fiabilidad y validez en investigación cualitativa. En: Nube, S. y Sánchez, M. *Metodología cualitativa en educación: investigación-acción* N° 6, (pp.97-98). Venezuela: Candidus
- Corral, Y. (2013). *Validez y confiabilidad*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Corral, Y. (2014). *Instrumentos de recolección de datos: validez y confiabilidad*. España: Editorial Académica Española.
- Denis, L. y Gutiérrez, L. (2005). *La etnografía en la visión cualitativa de la educación*. Recuperado de [<http://www.monografias.com/trabajos7/etno/etno2.shtml>] [Consultado: 02/12/2015].
- Escuela de Antropología de la Universidad Católica de Temuco. (2004). *Criterios de validez y triangulación en la investigación social "cualitativa"*. Chile. Recuperado de [<http://uctemuco.cl/portavozantropologico/articulos/metodo.htm>] [Consultado: 02/12/2015].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España:

Hurtado Editores.

Martínez, M. (2006). *La investigación etnográfica en educación*. México: Trillas.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de investigación en gestión de la innovación*, N° 31, (s/p). Madrid.

Rojas, B. (2010). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: Fedupel.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería.

MATICES TEÓRICOS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN



MARÍA ENOLINA CASADIEGO

Doctora en Educación
Universidad de Carabobo
mcasadiego7@gmail.com

Recibido: 13/12/2016

Aceptado: 24/04/2017

Resumen

La revisión de los modelos paradigmáticos en la educación, el replanteamiento metodológico a la luz de las modernas teorías del aprendizaje y el veloz desarrollo tecnológico aplicados a la educación mediante el uso de las Tic, demanda un estudio de la concepción multidimensional del ser, enfocado desde el nuevo paradigma de la complejidad. Los cambios acelerados en los avances de la Tecnologías de la información y la comunicación, implican cambios en la forma, la elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. Es así como el campo educativo demanda unas competencias de los docentes que les permitan utilizarlas como herramientas didácticas orientadas hacia los fines y propósitos en la formación del perfil del ciudadano (a) venezolano (a), afianzado en una personalidad centrada en valores sociales de libertad, solidaridad y justicia, con conocimiento hacia el quehacer tecnológico al servicio del desarrollo nacional. En tal sentido el uso de las TIC requiere de un modelo que brinde una orientación teórica-metodológica a los docentes, para el uso de las mismas, especialmente en el nivel de las escuelas primarias de Valencia

Palabras clave: TIC, pensamiento complejo, competencias

THEORETICAL HUES TO RETHINK EDUCATION

Abstract

The revision of the paradigmatic models in education, the methodological rethinking in the light of the modern theories of learning and the rapid technological development applied to education through the use of ICT, demands a study of the multidimensional conception of being, focused on the new paradigm of complexity. The accelerated changes in the Information and Communication Technologies advances, involve changes in form, development, acquisition and transmission of knowledge. This is how the educational field demands teachers' competences so they can use them as didactic tools to shape the profile of the Venezuelan citizen (a), entrenched in a personality centered on social values such as freedom, solidarity and justice, with technological knowledge to serve national development. In this respect, the use of ICT requires a model that provides a theoretical and methodological orientation for teachers, for their use, especially at the level of elementary schools in Valencia.

Keywords: ICT, complex thinking, competences



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.210-219

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Matices teóricos para repensar la educación

María Enolina Casadiego

Introducción

El veloz desarrollo tecnológico plantea para la educación, retos que suponen una revisión paradigmática de la teoría de la enseñanza, y planteamiento didáctico. En Venezuela, a raíz de los cambios políticos suscitados, se están gestando nuevas estructuras a nivel curricular que se correspondan con la formación del perfil del nuevo ciudadano republicano. En esa orientación, el trabajo está enmarcado en la línea de investigación: Formación Docente. Temática: Docencia, Ciencia y Tecnología, Subtemática: Tic en los Procesos Pedagógicos. El mismo tiene como objetivo derivar elementos que configuren la formación permanente del docente de educación básica, centrado en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, hacia un modelo educativo tendiente a desarrollar la personalidad del estudiante de las escuelas primarias desde un enfoque complejo y holístico.

Los contenidos se desarrollaron desde las teorías que arrojan valiosa información tales como: La complejidad como una nueva visión para comprender la realidad Educativa, la Educación como continuo humano, la Visión Holística y Ecológica del Proceso Educativo, Contexto para el Aprendizaje Significativo y la Didáctica, así como Las TIC y los Nuevos Entornos Educativos. Se puede decir que a finales de la década de los años 80 del pasado siglo, las tecnologías han jugado un papel preponderante en la historia de la humanidad, el uso de las mismas es más que habitual cada día en

la sociedad, promoviendo la globalización y difusión de una cultura de masas.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) representan un nuevo concepto para el procesamiento, almacenamiento, recuperación, sistematización y presentación de información, generando como impacto social el poder contar con la información al alcance de la mano, mediante redes electrónicas interconectadas mundialmente

En el ámbito educativo, la inserción de las TIC puede reportar beneficios al apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que sin duda representa nuevos desafíos que la educación debe abordar y para los cuales los docentes deberían estar preparados.

Desde la integración de los ordenadores personales a las instituciones educativas como herramienta didáctica, pudieran surgir muchas preguntas y planteamientos por parte del lector tales como ¿puede garantizar el éxito en el desarrollo de la personalidad de los educandos el uso de las tecnologías? ¿Se puede alcanzar una base sólida para asentar procesos reflexivos y de toma de decisiones, con el fin de mejorar la calidad de todos los aspectos de la vida de los estudiantes? ¿Las TIC responden a un modelo tradicional con el consecuente aprendizaje memorístico y fuera de contexto?

Frente a todas estas inquietudes la educación deberá estar subordinada a una concepción pedagógica global que valore las libertades individuales

en la construcción de saberes, así como la igualdad de oportunidades, hito trascendente en la formación de las personas en la actual sociedad de la información y el conocimiento. En tal sentido es importante reconocer que “Los nuevos entornos de aprendizaje no dependen tanto del uso de las TIC’S en sí, sino de la reorganización de la situación de aprendizaje y de la capacidad del profesor para utilizar la tecnología como soporte de los objetivos” Vidal (2006:18)

Presentación

El creciente desarrollo científico y tecnológico a nivel planetario, invita a los preocupados por los temas educativos replantearse la visión del actual sistema educativo, posibilitando así la puesta de manifiesto de retos que dirijan su atención hacia una revisión paradigmática de las teorías de la enseñanza, así como también de un replanteamiento metodológico y ontológico, lo que obliga a examinar las directrices didácticas tan indispensable para traer consigo profundos cambios en los tradicionales estilos de enseñanza y de aprendizaje que aún están vigentes en las prácticas docente en algunos escenarios escolares.

La tecnología en todas sus manifestaciones ha jugado siempre un papel preponderante en la historia de la humanidad, y la misma ha servido de base para impulsar los grandes desarrollos científicos y tecnológicos, a través de los cuales los seres humanos se sirven para asegurar su supervivencia y supremacía sobre las demás especies.

En el siglo XXI la revolución de las TIC y, como

toda revolución, las tecnologías de la información y la comunicación están modificando nuestra forma de relacionarnos como seres humanos y la manera en que hacemos negocios, adquirimos y transmitimos la cultura; y, nuestro particular modo de ver el mundo, la realidad. (García, 2010)

La profundización de esta revolución informática y de los medios de comunicación en masa (internet, televisión) se ha acoplado perfectamente con la globalización, especialmente en los escenarios de la economía y de los avances tecnológicos, lo cual ha traído consigo profundos cambios en las estructuras sociales, políticas y económicas de todas las naciones. Así, ya no es posible la existencia de sociedades aisladas, a este respecto Castell (1999) adopta la expresión sociedad en red para referirse al nuevo perfil de la sociedad en la “era de la información”. (...) aunque la forma de organización social en redes haya existido en otros tiempos y espacios, el nuevo paradigma de la tecnología de la información suministra la base material para su expansión penetrante en toda la estructura social. (Citado por Silva 2008 p.96)

Esta nueva forma de sociedad informacional se encuentra muy condicionada por los influjos de países, de los cuales se asimilan patrones de comportamientos y de consumo fomentados por los medios de comunicación, esparciendo de esta manera parte de la cultura foránea que progresivamente se entreteje con la de cada país. “La globalización es indetenible, vital y hasta necesaria. No debe ser vista, en todos los aspectos, como un

enemigo a enfrentar; en ciertos aspectos nos amenaza y en otros presenta oportunidades. Se debe analizar cada caso para tomar las decisiones adecuadas.” (Silva, 2017)

De este modo se puede apreciar como los cambios se hacen sentir en todos los órdenes de la vida de cada sociedad, y dentro de ellos quizás el más decisivo sea el escenario de la educación.

En la actualidad, repensar la educación es abordarla desde los diferentes campos que están dando aportes como estructuras lógicas para la praxis, por lo cual, la acción educativa debe responder a posturas epistemológicas desde las cuales se pueda ofrecer una manera diferente para el abordaje de la realidad educativa en cada estudiante. “Las innovaciones educativas deben fortalecer los aprendizajes de cada estudiante, reconociendo sus diferentes contextos, intereses, características y gustos, de manera de desarrollar en cada uno de ellas y ellos, su máximo potencial.” (UNESCO 2014).

La complejidad una nueva visión para comprender la realidad educativa

Como producto del surgimiento de nuevas percepciones, teorías y concepciones acerca del conocimiento, el enfoque desde la perspectiva de una epistemología de la complejidad el tema de la educación, se enmarca desde una percepción multidimensional y de interacción contextual, parafraseando a Balza (2011) la construcción de nuevos saberes desde la complejidad es una opción epistemológica que constituye un desafío intelectual

para abordar el conocimiento desde una nueva realidad.

Esta nueva forma de abordar los problemas desde la complejidad como epistemología, contempla un aprendizaje que conduce al estudio de la realidad como sistemas integrados por elementos heterogéneos en permanente interacción. Al igual Morín (2003), explica que una característica de un sistema complejo es la de ser un sistema abierto, es decir que está en permanente interacción con el entorno, condición que permite el intercambio entre los componentes involucrados en el estudio.

Aplicado este enfoque al sistema educativo se dará el flujo de intercambios entre las instituciones educativas y los entes sociales y culturales propios del entorno. Cuando se está abordando el aprendizaje desde la complejidad se hace referencia al análisis de todos los elementos o dimensiones que lo estructuran en una compleja red de interacciones e interrelaciones, “para hacer emerger un conocimiento multidimensional, significativo, que interacciona con la realidad exterior, que se acerca a una realidad comprensiva de nociones antagónicas, que se encuentran para converger y encontrar el consenso dentro de la diversidad. (De Jesús, Andrade, Martínez y Mendes 2012)

En tal sentido el enfoque de la complejidad representa una totalidad organizada desde la concepción de sistemas donde cada elemento forma una estructura indivisible la cual no puede ser fragmentada para su estudio. En términos de García (2006). “Un sistema complejo es una representa-

ción de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema) en la cual los elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente.” (P.21)

Es así como el entretrejo de la red se da desde el aprendizaje del estudiante en sus múltiples dimensiones, comprendidas estas desde la complejidad del mismo proceso cognitivo, como de las permanentes relaciones entre el sujeto que aprende y los elementos de la estructura curricular. Por lo antes expuesto el pensamiento complejo se aproxima al método para la construcción del conocimiento del saber humano. A esta perspectiva (Flores1996, p77) expone que “La presentación contemporánea de cada nuevo conocimiento bajo la forma de un sistema es una necesidad cultural del contexto de la enseñanza.”

La educación como continuo humano

La educación debe considerarse un continuo humano que atienda los procesos de aprendizaje como unidad compleja de naturaleza total e integral, en correspondencia con los niveles de desarrollo propios “La garantía de un aprendizaje vinculado a la formación de la identidad de las personas y de su capacidad para convivir, hacer, emprender y aprender de modo continuo, debe ser el pilar fundamental de una concepción integral de la educación para el siglo XXI” (UNESCO, 1996). La educación cumple un papel clave en la distribución de las oportunidades de bienestar, de la edad en su estado físico, biológico, psicológico, cultural

y social. La concepción holística del ser humano exige la articulación y continuación curricular entre cada uno de los niveles de la educación, igualmente debe permitir el fortalecimiento progresivo y sistemático de factores del desarrollo de aspectos de la personalidad de cada niño y niña en su educación formal, que conlleven a la adquisición y fortalecimiento continuo de su metacognición y autodeterminación, factores claves en la consolidación de una personalidad que pueda responder progresivamente a los fines de la educación en sus niveles agógicos.

En el desarrollo y estímulo progresivo y permanente de los procesos del pensamiento, se logrará la consolidación del futuro adulto profesional que logre exitosamente su integración al proceso productivo del país encada momento histórico, lográndose la armonía entre educación, desarrollo local, regional y nacional.

Una visión y holística y ecológica del proceso educativo

El concepto de aprendizaje en el ser humano activa el proceso cerebral más complejo, pues según la neurociencia desarrolla múltiples inteligencias ubicadas tanto en el cerebro neo córtex como en el cerebro límbico y el cerebro reptílico o sistema R, parafraseando a Beauport y Díaz, (1995) el modelo de inteligencias múltiples presenta los procesos disponibles en cada persona, quienes lo utilizan de acuerdo a su propia y particular necesidad, en tal sentido cada uno de los sistemas cerebrales atienden a formas específicas de manifesta-

ción de la conducta, hablándose por ejemplo de la inteligencia racional, la cual se desarrolla en el hemisferio izquierdo, la inteligencia intuitiva del hemisferio derecho, la inteligencia de los estados de ánimo del sistema límbico y la inteligencia de los patrones del sistema reptílico. Explican estas investigadoras que el conjunto de características de los hemisferios estructuran las bases de cuatro tipos de inteligencia desde la Neocorteza.

Es importante comprender que a partir de la estimulación holística del cerebro, se logrará activar y vincular mayor número de conexiones neuronales con el resultado consecuente de una mayor inteligencia. La neurociencia está dando grandes aportes a la educación, y ya se considera de importancia el estudio y conocimiento del funcionamiento del cerebro para alcanzar mayores aprendizajes, parafraseando a Morín(2003) en la educación es importante introducir y desarrollar el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de la disposición psíquica como cultural, lo cual es posible aplicando el modelo de estudio del cerebro, lo que está permitiendo el nacimiento de una nueva educación en todos los niveles agógicos.

Con este enfoque del cerebro total se tiene una visión holística y ecológica de su estructura y funcionamiento. Se puede entender este enfoque desde la concepción de la ecología profunda, interpretada desde (Capra1998) al referirse al nuevo paradigma, el cual permite ver el todo integrado

más que una realidad fragmentada. Explica este físico que una visión holística y ecológica difieren en sus significados ligeramente. Aplicando este criterio, por ejemplo, en el caso del cerebro desde la visión holística del aprendizaje, significa verlo como un todo funcional y entender su estructura desde la interdependencia del proceso mismo. La visión ecológica incluiría además de la estructura cerebral, el cómo incide y se relaciona en la interacción de los escenarios de aprendizaje, se podría decir, desde el conocer, desde el hacer y del ser, y como estas relaciones e interconexiones pueden determinar la calidad misma del proceso de enseñanza aprendizaje. Partiendo de la multidimensionalidad del ser humano, su abordaje para establecer criterios en la organización compleja de su percepción, lleva a una visión holística y ecológica igualmente del fenómeno de aprendizaje y del desarrollo de las múltiples inteligencias.

Contexto para el aprendizaje significativo y la didáctica

La capacidad de aprendizaje de un individuo está dada por la estructura cognoscitiva de que dispone, es decir, por las características y organizaciones presentes en sus conceptos y esquemas mentales, que le permiten aprovechar mejor la nueva experiencia de aprendizaje, asimilarla y procesarla integralmente con mayor precisión, claridad y eficacia, de acuerdo con Flores(2001.) “el equipo de Procesamiento cognoscitivo es individual y específico, de efectividad variable frente a los diferentes materiales de aprendizaje, puesto que es resul-

tado no sólo de la maduración neurofisiológica del individuo, sino también de los estímulos intelectuales recibidos”. (p. 243). Parafraseando a Piaget (1967) teórico del aprendizaje cognitivo, el pensamiento tiene su origen en las actividades puestas en práctica por el sujeto con el propósito de adaptarse al medio, en tal sentido el pensamiento, el comportamiento inteligente se construye a lo largo de una serie de etapas o estadios, los cuales se van perfeccionando cada una más perfeccionada, como una forma de equilibrio. Explica este teórico que la inteligencia se puede considerar como el producto del intercambio medio y estructuras cognitivas.

Desde las teorías cognitivas, otro de los representantes que ha dado grandes aportes a la educación es Ausubel (1963, p.5) con la teoría del aprendizaje significativo, el cual lo define como: “Aquel que guarda relación entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender, en este sentido el aprendizaje significativo se ubica en la corriente constructivista, [...] el estudiante transforma y reestructura sus esquemas mentales y saberes.” Tales aportes se expresan en un modelo de enseñanza por exposición, el cual consiste en explicar o exponer hechos o ideas en el proceso de aprendizaje, estableciéndose relaciones entre varios conceptos, lo que demanda de los estudiantes los denominados conceptos previos.

Ausubel en su trabajo estableció como aporte importante para la enseñanza la diferencia entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje mecáni-

co, diferenciando el aprendizaje significativo como una construcción intencional por la cual el sujeto que aprende establece relaciones sustantivas no arbitrarias, es decir que el nuevo conocimiento que adquiere se vincula con los ya existentes en su estructura cognoscitiva. Esta forma de aprendizaje garantiza la posibilidad de retención por más tiempo del conocimiento adquirido. Es de interés comprender que a su vez, estos nuevos conocimientos pasan a ser los conectivos para otros nuevos conocimientos a manera de red.

Esta teoría igualmente explica que el aprendizaje mecánico no permite la incorporación del nuevo material a las estructuras previas del conocimiento, lo que se puede interpretar desde el aprendizaje, que el estudiante si aprende el nuevo contenido, pero no lo asimila, condición que no permite la reflexión e incorporación sustantiva para la creación de nuevos conocimientos a partir de los ya existentes, en tal sentido la integración de saberes no funciona como una red y queda estructurada de manera parcelada o no integrada al proceso de estructura de redes desde el aprender con sentido.

El aprendizaje significativo tiene como soporte la didáctica que facilite o privilegie el aprendizaje en redes conceptuales, es decir el aprendizaje de instrumentos cognoscitivos. El tipo de aprendizaje significativo que se puede fomentar mediante el uso adecuado de estrategias cognitivas se vincula en forma congruente a teorías que favorecen los estadios de aprendizaje de los aprendices y con las

estructuras cerebrales concretas, es decir, que mediante estrategias específicas se puede activar conscientemente áreas del cerebro total. En este sentido es de relevante importancia que los docentes estén en conocimiento del estilo cognitivo, es decir en la forma particular que usa cada sujeto para pensar y establecer relaciones con su realidad.

Las TIC y los nuevos entornos educativos

En atención a lo anteriormente expuesto se puede señalar -citando a Sevillano(2005)- que “pensar en una educación del futuro apoyada en un nuevo paradigma, envuelve la necesidad de despertar en el individuo nuevos valores orientados hacia la mejora de la calidad de vida y para procurar el equilibrio humano”. (P.18.) Igualmente Capra (1998) plantea que al hablar de un nuevo paradigma, no solo se está haciendo referencia a las percepciones y modos de pensar, sino también a los valores. De acuerdo con los progresos de la ciencia en el arte de enseñar se dice que la tecnología de la información y comunicación (Tic) tiene gran incidencia en la transformación de la sociedad en todos sus niveles y dimensiones. Valgan en este aspecto los aportes de Prieto (2005) quien afirma:

Estamos en una sociedad mediática donde nos encontramos con unas nuevas forma de comunicación y con un número mayor de mensajes. En ese sentido todo el sistema educativo debe orientarse hacia una mejor comprensión de estos lenguajes y hacia la incorporación de estos medios en el aula de clase. (p.84)

Estas ideas expresadas por Sonia Prieto, directora

de Calidad Educativa de Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación, pese a que fueron señaladas en el año 2005, aun hoy se cuestiona su contenido no solo en cuanto a cómo tener el acceso a la información y transmisión del conocimiento, sino ¿cómo se aplica el software libre en los diferentes niveles del subsistema de educación primaria y secundaria?. Esta condición demanda en forma casi imperativa, nuevas propuestas en relación con los métodos y técnicas de enseñanza que sincronicen con los nuevos entornos educativos. “Los sistemas educativos están llamados a vivir cambios paradigmáticos en su actual configuración y este proceso será facilitado y acelerado por el apoyo que presten las TIC para su desarrollo” UNESCO (2014, p.15).

En esta orientación se reitera la necesidad de derivar elementos y perspectivas explicativas que configuren la formación permanente del docente de educación básica, centrado en el uso de las Tic, brindando así la inmensa posibilidad de consolidar un modelo educativo interactivo que favorezca el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias tendentes a desarrollar la personalidad del nuevo ciudadano desde un enfoque complejo, holístico y humanizador.

Actualmente se está hablando en términos de la enseñanza aprendizaje de una pedagogía interactiva, para hacer referencia al tipo de actividad que se da en el proceso de recepción y asimilación del conocimiento, lo que cambia el rol del docente en la enseñanza interactiva, pasando a ser animador

de la inteligencia colectiva del grupo de estudiantes a su cargo. Desde los planteamientos de Gros (2000) en relación a la concepción de las TIC como herramientas didácticas, el rol de estas viene a ser la de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad, pues al fin y al cabo las mismas son una creación de la sociedad.

Así los procesos cognitivos superiores en el hombre se hacen posible gracias a las constantes interacciones ejercidas por las herramientas con el entorno y los signos. En definitiva, esta visión viene a reflejar eminentemente que la interactividad del medio por sí mismo no garantiza el éxito del aprendizaje, sino la efectividad del docente en el uso y aplicación de las herramientas tecnológicas en los ambientes de aprendizaje. Es innegable que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) seguirán propiciando escenarios para la profundización del conocimiento desde la complejidad del saber, y las actuales tendencias teóricas en cuanto al aprendizaje y la concepción del ser

Conclusiones

El proceso educativo necesita estar imbricado a una concepción pedagógica global y humanizante, en la que su accionar gravite y valore las libertades individuales, la serena reflexión de las personas y la igualdad de oportunidades, hitos trascendentes en la formación del capital humano, con vista a preservar en la comunidad los valores de verdad, justicia, patriotismo y soberanía, entre otros. Las TIC deben ser un recurso didáctico que permita el logro de esos objetivos. Tal condición

demanda una mayor capacitación de los docentes para que puedan abordar a la par que los estudiantes, la forma de elaboración, adquisición y transmisión de conocimientos, nuevas propuestas en relación con los métodos y técnicas de enseñanza que sincronicen con los nuevos entornos educativos. “Esas transformaciones que se producen en los propios estudiantes, profesores y en sus ambientes de aprendizaje, e incluso en las propias familias, son importantes y por lo tanto merecen una reflexión para valorar su alcance, detectar posibles debilidades...” (Ortega y Chacón, 2009, p.367)

El espacio emergente exige diseñar nuevas acciones educativas complementarias a las ya existentes. Las tecnologías en sus formas cambiarán la forma de vivir, de trabajar, de comunicarse y de aprender. Y es precisamente en esta perspectiva donde hay que colocar el acento en materia educativa, especialmente cuando se pretende romper viejos esquemas en la enseñanza y la manera de cómo los estudiantes aprenden. Ante esta dinámica la educación del país tiene un gran reto: reinventar sus metodologías, la formación de los docentes, y el concepto de relación estudiantes y profesores en el proceso mismo de aprendizaje.

En este orden de ideas señalan Ortega y Chacón (2009.) “El docente debe plantearse seriamente cómo tiene que ser y cómo será la intervención educativa y los procesos de asesoramiento en una sociedad sobre informada” (P.53) Igualmente se plantea desde la UNESCO (2014) la necesidad de

un cambio, en el cual, el papel de los docentes es considerado fundamental, pues ellos lideran este nuevo paradigma educativo y ese cambio se dará a partir de renovadas prácticas educativas.

Es así como a la luz de esta visión se recrea desde la epistemología de la educación los matices teóricos requeridos para el cambio en relación con las prácticas educativas en la emergente sociedad del conocimiento del presente siglo XXI.

Referencias

- Ausubel, D. (1963). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Balza, A. (2011). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad*. Los caminos de la nueva Ciencia. Universidad Experimental Simón Rodríguez (APUSNER): Fondo Editorial Gremial.
- Beauport, E. y Díaz, A. (1995). *Las tres caras de la mente*. Caracas, Venezuela: Editorial Galac, S.A.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Flores, R. (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- García, R. (2006). *Sistema Complejos. Conceptos y método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gross, A. (2000). *El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García, Y. (2010). *Importancia de las TICs en el siglo XXI*. [Recuperado el 09/02/2017] Disponible en: [<http://es.slideshare.net/yesogapo/importancia-de-las-tics-en-el-siglo-XXI>]
- Morín, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ortega, J. y Chacón, A. (2009). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Piaget, J. (1967). *La psicología del niño*. Madrid: Morata
- Prieto, S. (2005). *Uso pedagógico de tecnologías y medios de comunicación. Exigencia constante para docentes y estudiantes*. Publicado en el periódico *Altablero*. [Recuperado el 10/02/2017] Disponible en: [<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87580.html>]
- Silva, M. (2008). *Educación interactiva*. Enseñanza y aprendizaje presencial y ON-LINE. España: Gedisa.
- Silva, A. (2017). *La globalización cultural y la tecnologías de información y comunicación en la ciber sociedad*. Revista digital *Razón y Palabra* (s/p). México.
- UNESCO. (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. [Recuperado el 10/02/2017] Disponible en: [www.reduca-al.net/noticias/enfoques-estrategicos-sobre-las--262].
- UNESCO. (s/f). *La educación como eje del desarrollo humano*. Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe. [Recuperado el 10/02/2017] Disponible en: [file:///C:/Users/Carmen/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.IE5/I6Q146LK/desarrollo_educacionAL.pdf Recuperado el 09/02/2016]
- Vidal, M. (2006). *Investigación de las TIC*. Trabajo de tesis doctoral (no publicado). Universidad de Santiago de Chile. Chile.

DE LA REALIDAD DEL ADULTO QUE APRENDE A LAS COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR Y ASESOR EN LOS SISTEMAS DE APOYO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA



ALEJANDRO RODRÍGUEZ

Especialista en Gerencia de Recursos Humanos
Universidad de Carabobo
alerod20@gmail.com

Recibido: 12/01/2015

Aceptado: 19/10/2015

Resumen

El presente trabajo ofrece una serie de reflexiones que se desprenden al pensar en la necesidad y en la misión de quienes trabajan para favorecer el éxito en las personas que han decidido ingresar a una modalidad de estudios a distancia. Desde la revisión bibliográfica y la reflexión de la propia experiencia profesional en el rol como Orientador, se identificarán competencias, actitudes y conocimientos, que son esenciales para la Asesoría y la Orientación, en cuanto a que dichos servicios de apoyo a los estudiantes son un sistema de soporte y de acompañamiento fundamental a lo largo de toda la vida estudiantil, que permitirán no solo la inserción, prosecución y egreso, sino el reto de brindar una atención integral pensada en el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes como personas, como profesionales, con capacidad de transformarse a sí mismos y de gestar los cambios que requiera la vida en el seno de la convivencia social.

Palabras clave: sistemas de apoyo, asesoría, orientación, interacción, educación a distancia

FROM LEARNING ADULT REALITY TO THE GUIDER AND COUNSELOR COMPETENCES IN SUPPORTING SYSTEMS OF DISTANCE EDUCATION

Abstract

This paper offers some thoughts that emerge when thinking about the need and mission of those working to promote the success of people who have decided to join a distance learning mode. From the literature review and reflection of the professional experience in the role as counselor, skills, attitudes and knowledge, which are essential for Counseling and Guidance, to support students are identified. They are a support system throughout the entire students life, which not only helps them in their insertion, pursuance and completion, but also the challenge of providing comprehensive care designed to develop skills and competencies of students as individuals, future professionals able to transform themselves and generate changes required in social life.

Keywords: systems support, advice, guidance, interaction, distance education



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.220-232
ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

De la realidad del adulto que aprende a las competencias del orientador y asesor en los...

Alejandro Rodriguez

Introducción

Al considerar que muchas personas no han logrado profesionalizarse y que sus vidas son complejas por la variedad de roles que desempeñan, surge para ellas una modalidad de estudios denominada Educación a Distancia que como sistema de aprendizaje, requiere de una variedad de condiciones que permitan garantizar su efectividad; una de ellas es la interacción que debe propiciarse y fortalecerse desde un enfoque de calidad y de contexto, que representa por un lado el hacer sentir como parte de la comunidad de aprendizajes al propio estudiante y por otro, el hecho de abordarlo desde toda su multidimensionalidad humana, lo que significa atenderlo como un ser integral, interesado en conocer, aprender, pero también, interesado en dar respuestas a las múltiples situaciones que le son propias desde su contexto personal, familiar, comunitario y laboral, entre otras, y que constituyen lo que verdaderamente es y que deben ser consideradas, por cuanto que al ingresar a los centros de educación superior, el estudiante llega con todo lo que lo caracteriza y forma parte de su propio mundo.

Es por ello que se hace imprescindible asumir al estudiante como un todo y para esto se amerita reconocer Sistemas de Apoyo al estudiante, que en las diferentes Universidades bajo la modalidad a distancia deben estar conformados por servicios de orientación y de asesoría académica, asumidos como mecanismos que estimulen y refuercen la interacción, permitiendo al estudiante hacer uso

apropiado de los recursos disponibles, para desempeñarse efectivamente, a lo largo de su carrera, aprovechando así todo su potencial físico, mental y emocional.

Este artículo se aproximará a identificar algunas competencias, actitudes personales, y conocimientos previos que deben formar parte del desempeño de Orientadores, Asesores académicos y personal administrativo, que presta servicios en las diferentes unidades que configuran el Sistema de Apoyo al estudiante en la modalidad de Educación a Distancia. Para ello este trabajo se fundamentará en los aportes de diferentes autores, así como desde la propia experiencia profesional realizada en estos sistemas, desde una mirada de análisis que facilite reflexiones que puedan considerarse en cada momento, para reorientar y reforzar los esfuerzos que ofrecen las personas que trabajan en estos esenciales e imprescindibles soportes dirigidos a la población estudiantil.

Desarrollo

Todas las instituciones educativas de Educación Superior tienen la misión de formar personal y profesionalmente, a sus integrantes, así lo confirma, el artículo 1 de la ley de Universidades, de la República Bolivariana de Venezuela (1970) que establece: “La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (p.3). Por otra parte este mismo marco legal sostiene que las Universidades realizarán

actividades dirigidas a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza, con el propósito de completar la formación integral de los educandos y así contribuir en la formación de profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

Ambos artículos reconocen que la Universidad como comunidad, está orientada hacia la formación integral del hombre a través de la búsqueda del conocimiento y de la formación de valores, sin ningún tipo de distinción y desde una perspectiva integradora entre profesores y estudiantes, condición que es aplicable no solo en la modalidad de aprendizaje presencial, sino aun mas, en las que ofertan una modalidad de estudios a distancia, a la que acuden personas adultas de diferentes edades, que pertenecen a diferentes estratos sociales, que tienen diferentes credos religiosos, que tienen diversas orientaciones políticas, entre otras diferencias, que suelen caracterizar a esta población como muy heterogénea, pero además con características muy particulares.

De hecho refiere Bermúdez, M. (1993) que numerosos estudios realizados en los últimos años, en el campo de la educación de adultos y a distancia (Brookfield, 1985; Candy, 1991; Paúl, 1990), han evidenciado que desde esta modalidad se aspira que una de las características distintiva del adulto que opta por la misma, sea la relacionada con su capacidad de dirigir de manera libre, responsable y autónoma su experiencia personal de estudio, sin embargo, constituye una realidad, por demás

constante en la actualidad, el hecho de que la auto dirección como una de las características esenciales, no es una condición inherente, a la naturaleza de todas los adultos y, por otra parte, es importante resaltar que las personas adultas que regresan al ámbito educativo, después de tantos años sin estudiar -como es el caso de muchos estudiantes universitarios a distancia- se sienten desorientados e inseguros en relación con sus habilidades para estudiar y para combinar, además, su rol de estudiantes con las otras responsabilidades que desempeñan en forma simultánea.

También es necesario considerar que casi todos los que aspiran ingresar a la modalidad de estudios a distancia, no tienen experiencia de estudiar sin la conexión que implica la presencia física de profesores y de otros compañeros en un mismo salón de clase, lo que hace que tenga que enfrentarse a la experiencia de sentirse solos y de experimentar angustias, frustraciones, que pueden incidir en su estabilidad y permanencia en esta nueva y diferente modalidad de estudios.

Esta realidad ha motivado a muchos investigadores a indagar sobre el conocimiento de los estudiantes, dada la certeza de que si pudiéramos conocerlos más, en esa misma medida se podría aprovechar dicha información, con la finalidad de adecuar la oferta de servicios, de toda una organización educativa, que solo tendrá sentido y vigencia, si ésta, se perfila centrada en el enfoque de servicio al estudiante, tal como lo señala Dill (citado por Williams, 1993), en la cual indica unos

principios de calidad total para las universidades, que se refieren a poner en práctica valores y actitudes como la solidaridad, la cooperación, en función de mediar el aprendizaje del adulto como nuestro principal recurso desde un clima de cordialidad y respeto. Esto significa que una actitud que debe prevalecer en todo profesional que tiene contacto con los estudiantes, es la relacionada con el servicio al beneficiario, con la adecuada y asertiva demostración de que es capaz de atenderlo de manera efectiva y afectiva, a fin de que el estudiantado no solo consiga lo que busca, sino que tenga la satisfacción de sentirse reconocido y apreciado por la comunidad de estudios a la que pertenece.

Lo anterior pareciera obvio, pero son muchas las quejas que apuntan a señalar las deficiencias a nivel actitudinal, que reflejan la poca competencia de algunos funcionarios, que laboran, en las diferentes unidades o servicios, en las que interactúan con público y sobre todo con los estudiantes.

Por otra parte la organización educativa y los profesionales que cumplen roles de Asesor u Orientador deben internalizar su rol desde una práctica dinámica y flexible, a fin de que esto les permita permanecer consciente de las necesidades, intereses, preocupaciones e incluso aportes que identifican a la población estudiantil con la que pretendemos trabajar. Por lo tanto de manera prioritaria los Asesores y Orientadores, están llamados a conocer el mundo fenoménico de los estudiantes, dada su complejidad y heterogeneidad. En este sentido

Bermúdez, M. (1993), al plantearse la situación actual del estudiante que ingresa a la modalidad de Educación a distancia, identifica muchas de las características y necesidades de los estudiantes, apoyado de otros autores que en diferentes años han sistematizado muchas de estas necesidades y que podríamos organizarlas de esta manera para destacar las siguientes:

Debilidad con respecto al hábito de estudio, sumado al escaso conocimiento y aplicación de técnicas de estudio lo que ocasiona dificultades que limitan el aprendizaje

Problemas relacionados con la adaptación por parte del estudiante a una Organización Educativa que la percibe como lejana, no solo porque no la frecuenta a diario, en cuanto a la obligatoriedad de su asistencia, sino por tratarse de estudios que tendrá que realizar solo, generalmente desde su propia casa o lugar de trabajo, y que dependerá en un alto porcentaje de su autonomía y autogestión. A esto se añade también la forma como se brinda la Asesoría y la Orientación, sobre todo cuando desde las mismas, no se contempla algunos espacios que favorezcan la interacción y la identificación del estudiante con la institución a la que pertenece

Dificultades del adulto para Organizarse y Planificar su tiempo de acuerdo al ciclo vital que lo caracteriza. Esto significa que los estudiantes, enfrentan presiones y exigencias, por las múltiples y variadas tareas que son parte de su propia vida, lo cual constituye un reto y todo un desafío aprender a compartir su rol de estudiante con otras respon-

sabilidades que son también importantes, como lo son su familia y su trabajo.

Mantenerse motivado a estudiar, lo que implica que el propio estudiante asuma el aprendizaje desde la convicción de las razones que lo movilizan a tomar sus propias decisiones y a esforzarse, en el cumplimiento de las exigencias que demanda la programación del propio plan de estudios. Es importante destacar la necesidad de que el proceso motivacional sea estimulado desde el apoyo que puedan brindar en este sentido los asesores y orientadores

En base a estos aportes y desde la experiencia profesional compartida con Asesores y Orientadores se coincide en la necesidad, de aplicar y poner en práctica competencias de facilitación, que promuevan el conocimiento de técnicas que faciliten la organización y el aprovechamiento máximo del estudio por parte del estudiante, así como la creación de espacios de interacción que faciliten una variedad de servicios que contribuyan a fortalecer al estudiante como persona en relación con la potenciación de sus habilidades que lo llevarán hacia la obtención de sus metas, teniendo como referencia significativa a una organización que se ajusta a sus necesidades y a su realidad como adulto en situación de aprendizaje, para lo cual es significativo que en la modalidad de estudios a distancia, las personas perciban y experimenten la posibilidad de encontrarse con una relación más personalizada, que propicie por un lado la confianza en ellos mismos y por otro que desde la asesoría y

orientación, el estudiante acreciente su confianza en el sistema de educación a distancia.

Vale resaltar que desde la propia realidad del adulto en situación de aprendizaje, es decir partiendo de sus necesidades y de las características propias de su proceso de aprendizaje, se encuentra una magnífica oportunidad para identificar y poner en práctica elementos esenciales en la práctica de los asesores y orientadores, en cuanto a las competencias y responsabilidades inherentes a la conducción del adulto con respecto a su propio aprendizaje, en vista de que en una modalidad a distancia, éste requerirá, apoyo profesional y de toda la organización, dado que sus esfuerzos individuales, no serán suficientes para vencer el aislamiento, la soledad, el rendimiento y el éxito que se espera obtenga en la modalidad.

Es por esto que Pagano, C. (2007) presenta en su trabajo sobre los tutores en la educación a distancia tres dimensiones que guardan relación con las características del proceso de aprendizaje del adulto, desde las cuales se desprenden atribuciones para acompañar a las personas que eligen la modalidad es estudios a distancia. Estas dimensiones son:

Dimensión didáctica: En el aprendizaje adulto prevalece el pensamiento pragmático, por lo que es necesario centrarse más en las expectativas de quien aprende y no en las de quien enseña. Por lo tanto, el docente-tutor debe ser capaz de seleccionar adecuadamente los contenidos y actividades que se propondrán a los alumnos, que además deberán favorecer la indagación autónoma de parte de los mismos.

Dimensión técnica: Los adultos tienen necesidad de conocer el motivo por el que deben

aprender antes de comprometerse con el aprendizaje, entonces será necesario que el docente-tutor sea capaz de transmitir con precisión y claridad los objetivos y lineamientos del proceso de educación a distancia. A esto se añade que muchos adultos no están familiarizados con el uso de herramientas informáticas, imprescindibles en todo proceso de educación a distancia. Por lo tanto, el docente-tutor debe ser capaz de orientar y asesorar a sus alumnos en el uso de las herramientas informáticas que serán empleadas en el proceso de educación a distancia.

Dimensión psicoafectiva: Los alumnos adultos necesitan ser tratados como seres capaces de autoorganizar su aprendizaje, por lo que los docentes-tutores deben estimular en los alumnos el sentimiento de confianza en sus propias posibilidades de gestionar su aprendizaje. (p.5)

Las dimensiones señaladas, también expresan una clara exigencia a las instituciones que trabajan bajo la modalidad de Educación a Distancia, que se traduce en ofertar servicios y recursos orientados hacia lo didáctico, lo técnico y lo psicoafectivo. Por esta razón este tipo de organizaciones, debe contar con un sistema de apoyo, en los cuales los Orientadores y Asesores faciliten la adaptación, la interacción y el autónomo desenvolvimiento del estudiante, en una modalidad totalmente distinta para ellos, que representa variadas y complejas exigencias.

Es por ello que es importante resaltar que existen en el mundo muchas experiencias de instituciones que trabajan bajo la modalidad a distancia. En el caso de Venezuela, se cuenta con esta modalidad desde el año 1971, con la Universidad Nacional Abierta, institución pública, que en su estructura organizativa –funcional y de acuerdo al Reglamento de esta casa de estudios, en su Capítulo VI referente a los Alumnos y Servicios Estudiantiles,

indica en el artículo 124, que cuenta con el Sub Programa de Servicios al Estudiante. Esta unidad integra un conjunto de actividades que se realizan en la Universidad para asistir a los alumnos, de forma individual y colectiva, y así procurar su bienestar, lograr el mejor aprovechamiento de las oportunidades educacionales y promover el desarrollo integral de su personalidad. Desde este programa se ofertan alternativas desde diferentes áreas que contribuyen en desarrollar un proceso humanizador, que facilite la experiencia de un mayor acercamiento y por ende conocimiento de la población estudiantil.

Este Sistema de Apoyo al Estudiante, adscrito al Vicerrectorado Académico, funciona en todos los Centros Locales y Unidades de Apoyo atendiendo las siguientes dimensiones:

*Personal-social, en la cual el estudiante puede abordar situaciones concerniente a su vida personal en relación con su entorno socio-cultural, que pudieran estar afectándolo incidiendo de tal manera en su rendimiento y en su permanencia en el sistema.

*Vocacional-profesional, que facilita la orientación necesaria en relación a sus inquietudes e intereses relacionados con sus aspiraciones vocacionales.

*Salud (FAMES), que oferta una programación educativa y preventiva relacionada con la salud, así como de tipo asistencial para el tratamiento de enfermedades que aquejan al estudiantado.

*Socio-recreativo, que les brinda la posibilidad de

desarrollar actividades vinculadas a lo deportivo, cultural, recreativo, entre otras.

Otro aspecto a considerar en los Sistemas de Apoyo, mediado por los Asesores y Orientadores en la Educación a Distancia, es que por lo general se atienden a personas que se encuentran en diferentes periodos de su adultez, es así como nos encontramos con adultos jóvenes, cuyas edades oscila entre los 18 y 40 años, con adultos que están en una edad media, cuya edad está comprendida entre los 40 y 60 años y con adultos mayores, que se encuentran después de los 60 años. Cada periodo a su vez significa un nivel de madurez, de exigencias y de una vivencia muy particular, lo que se añade como característica y reafirma una vez más la gran heterogeneidad de esta población. De acuerdo a Flores, M. (2004):

La adultez podría subdividirse en tres períodos: *adultez temprana*, la cual se inicia con el ingreso al mundo de trabajo y la formación de una familia, este período está orientado hacia el rendimiento, con estilo cognitivo competitivo *adultez media*, es responsable de lo que ha realizado en el trabajo, hogar y relaciones sociales, con un estilo cognitivo más ejecutivo, relaciona metas a largo plazo, resuelve problemas desarrollando destrezas organizativas, es estable y posee capacidad de respuestas basadas en la experiencia y la seguridad; *la adultez tardía* se caracteriza por su habilidad basada en sus experiencias, capacidad para seleccionar la información especial, el foco de la actividad intelectual pasa del contenido al contexto (p. 5)

Por otra parte se añade el hecho de que el género femenino, ocupe una proporción preponderante en cuanto a la aspiración y asistencia a esta modalidad de estudios. Pero también ésta realidad exige que Asesores y Orientadores se planteen mecanis-

mos para sistematizar las características de esta población, tan peculiar y tan diversa a la vez.

No es casual que Leal, N. (2001) en un trabajo sobre la Aproximación fenomenológica con respecto a las razones por las cuales la población femenina desea ingresar a la Universidad Nacional Abierta, invita a mantener una actitud abierta al conocimiento de los estudiantes, por eso refiere que Tugues(1998), exhorta a que uno de los aspectos prioritarios para ser investigados en la modalidad a distancia es precisamente el referido a la detección de las características de los usuarios, ya que, esto permitiría orientar la selección de las estrategias de enseñanza que se adecuen tanto a la condición de vida de los usuarios como a sus necesidades. Esto significa que el personal que pretenden dar soporte y apoyo a los estudiantes, deben ser competentes para Diagnosticar, Investigar, Diseñar y Evaluar, la situación propia del adulto en relación con su experiencia de aprendizaje, y en en función también del propio mundo del adulto, en el contexto de la dinámica de la Venezuela del presente, con el propósito de que la información obtenida se oriente hacia una mejor práctica de los servicios de Asesoría y Orientación.

Leal, N. (2001), antes citado, y tras una revisión bibliográfica, busca respuestas a la interrogante, ¿Por qué estudiar en un sistema a distancia?, y consigue una variedad de respuestas, que resume en:

Dos grandes tipos de razones que intervienen en la escogencia, por parte de los adultos, del sistema a distancia: razones “Endo-

percibidas” y “Exo-percibidas”. Las primeras son aquellas en las que el yo o sí mismo del individuo, sus necesidades, valores y expectativas, constituyen el eje o centro de los motivos o razones para ingresar a un sistema a distancia (v.g.: el autoconcepto, el desarrollo profesional, obtener un ascenso laboral). Se define a las razones “exo-percibidas”, como aquellas en las que las características o rasgos de la institución a distancia constituyen el eje o centro del motivo o razón para estudiar en ella; en este tipo de razones – que al igual que las endo-percibidas, emergen del marco fenoménico o subjetivo del individuo – el participante desplaza hacia la institución sus necesidades y expectativas (v.g. la flexibilidad del sistema; lo novedoso de sus métodos) (p.9)

En relación a este aporte por parte del autor se desprende elementos que son inherentes a la práctica profesional en el desempeño de los Asesores y Orientadores que involucran competencias, actitudes, y conocimientos, que se dirijan hacia conocer y comprender elementos esenciales del marco fenoménico del estudiante, que significa ayudarlo a ser consciente de las razones o motivos para ingresar, en el que sea capaz, por sí mismo de reconocer sus necesidades, expectativas, creencias, valores, estilos cognitivos, entre otros elementos – que serán vitales para una serie de aspectos vinculados tanto con la misma vida universitaria del estudiante como con su adaptación al sistema. Desde este conocimiento se estaría en una mejor posición para poder seleccionar y adecuar estrategias instruccionales, que pudieran generar una mejor optimización y rendimiento en los estudios por parte del adulto que aprende y que desean tener éxito.

De esta manera se fortalecería toda la atención que recibiría el estudiante en el Sistema bajo la

modalidad de Educación Abierta y a Distancia. Esto indica la necesaria e imprescindible visión que debe compartirse con cada una de las unidades de apoyo que tienen una estrecha relación con los estudiantes. Recordemos que según Suárez, C. (1994), el conocimiento de la institución, por parte del estudiante, así como su adaptación inicial, es un proceso permanente, dinámico, de aprendizaje, reaprendizaje y cambios relacionados con lo que sabe y con los ajustes que necesita incorporar para poder rendir académicamente, lo que implica un empoderamiento por parte de éste, que se logrará en el contexto de una relación sinérgica que se traduzca en el apoyo de la institución educativa, con la puesta en práctica de estrategias impulsadas para reforzar, la motivación personal que suelen experimentar los aspirantes que se inician en esta modalidad.

Por otra parte es esencial considerar que las personas que laboran en los diferentes unidades que brindan servicio de apoyo al estudiante, deben crear un ambiente educativo, que desde la práctica de valores y de competencias emocionales, propicie relaciones de atención y ayuda caracterizadas por la empatía, la cordialidad, la asertividad, el respeto y la efectividad, en función del éxito de sus beneficiarios directos. Por lo tanto debe prevalecer la actitud de trabajo en equipo, traducida en una competencia que se aplica para brindar el apoyo al estudiante desde lo administrativo y académico, que al estar coordinadas como parte de todo un sistema, cumplen con funciones propias y

diferenciadas que se orientan hacia el desarrollo de la autonomía, de la autogestión y del protagonismo de los estudiantes, de tal manera que puedan manejarse eficientemente en la modalidad de la Educación a Distancia

En función de lo anterior según Daniel Goleman (1999) las personas que han tenido éxito en el mundo laboral, son aquellas que no solo poseen conocimientos, sino que además su actuación destacada se debe a la puesta en práctica de aptitudes, que además de favorecer las relaciones personales e interpersonales, garantizan una mejor condición para afrontar con éxito las exigencias de cualquier tarea. Esto es aplicable a las funciones del Asesor y Orientador, quienes por la naturaleza de su trabajo, en la que interactúan con diferentes personas, se evidencia la necesidad de poner en práctica competencias emocionales; para ello, el autor antes citado, presenta un marco de competencias donde se establecen aquellas que nos relacionan con nosotros mismos y aquellas que determinan nuestra relación con otras personas. Esas competencias son

Conciencia de uno mismo, que se traduce en darnos cuenta de nuestras propias emociones y de los efectos de las mismas en la forma de proceder. Es decir tener conciencia de lo que sentimos, a fin de encontrar las razones que originan los estados emocionales, con la finalidad de encontrar los vínculos que estas tienen con nuestro pensamiento, con las palabras y con la manera de cómo actuamos con nosotros mismos y los demás. Esta

competencia es clave para los Asesores y Orientadores, ya que implica reconocer que sus propias emociones pueden afectar significativamente de manera positiva o negativa la interacción con los estudiantes, además les permitirá detectar las situaciones emocionales de las personas adultas que frecuentan la modalidad de Estudios a distancia, que pudieran estar interfiriendo en el proceso de aprendizaje y perjudicando el rendimiento estudiantil.

Otra competencia señalada por Goleman (1999) es la Autorregulación, que define como la capacidad de controlar nuestros impulsos y sentimientos conflictivos capacitándonos para poder afrontar las problemáticas y situaciones difíciles. Afirma que:

La Autorregulación constituye el núcleo esencial que reúne cinco competencias emocionales fundamentales: Autocontrol: Gestionar adecuadamente nuestras emociones y nuestros impulsos conflictivos. Confiabilidad: ser honrado y sincero. Integridad: cumplir responsablemente con nuestras obligaciones. Adaptabilidad: afrontar los cambios y los nuevos desafíos con la adecuada flexibilidad. Innovación: Permanecer abierto a nuevas ideas, perspectivas e información (p.123)

Es importante resaltar que la Autorregulación emocional no pretende reprimir los estados emocionales, muy al contrario las competencias que la conforman permiten que lo que sentimos por muy desagradable que sea, pueda ser canalizado para evitar una explosión emocional y por otra parte para aprovecharlas, como fuentes para crear alternativas más idóneas que favorezcan nuestra relación personal y profesional. Esto no escapa al

ámbito de la Educación a distancia, donde se da una interacción personal entre estudiantes, Asesores y Orientadores, que de igual manera enfrentan desafíos y situaciones que generan conflictos y estrés, que requieren del ejercicio de estas competencias para abordarlos de manera asertiva.

Es característico por parte de los adultos que desean iniciarse en los Estudios a distancia, la motivación que estos experimentan, eso constituye una tendencia emocional importante no solo para iniciarse, sino para adaptarse, mantenerse y lograr el éxito. Es por ello que, se hace necesario que la motivación pueda generarse también por parte de quienes tienen la responsabilidad de relacionarse con los estudiantes, desde la práctica de la Asesoría y la Orientación. Por tanto nuevamente Goleman (1999), afirma que:

Los trabajadores estrellas se caracterizan por tres competencias motivacionales fundamentales: Logro: El impulso que nos lleva a mejorar o descollar. Compromiso: la capacidad de asumir la visión y los objetivos de la organización o el grupo. Iniciativa y optimismo: competencias que movilizan a las personas para aprovechar las oportunidades y superar los contratiempos (p. 164)

Lo anterior significa que tanto Asesores y Orientadores vinculados a la experiencia del aprendizaje del adulto, requiere de una interacción que fomente la motivación, ya que con esta nos orientamos hacia la búsqueda de nuevas y mejores maneras de gestionar tareas, y de encontrar las oportunidades que nos conduzcan hacia los resultados que esperamos obtener

Los Servicios de Asesoría y Orientación se enmarcan en una relación motivacional y a su vez empá-

tica, es por eso que no puede concebirse un sistema de apoyo dirigido a los estudiantes si estos no son capaces de identificar sus necesidades y de abordarlas eficientemente para lograr satisfacerlas. En este sentido encontramos que las necesidades han sido clasificadas por algunos autores, entre ellos Simpson (1992), quien señala tres categorías desde las cuales podríamos identificar los conocimientos y competencias que se desprenden como parte del rol de la Asesoría y la Orientación, estas son:

- 1) emocionales o afectivas (manejo del estrés, motivación, asertividad, autoestima) lo que significaría que el Orientador, necesita estar capacitado para abordar desde lo preventivo las situaciones personales, desde los conocimientos aportados por la prevención integral, en cuanto a la identificación de factores de riesgo que son muy probablemente vivenciados por los propios estudiantes y que pueden afectarlos en su relación personal originando consecuencias en su efectividad académica. Por otra parte, desde estas necesidades personales, el Orientador debe ser competente en el desarrollo de programas de Prevención Inespecífica, que trabaje desde los enfoques de promoción de la salud, habilidades para la vida y de resiliencia, con los que se estaría contribuyendo en el fortalecimiento de competencias personales de orden psicosocial, que ayudaría al propio estudiante a contar con recursos de afrontamiento ante los diferentes retos que presenta la misma vida
- 2) organizacionales (habilidades para la autodirec-

ción y para la interacción con la institución educativa); se parte que desde esta necesidad el Orientador posee las competencias y conocimientos de facilitar estrategias orientados hacia la realización de su proyecto de vida y hacia proveerlo de la información necesaria para que interactúe eficazmente con el sistema de estudios

3) intelectuales (habilidades cognoscitivas), que implica para Orientadores y Asesores la responsabilidad de fortalecer y potenciar las habilidades del pensamiento, a fin de que el estudiante pueda aprovechar más sus funciones intelectuales

Conclusiones

A lo largo del ejercicio profesional es trascendente comprender que la Orientación y la Asesoría, constituyen procesos esenciales como apoyo y soporte a los estudiantes, pero para que esto deje de ser retórica se hace necesario un perfil de Orientador y Asesor que sea capaz de planificar, diseñar, desarrollar y evaluar procesos, que sean conducidos por personas que éticamente y con sentido humano están conscientes y comprometidos con la misión de contribuir en la formación de la vida integral del estudiante.

Es por ello que Sibaja, A. (1994) presentó un modelo de intervención en el Área de Vida Estudiantil dentro de la Educación a Distancia Basado en la experiencia de la UNED de Costa Rica, en el que señala que para intervenir en la vida estudiantil se deben abarcar aspectos preventivos a fin de prevenir los obstáculos que puedan presentarse para los estudiantes y de igual forma aspectos de

intervención que apunten hacia la atención de necesidades ligadas a las vivencias del estudiantado, que lo afectarán tanto en lo académico como en lo personal

Esto dos niveles de intervención nos llevaría a la necesidad de dominar conocimientos y a su vez nos indicaría que el personal de Asesoría y Orientación, tienen como competencia intervenir en:

Proceso de inducción a estudiantes considerado como actividad ubicada en el nivel preventivo. Su objetivo principal es prepararlo para el ingreso a la modalidad de la Educación a Distancia, así como, que conozca la organización y el funcionamiento de las diferentes unidades, que podrán brindarle diferentes servicios. El sentido es lograr que desde el primer momento se identifique y sienta que forma parte de una comunidad educativa, que incrementen sus niveles de confianza, y de autoestima. También en esta etapa es vital el Diagnóstico inicial de la población de ingreso, proceso que puede ser compartido entre Asesores y Orientadores, para determinar, el nivel de conocimientos previos y las competencias en las personas que aspiran ingresar a la modalidad y poder así diseñar un proceso de inducción que propicie actividades que fortalezca las debilidades y facilite el desarrollo de competencias que necesitará el estudiante para desarrollar sus estudios

Proceso de Atención Socio-económica, con la finalidad de atender desde lo económico y social aquellas situaciones que perjudican la prosecución de estudios. Desde este proceso se contaría con

información del ámbito personal-social del estudiante, derivada de una evaluación que será muy útil, para el momento de otorgar beneficios, que suelen ofertarse para los casos con mayores necesidades y que requieren apoyo

Proceso de Orientación vocacional, personal y social, con la intención de contar con la atención de los orientadores en función clarificar inclinaciones y aspiraciones vocacionales, en el interés de que la persona descubra las motivaciones que le dan sentido a su propio proyecto personal de vida. El centro de este proceso es lograr que el estudiante reconozca, que cuenta con una relación cercana de personas profesionales durante su permanencia en la modalidad de estudios, que están dispuestas a escucharlo y a encontrar las diferentes alternativas a sus preocupaciones, problemáticas e intereses, logrando así encontrar desde una relación de ayuda los elementos necesarios para tomar de manera asertiva sus propias decisiones

Proceso de propuestas de orden Socio-cultural que incluya la realización de actividades vinculadas al campo académico, cultural, artístico y deportivo. Es procurar que desde la multidimensionalidad del ser del estudiante se favorezcan las oportunidades para desarrollar o potenciar todas las áreas de interés que consolide su formación integral

Proceso de atención psico-social, dando apoyo terapéutico o refiriendo a aquellos casos, cuyos problemas personales y familiares pueden obstaculizar su buen desempeño académico.

La Orientación y la Asesoría, gestionadas como

proceso tiene presencia en toda la vida del estudiante, por lo que se les considera fundamentales dentro del sistema que da soporte a las personas adultas desde lo personal-social, desde lo educativo y desde lo institucional. Ambos procesos se alinean a buscar no solo la adaptación, sino el éxito por parte de quienes aspiran lograr una meta profesional.

En el marco de la atención a los estudiantes en esta modalidad, se observan diferencias, en la población de adultos, lo que permite evidenciar como algunos, a su propio ritmo logran adaptarse y conseguir éxito en la modalidad, mientras que también se identifican a aquellos que les resulta más difícil la adaptación y el rendimiento, lo cual exige afinar el conocimiento y la atención de los casos, desde el trabajo sinérgico de los Orientadores y Asesores.

Se requiere de Sistemas de Apoyo, que desde la Asesoría y la Orientación responda a las diferentes necesidades e intereses en relación al periodo y al contexto que vivencian los adultos en la actualidad. Ambos procesos deben abordarse en el marco de la Educación Permanente, entendida como proceso que acompaña al ser humano en cada una de las etapas del ciclo vital, es pertinente y significativa, en la adultez, por cuanto debe orientarse hacia:

Conocer el perfil de las personas adultas que ingresan a la modalidad de estudios a distancia, dada las características heterogéneas de esta población, a fin de estructurar estrategias que respondan

a los intereses y requerimientos de los mismos

Debido a que la adultez no significa perfección, la Asesoría y Orientación como Sistema de Apoyo se orientará a ofrecer planes de estudio que faciliten y promuevan el desarrollo de competencias personales y profesionales, con la participación de los propios adultos

En vista de que la vida adulta posee una dimensión biológica, psicológica, social, cultural, espiritual, se amerita, abordar a los estudiantes que eligen la modalidad de estudios a distancia desde procesos andragógicos, que gestionaran los Asesores y Orientadores en el marco de los principios de la participación, horizontalidad, cooperación, integralidad, universalidad y de manera permanente y oportuna, con el propósito de facilitar el conocimiento y empoderamiento, del adulto en esas dimensiones, a fin de encontrar un mayor sentido y plenitud para su vida

Por lo tanto los profesionales vinculados al sistema de apoyo deben fundamentalmente más que satisfacer necesidades, deben desarrollar competencias profesionales y personales, desde una relación apoyada en estrategias que acerquen y permitan disminuir la sensación de aislamiento, de soledad y de frustración que experimentan los beneficiarios. Esto se logrará en la medida en que se activen cada uno de los componentes inherentes a cualquier sistema que pretenda apoyar a la población estudiantil, recordando y reforzando una atención integral cónsona con el desarrollo de la naturaleza biopsicosocial de los estudiantes desde

la perspectiva de la vida adulta.

Es recomendable que tras el trabajo arduo y complejo de los Asesores y Orientadores, que prestan sus servicios en los sistemas de apoyo en la modalidad de educación a distancia, se desarrollen procesos formativos que fortalezcan las competencias personales y profesionales de los mismos. En esta medida se podrá empoderar de nuevos conocimientos, de estrategias y de nuevas oportunidades, a quienes tienen el contacto más cercano con la población estudiantil y que se enfrentan a una dinámica de exigencias en el cumplimiento de diferentes roles que son fundamentales en la atención integral de los estudiantes.

Referencias

- Bermúdez, M. (1994). *La orientación al estudiante de la Universidad Nacional Abierta. Módulo 5: Sistema de apoyo al estudiante en la modalidad a distancia*. Caracas: CREAD_UNA. Compilación.
- Flores, M. (2004). *Factores bio-psicosociales y ergológicos del adulto que aprende*. Disponible en: [<http://dip.una.edu.ve/mead/andragogia/paginas/flores2004-factores.pdf>] [Consultado 2015, Febrero].
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós, S.A
- Leal, N. (2001). Aproximación fenomenológica a las razones por las cuales la población femenina desea ingresar a la UNA. Disponible en *Informe de investigaciones educativas XV* (1 y 2) (pp.91-111).
- Ley de Universidades con su reglamento. (2007). Gaceta oficial N° 1.429 extraordinario. Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n. ° 2. (s/p)
- Universidad Nacional Abierta. (1996). *Reglamento de la Universidad Nacional Abierta*. Disponible en: [<http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/d33442.pdf>] [Consultado 2015, Febrero].
- Sibaja, A. (1994). *Propuesta para un modelo de intervención en el área de vida estudiantil dentro de la educación a distancia*. Basado en experiencia UNED de Costa Rica. Costa Rica.
- Suárez, C. (1994). *Estrategia de inducción y orientación inicial en la UNA*. Módulo 5: Sistema de apoyo al estudiante en la modalidad a distancia. (pp. 1-13). Caracas: CREAD-UNA

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA: UNA MIRADA CRÍTICA PARA RESIGNIFICAR EL ACTO DE ENSEÑAR EN EL AULA DE CLASES. HACIA UNA GIROLOGÍA PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA



ALÍ JOAQUÍN CAMPOS

Magíster en Educación, mención Enseñanza de las Ciencias Sociales
Universidad de Carabobo
camposjoaquin@hotmail.com

Recibido: 04/08/2016

Aceptado: 03/02/2017

Resumen

El estudio se abordará en tres momentos: el primero describirá el arte de enseñar desde las vivencias de sus protagonistas en el aula de clases, en el segundo momento se interpretará el devenir de la pedagogía para develar en lo sucesivo una didáctica que consolide el hacer pedagógico de sus actores y el tercer momento cerrará con una transposición hacia el logro de una girología pedagógica que concatene ejes de una didáctica que promueva la participación e integración, para generar una nueva mirada de la pedagogía y de qué manera ésta por ende, coadyuvará a los fines de un aprendizaje significativo. En esta especificidad, este ensayo tendrá como propósito, comprender, desde una rigurosidad argumentativa, la necesidad de una adecuación y uso creativo de la didáctica con elementos propios y sus respectivos fundamentos ajustados a los cambios que va configurando la realidad socioeducativa contemporánea.

Descriptor: pedagogía, didáctica, girología, transposición, acto de enseñar

PEDAGOGY AND DIDACTICS: A CRITICAL LOOK TO RESIGN THE ACT OF TEACHING IN THE CLASSROOM. TOWARDS A SUSTAINED PEDAGOGICAL GYROLOGY IN DIDACTIC TRANSPOSITION

Abstract

The study is addressed in three moments: the description of the teaching art from the experiences of its protagonists in the classroom, the interpretation of the becoming of pedagogy to unveil a didactic that consolidates the pedagogical acts of its players, and finally, the closing with a transposition towards the achievement of a pedagogical gyrology connecting axes of a didactic that promotes participation and integration, to generate a new view of pedagogy and in what way it will consequently lead to meaningful learning. In this specificity, this essay aims at understanding, from an argumentative rigor, the need for a creative adaptation and use of didactics with its own elements and respective basis adjusted to the changes that are shaping contemporary socio-educational reality.

Descriptors: pedagogy, didactics, gyrology, transposition, act of teaching



Introducción

Los sistemas educativos a nivel mundial poseen características particulares y comunes que de alguna manera u otra los diferencian entre sí, tal es el caso de Estados Unidos y Europa. La educación en Estados Unidos se distingue por su descentralización (Stevenson, 1992), es decir, las autoridades federales no regulan ni dirigen la educación, porque así lo contempla su Constitución, sino que cada uno de los estados regula y mantiene sus propios organismos educativos. El gobierno nacional sólo se encarga de ciertos tipos de educación vocacional, limitándose sólo a aconsejar, fomentar, demostrar y coadyuvar con programas educativos. Por esta razón no existe un Ministerio de Educación, como existe en los países de América Latina y particularmente en Venezuela.

En cuanto al sistema educativo europeo se puede decir que existen cuatro tipos de ordenamiento administrativo y organizativo de las instituciones. El *centralizado*, caracterizado por un sistema de organización nacional, con algunas funciones regionales. Este es el caso de países como Luxemburgo, Francia, Italia, Austria, Grecia y Portugal, este sistema ejerce una influencia considerable en la mayoría de los países de América Hispana que presentan esta misma situación, donde en lo que se refiere a programas, métodos, textos de enseñanza y tipos de instrucción están a cargo de un Ministerio de Educación Nacional. El *regionalizado* o descentralizado que es muy parecido al estadounidense, este es el caso de Alemania, Suiza,

España y Bélgica. El *Localizado*, en el cual hay un control local de la educación con un alto nivel de autonomía, los países que se rigen por este sistema son Dinamarca, Finlandia, Suecia e Irlanda. Y, finalmente, el de *autonomía institucional de mercado*, donde la educación se interpreta como un bien de mercado, los países que desarrollan este sistema son Holanda y Reino Unido.

En cuanto a inversión, la educación es el sector al que los gobiernos de los 50 estados y de los cinco territorios y estados asociados que integran los Estados Unidos, destinan más presupuesto. Desde el pre-jardín hasta la educación media (High School) son gratuitas, a nivel superior en su mayoría son privadas. En una entrevista realizada al director del Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes (PISA), Andreas Schleicher señala que “de media, la Unión Europea gasta un 5,6 por ciento de su PIB en educación, ante el 7,2 por ciento de Estados Unidos”. Estos datos nos indican que hay una mayor inversión pública en la educación media en Estados Unidos que Europa, donde países como Francia y Alemania han bajado la inversión en la educación básica y media, en cambio los países nórdicos han entendido que la inversión pública en educación básica, media y superior es necesaria para el desarrollo cualitativo de la educación en general. Sin embargo aunque los Estados Unidos destinan ese porcentaje de su PIB para la educación básica y media, a nivel superior hacen pagar a los estudiantes una parte de su educación, en lo que respecta a las universida-

des públicas.

Ahora bien, con respecto a Venezuela, se puede decir que es un privilegio que ahora haya una inversión considerable en el área educativa en todos los niveles, a diferencia de los sistemas presentados anteriormente, en Venezuela la mayoría de las universidades son públicas, lo cual lo diferencia de Estados Unidos, asimismo en nuestro país, la educación es centralizada, al igual que en algunos países Europeos, esto debido a que nuestro sistema educativo se ha visto influenciado por sistemas como el de Francia que es centralizado. Este contraste entre diferentes Países en América Latina muestra por ejemplo lo que expresa el portal BBC Mundo donde resalta que Uruguay no sólo tiene altas tasas de deserción sino que además es uno de los países con más bajos porcentajes de finalización del bachillerato. Según cifras del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en Uruguay solo el 20 por ciento de la población más pobre y el 60 por ciento de los más ricos terminaron la secundaria. En Venezuela estas cifras son del 54 y el 79 por ciento, y en Colombia corresponden al 39 y el 87 por ciento.

En el mismo orden de ideas, al visualizarse estas características singulares y propias entre las condiciones del sistema educativo venezolano y otros países de América y Europa se puede denotar la marcada diferencia en la inversión económica que se asigna a la formación de los niños, niñas, jóvenes y adultos. Sin embargo, es necesario determinar si la inversión social se corresponde con índi-

ces de calidad expresados en adecuación y eficiencia del manejo didáctico dentro de las aulas de clases. Tomando en consideración lo que hasta hace poco se viene considerando y estudiando como “Calidad Educativa”; definamos en principio lo que esto refiere para poder consultar si tiene una relación o competencia con el financiamiento económico que recibe. La calidad educativa, se refiere a los efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación que llevan a cabo las personas en su cultura. Se considera generalmente cinco dimensiones de la calidad: filosofía, pedagogía, cultura, sociedad y economía.

Según Muñoz (2003)- citado por Crosby (2004)- , explica que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma, se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida. Por su parte el mismo Philip B. Crosby (ob.cit) es más directo al señalar que la calidad se define enteramente en cumplir con los requisitos establecidos para la operatividad del sistema educativo.

Señala además, que un sistema educativo de calidad se caracteriza por ser accesible a todos los ciudadanos y facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada estudiante para que todos y todas puedan tener las oportunidades que promoverán lo más y mejor posible su progreso académico y personal. Esto propicia cambios e innovación en la institución escolar y en las aulas, promueve la participación activa del estudiantado, tanto en el aprendizaje y por ende en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados. Logrando una mayor participación de las familias e inserción de la comunidad y estimulando el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

A partir de lo descrito y con base al examen comparativo que se ha hecho entre los sistemas educativos tanto de América del Norte, América del Sur y Europa en cuanto a su financiamiento económico y forma de organización administrativo-gerencial, todo ello visto desde su relación con la particular realidad del contexto educativo venezolano, surgen algunos intereses críticos y reflexivos que convocan la necesidad de un análisis riguroso, profundo y sistemático de tres nudos críticos perentorios: a) es necesaria y urgente una *adecuación pedagógica* que permita estudiar para resignificar el acto de enseñar en el aula de clases a partir de criterios como la pertinencia y significatividad, los cuales se constituyen en instancias fundamentales de la calidad educativa; b) de la

adecuación pedagógica es fundamental que surja una nueva *concepción didáctica* que conlleve por una parte a un giro pedagógico de ese conjunto de coordenadas que no han propiciado el impacto cualitativo deseado en educación y, por la otra, una transposición didáctica que reivindique el acto investigativo, la mejora continua de toda la maquinaria educativa y la reinención permanente (reflexión-transformación) de la praxis docente; y, c) todo esto desembocaría en una política de integración y participación de los actores del hecho educativo para generar una nueva configuración didáctica desde las dimensiones teórico-operativa que transforme cualitativamente el arte de enseñar en el aula de clases.

En consecuencia, la inferencia de múltiples categorías y variables, nos convoca al estudio de esos factores y elementos que orbitan alrededor de la relación entre inversión y modelos organizativos, para entender entonces no solo los rasgos que expresan la educación que tenemos en Venezuela; sino para diseñar rutas que nos conduzcan hacia la educación de calidad que queremos. Esta preocupación fue asumida en su momento por el maestro Prieto Figueroa (1978), quien reflexionaba en torno a la necesidad de verificar si lo invertido en materia educativa llegaba a su fin último; es decir, si era utilizado para desarrollar una verdadera pedagogía sustentada científicamente en los fundamentos y aportes de la didáctica.

Transiciones históricas en el devenir de la pedagogía

La palabra pedagogía deriva del griego *paidós* que significa niño y *agein* que significa guiar o conducir, de esta forma, entiéndase por pedagogo al que conduce niños. No obstante, esta concepción de pedagogía ha sido modificada porque ella misma ha enfrentado transiciones desde principios de siglo que han desembocado en cambios favorables. De hecho, cada época y momento histórico le ha impregnado ciertas características para llegar a ser lo que en nuestros días se conoce como pedagogía: ciencia multidisciplinaria que se encarga de estudiar y analizar los fenómenos educativos y brindar soluciones de forma sistemática e intencional, con el propósito de apoyar a la educación en todas sus áreas, coadyuvando con el fortalecimiento del perfil formativo de sus destinatarios e implicados. De esta forma, la pedagogía se ha constituido en una actividad humana sistemática, que orienta las acciones educativas a través de principios, métodos, prácticas, maneras de pensar, técnicas, procesos y modelos; los cuales, en su conjunto, vienen a ser sus elementos constitutivos, cuyo campo de aplicación es en definitiva, los procesos de aprendizaje y su eje es la dinámica instruccional, la cual se trasciende por la mediación de situaciones educativas.

Por responder a un carácter interdisciplinario, la pedagogía fusiona áreas como filosofía de la educación, psicología educativa, medicina, antropología sociológica, historia de la educación, economía, solo por citar algunas. En este sentido, se puede afirmar que es el aporte que hace cada una

de ellas, lo que enriquece y favorece el quehacer pedagógico. Aunado a ello, este concierto interdisciplinario provee las bases científicas que atribuyen el carácter de ciencia a la pedagogía, dado un carácter de rigurosidad que permite explicar y plantear de manera eficaz los fenómenos educativos y sus procesos desde todas sus dimensiones: culturales, filosóficas, psicológicas, biológicas, históricas y sociales.

Este preámbulo ubica el principal propósito de la pedagogía: estudiar la organización de la realidad educativa a partir del fundamento que soporta sus bases científicas en el cuerpo epistémico obtenido de las ciencias humanas y de las ciencias sociales. De esta forma, su rigurosidad se consolida en la objetividad de los conocimientos que son examinados y practicados dentro una realidad educativa que acontece en determinado contexto. Este propósito y condición le adjudica su carácter de ciencia dado que posee un objeto de estudio propio que es la educación; se ajusta a un conjunto de principios que tienden a constituir un sistema regulador de sus fines, fundamentos, técnicas y procedimientos; y emplea métodos científicos, tales como los empíricos (observación, experimentación, análisis, síntesis, comparativo, estadístico y de los test) y los racionales (comprensivo, fenomenológico, especulativo, neológico y crítico), para la comprensión (hermenéutica y fenomenológica) de la especificidad que se expresa en sus particulares fenómenos de estudio. Si la ciencia hace uso de técnicas como recursos o procedi-

mientos para obtener resultados visibles y cuantificables, la aplicación de estas técnicas, en el tejido educativo, sería el terreno de la didáctica, cuyas técnicas vendrían a constituirse en herramienta eficaz para el mejoramiento y facilitación de los procesos de aprendizaje. Con el apoyo de ellas, el educando encuentra sentido, valía y significado a un conocimiento que para él era ajeno o desconocido. Ahora bien en cuanto a la interdisciplinariedad de la pedagogía, tendríamos las siguientes áreas de acción que coadyuvan con el estudio y comprensión de su objeto de estudio:

Historia de la educación: ofrece cimientos fundamentales para un mejor acercamiento a la raíz etimológica de la palabra pedagogía, así como de sus orígenes y alcances, el padre de la misma y sus seguidores; y, el abanico de posibilidades educativas en las cuales, la pedagogía puede tener inserción e influencia. Por otro lado los hallazgos que anteceden a otras generaciones, proporcionan nociones fundamentales tanto para prevenir como para ofrecer soluciones alternas que generan y dilatan el conocimiento y la comprensión de su particular objeto de estudio, materializado en el arte de enseñar, examinado desde cualquier ámbito y dimensión investigativa y complementado con la apertura que en su constructo epistémico se daría a la didáctica.

Filosofía de la educación: se expresa en las orientaciones y dimensiones que inspiran la trascendencia del acto educativo hacia la formación de la persona y el establecimiento de la cohesión social.

Es el terreno para abordar los significados: a) teleológico de todos los elementos que operan en el acto educativo, b) gnoseológico de la emergencia y destino del conocimiento, c) ontológico de ese ser en construcción articulado con su realidad humana, d) axiológico de esos valores que orbitan en los fines y propósitos educativos; y, epistemológico del conjunto de fundamentos que sustentan el ideal de enseñar. Estos significados vienen a ser propósitos para que las acciones educativas tomen forma porque el mundo depende de ser en completitud (del que se forma, del que forma, de la realidad para la cual se forma y de la ruta educativa que se sigue para formar). En síntesis, la filosofía de la educación tiene como interés, cuestionar los fines y valores que asignamos a los procesos educativos partiendo del reconocimiento de una concepción de hombre y sociedad. Configura un lugar para reconocer tanto los fines morales de la educación, como el proyecto del ser, desde lo individual y colectivo, que se quiere formar.

Antropología sociológica: asumidas desde un marco eminentemente social, como construcción, se encargan de examinar los hechos sociales y culturales que rodean las acciones y fenómenos educativos en cualquier realidad temporo-espacial, teniendo al hombre como objeto de estudio. La educación está ligada estrechamente a las condiciones de vida social y política, la pedagogía depende de las concepciones y las aspiraciones del marco socioeducativo, desde allí establece y reconoce sus relaciones, interacciones y diálogos para

propiciar un aprendizaje de, por y para la vida.

Psicología educativa: está íntimamente vinculada a la pedagogía a partir de las bases teóricas que explican el aprendizaje y la conducta humana del sujeto que interactúa y construye permanentemente conocimientos. También es columna vertebral de la didáctica dado que: estudia las condiciones propicias para mediar situaciones educativas, promueve el desarrollo integral de la persona y genera competencias vinculadas con el ejercicio creativo, cognitivo e investigativo. De esta forma, todo interés educativo a partir de sus implicaciones pedagógicas y sus transiciones didácticas, estará centrado en desarrollar el pensamiento a partir de situaciones educativas que en conjunto, construyan procesos formativos. Surgen aquí instancias conceptuales fundamentales como mediación, adecuación y articulación. Visto así, el estudio de la conducta humana facilita conocer mejor los procesos de aprendizaje, las situaciones educativas y los contextos socioeducativos.

Medicina: la contribución va más allá de lo meramente clínico - patológico y se complementa con la pedagogía al conocer cómo operan los asuntos internos del psique en relación al cerebro, en un nivel neuronal, fisiológico y filogénico. Al igual que impregna una de las principales bases científicas a la investigación de los procesos meta cognitivos y de aprendizaje.

Economía: brinda a las investigaciones y estudios realizados, una dimensión económica, dilucidando las posibles alternativas conducentes al desarrollo,

para que los recursos materiales y financieros produzcan una inversión social y cultural que satisfaga las necesidades y expectativas que tienen los ciudadanos en relación con la empresa educativa. Bajo el interés de invertir más y mejor en educación, lo económico pone en el microscopio de sus intereses al sistema educativo no solo en su organización y operatividad como maquinaria ideológica del estado, sino que se enfoca en atender los recursos, técnicas, procedimientos y formas que medien y susciten aprendizajes. Invertir precisamente en el aula de clases y en los procesos inherentes al arte de enseñar debe ser el centro de atención económica por excelencia.

En el estudio del concierto de disciplinas que coadyuvan con la pedagogía y por ende hacen viable la operatividad epistémica de la didáctica, resulta, además, imperante reconocer que la pedagogía y la didáctica comparten un vínculo íntimo, como lo es el desarrollo, promoción y estudio de situaciones de aprendizaje en contextos educativos formales, no formales e informales. Veamos:

La educación formal hace referencia al sistema educativo estructurado en función de determinados planes y programas de estudio y contempla una educación sistematizada, jerarquizada y progresiva, con una meta de enseñanza alrededor de valores universales que se consoliden a través de aprendizajes conscientes. Dentro de este panorama surgen las bases teóricas de la pedagogía, pero también se genera el reconocimiento de su incompletitud para ofrecer respuesta a todos los princi-

pios teórico-operativos inmersos en el entramado educativo.

Ante tales aseveraciones surge una educación no formal, en la búsqueda de crear formas alternativas de educación distintas a la escolarizada, pretendiendo generar un cambio en las condiciones socioeconómicas de los educandos, a través de programas realizados con un propósito específico. La educación no formal está destinada, primordialmente, a los grupos y sectores sociales marginados para responder a necesidades concretas. Es una educación complementaria y compensatoria.

La educación informal hace referencia a los procesos permanentes de aprendizaje que toda persona vive en sus relaciones sociales así como en sus prácticas cotidianas. En estas experiencias se incorporan una serie de conocimientos, valores y habilidades aunque el sujeto no esté consciente de ello. Los procesos de aprendizaje propiciados ocurren en forma sistemática, no jerarquizada y frecuentemente sin una intencionalidad explícita y se encuentran integrados a la acción individual de la cual resultan y a la cual orientan. La familia, los grupos pares, los centros religiosos, de trabajo y recreo, así como los medios de difusión masiva, son los principales ámbitos donde la modalidad de educación informal tiene un espacio propio.

Momentos fundamentales para comprender el devenir de la educación Venezolana: origen de la educación básica

Los orígenes de la educación formal en Venezuela se remontan básicamente a la promulgación del

Decreto de Instrucción Pública del 27 de junio de 1870, puesto en vigencia durante el gobierno de Antonio Guzmán Blanco en el cual se implanta la obligatoriedad, universalidad y gratuidad de la Educación. Posteriormente, se promulga el Decreto Orgánico de la Instrucción Nacional del 19 de diciembre de 1914 efectuado durante la administración del Dr. Felipe Guevara Rojas. Este decreto estableció que el nivel primario comprendería un ciclo elemental y otro superior ya que las escuelas para esa época contaban con cuatro años de estudio y casi todos los estudiantes alcanzaban como máximo el certificado de educación primaria elemental.

En 1959 se crea la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación (Eduplan) que cumple una función importante en el proceso de desarrollo de la educación básica en Venezuela. A partir de ese año se comienza con ritmo destacado el movimiento renovador de la educación y con ello los primeros pasos para su establecimiento. Este auge genera las condiciones favorables para crear el Instituto Experimental de Formación Docente.

Ya en 1964 se crean dos liceos de ensayo del Ciclo Básico Común como son el “Urbaneja Ache-pohl” en Caracas y el “José Félix Rivas” en La Victoria y durante los años 1975 y 1976, bajo la coordinación de la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto (OSPP), se elaboraron documentos en relación a un proyecto de investigación para materializar el concepto de “Educación Básica”.

En 1979 partiendo de un diagnóstico actualizado del sistema educativo y de los lineamientos a ser incluidos en el VI Plan de la Nación (1981-1985) la OSPP reforzó y reorientó las actividades de investigación sobre la educación básica. Es en junio de 1980, por Decreto N°. 646, cuando se promulga el programa de escuela básica y el 28 de julio de 1980 se promulga, bajo la presidencia del Dr. Luis Herrera Campins, la Ley Orgánica de Educación que contempla el nivel de Educación Básica. Posteriormente y desde el punto de vista curricular, se van gestando bases y fundamentos de esta educación básica durante la década de los años noventa y la primera del año dos mil. Es en el año 2009, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, cuando se le asigna el carácter de subsistema de Educación Básica que, junto a los otros subsistemas, niveles y modalidades educativas, vendría a materializar el concepto de educación como continuo humano.

En este contexto fundacional, la Escuela Básica emerge con el siguiente marco caracterizador:

Integral, ya que atiende el desarrollo holístico de la personalidad del educando

General, porque promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos de la cultura nacional y universal.

Básica, porque proporciona la base esencial para la construcción de futuros aprendizajes y constituye la educación formal mínima obligatoria. De esta manera se consolida la finalidad de la Educa-

ción Básica a través del desarrollo integrado de los cuatro aprendizajes fundamentales como son: *Aprender a Ser, Aprender a Conocer, Aprender a Hacer y Aprender a Convivir*. Estas finalidades se consolidan a través de sus tres etapas y en su conjunto plantean como principio teleológico la dignificación del ser.

Los elementos que caracterizan la Educación Básica, según Odreman (1997), postulan una perspectiva visionaria que se reconoce en el interés de la transversalidad, con el objeto de que el educando tome conciencia de su contexto socio natural y al mismo tiempo desarrolle competencias para modificarlo y construir una sociedad mejor. Esta transversalidad o ejes transversales son sistematizados a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales tomando elementos de los campos científico, artístico, filosófico y ético de la cultura nacional, regional y local.

Estos ejes transversales son: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, trabajo y ambiente, sustentados en los aportes de la psicología cognitiva entre los cuales se destaca la *Teoría Genética* de Jean Piaget, la *Teoría del Aprendizaje Significativo* de David Ausubel, la *Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores* de Vygotsky y la *Teoría del Procesamiento de la Información* de Gagné.

En consecuencia, los ejes transversales se convierten entonces en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar las dimensiones del ser, que cada día le corresponde ser más humano; capaz de aprender a hacer, es decir, que ponga en actividad

sus manos y su mente y capaz de aprender a conocer, es decir, que esté dispuesto a adquirir el conocimiento procesarlo y transformarlo, de tal manera que, formado integralmente, asuma aprender a convivir en una sociedad más justa y democrática. Estos principios coadyuvan con el deber indeclinable de la educación en la formación integral de un ser humano consciente de que pertenece a un país y que igualmente debe asumir una conducta reflexiva frente a los problemas que aquejan al planeta así como conocer la dinámica del ambiente y su problemática, por lo tanto, el eje transversal ambiente persigue la comprensión de la dinámica del ambiente, la participación como ciudadano, la estructuración práctica de una conciencia ética y estética y el compromiso como promotor de la salud integral.

En la primera década del año 2000 el gobierno consolidó el subsistema de educación básica que, superando las barreras de la exclusión y el estanco administrativo, se logra con la Constituyente Educativa (dentro del Proceso Constituyente Nacional con el que se inició la Revolución), de la cual derivó El Proyecto Educativo Nacional y dentro de él el Proyecto Pedagógico Nacional en tanto Currículo con el que se comenzó a estructurar el Nuevo Sistema de Educación Bolivariano concebido como Continuo Humano a través de un modelo curricular denominado Currículo Bolivariano, el cual dibujaba lo que vendría a cimentarse como Sistema Educativo Bolivariano (SEB) que, sustentado en los postulados del pen-

samiento robinsoniano, bolivariano y zamorano, establece cuatro pilares fundamentales para el desarrollo integral del nuevo ser social, humanista y ambientalista: aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar.

Por ejemplo, el pilar *aprender a reflexionar*, se define por el propósito de dirigir las acciones hacia la formación de un nuevo republicano y una nueva republicana con sentido crítico, reflexivo, participativo, cultura política, conciencia y compromiso social; superando con ello las estructuras cognitivas y conceptuales propias del viejo modelo educativo, el cual pretendió generar ciudadanos acríticos y ciudadanas acríticas, sin visión de país, sin interés por el quehacer político, lo cual anulaba la participación en el desarrollo económico, político y social de los pueblos.

Este pilar se consolida en la promoción de espacios y experiencias para que los y las estudiantes aprendan a reflexionar sobre las acciones, situaciones o realidades en las cuales interactúan; considerar, desde diferentes puntos de vista, sus significados y reconstruir los conocimientos desde una óptica ajustada al contexto socio-histórico comunitario donde se dan las acciones y en el cual desarrollan sus vidas. De allí que, *aprender a reflexionar* trasciende el aprendizaje de informaciones, en tanto se concibe como la generación de nuevos escenarios y la producción de alternativas de acción, a través de las cuales transformar el pensamiento lineal, en un pensamiento crítico y

creativo, promoviendo con ello el aprender a conocer, lo cual implica preparar al nuevo republicano y la nueva republicana para apropiarse independientemente de los avances de la ciencia, la técnica y la tecnología; así como de los elementos correspondientes a su cultura local, regional, nacional e internacional, en forma reflexiva, con criterio enriquecedor y transformador de las ideas que se asimilan en beneficio de la comunidad donde se desarrollará.

Para el logro de estos objetivos se definen los ejes integradores que son elementos de organización y articulación de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje, los cuales deben ser considerados en todos los procesos educativos para fomentar valores, actitudes y virtudes. Precisamente, otra novedad y alcance del Currículo Bolivariano para la articulación de todos los subsistemas del SEB, se expresa a través del desarrollo transversal de un conjunto de ejes integradores como: ambiente y salud integral, interculturalidad, las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) y trabajo liberador; con los cuales se profundiza la formación, se contextualiza el aprendizaje y se cohesionan y materializan los fines y propósitos que impulsan todo el sistema educativo.

Reflexiones finales

La educación en Venezuela tiene como propósito fundamental la formación integral de individuos consustanciados con la realidad. De allí que resulta fundamental no solo atender el desarrollo peda-

gógico a la luz de una necesaria revisión y reconceptualización didáctica, sino establecer mecanismos operativos que materialicen el ideal de calidad educativa en vínculo permanente con las demandas e intereses de la sociedad a partir de un enlace epistémico (teórico-metodológico) que consolide una *Didáctica Inteparfor* (integrativa-participativa-formativa), la cual se constituya alrededor de inéditos desafíos pedagógicos que resignifiquen esos nuevos lugares y compromisos educativos delineados por las exigencias de la realidad, a partir de una redimensión didáctica que logre un profundo y sostenido desarrollo cualitativo del arte de enseñar en el aula de clases. Desde este planteamiento, resulta perentoria la construcción de un modelo (sustentado en programas académicos y políticas educativas) para la formación de formadores a partir de una necesaria adecuación y uso didáctico que coadyuve con el desarrollo pleno de la enseñanza en el aula de clases, generando por consiguiente, favorables condiciones para una adecuada organización y administración del sistema escolar.

Es importante destacar que, desde las dimensiones conceptuales asumidas en este discurso, se entiende la calidad educativa como la proyección de un cúmulo de vivencias positivas logradas a través de una significativa adecuación didáctica sustentada en la articulación de saberes, prácticas y situaciones de aprendizaje; y en la complementariedad y transdisciplinariedad, obteniendo de esta forma, un sistema escolar abierto en el cual todos sus

elementos, actores y fundamentos coadyuven con la integración y el ejercicio de la participación. Estamos hablando de una pedagogía de avanzada instruccional, definida a partir de una praxis dinámica, contextualizada y generadora de saberes con la cual se mejore cualitativamente el arte de enseñar en el aula de clases.

Ante tal desafío se ha de asumir una estrategia de cambio y mejora no solo para la obtención de nuevos conocimientos en los educandos, sino que refuerce el compromiso de responsabilidad socio-educativo que susciten altos niveles de apertura para que el docente participe y se integre a otros actores que complementan su quehacer pedagógico. De esta forma, el educando además de construir participativamente saberes, desarrollará un pensamiento crítico, reflexivo y analítico que le permitirá como valor agregado, identificar esos aspectos individuales y colectivos que actúan en vínculo dentro de las situaciones de aprendizaje, entre ellos: el interés, la motivación y la significación de los contenidos. Toda esta búsqueda se puede resumir en lo que se entiende por *transposición didáctica*.

La *transposición didáctica* parte de la realidad que se vive comúnmente tanto en las aulas de clases con los docentes y los educandos como fuera del aula de clase con las familias y el contexto socio comunitario, ambos escenarios muestran un círculo en donde el aprendizaje es una constante, obviamente con sus variaciones, pero en ambos escenarios se destacan agentes implicados o no que

facilitan o interfieren en la obtención del mismo. La idea es reconocer y propiciar la participación e integración de todos estos elementos inmersos en el escenario educativo e integrar a partir de una didáctica que supere el estándar de “recetario” y se instale en una dinámica de uso y adecuación para el logro de una enseñanza signada por lo significativo del aprendizaje, por la contextualización del conocimiento y por la construcción, también participativa e integradora, de saberes que trascienden la simple información para instalarse en un amplio concepto de formación. La idea entonces es la transposición de una didáctica que no se reduzca a la transmisión de un saber erudito convertido necesariamente en un saber a ser aprendido, sino que esta transición didáctica suscite un giro pedagógico en el cual el saber se reconozca dentro de un contexto que sirve de marco para su construcción y aplicación y junto a ello, legitime el conocimiento que posee el educando como bastión fundamental para ampliarlo, transformarlo, identificarlo y ponerlo en relación con una realidad circundante que exige el desarrollo integral de la persona a partir de sólidos valores como prerrequisito para alcanzar el progreso de nuestros pueblos.

Referencias

- Alonso, J. (2003). *Metodología José Antonio Alonso*. México: Editores Noriega- Limusa.
- Arrivé, M. (2001). *Lingüística y psicoanálisis*. México: Siglo XXI Editores. S.A.
- Beuchot, M. (2004). *La semiótica, teorías del signo y del lenguaje en la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, A., y Carrillo, A. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Colombia: Universidad Pedagógica

Nacional.

Blanche, R. (1973). *La epistemología*. Barcelona, España: Ediciones OIKOS.TAU.

Cook, T. y Reichardt, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Editorial Manual Moderno.

Currículo de Educación Inicial. (2007). *Currículo Bolivariano*. Caracas, Venezuela: Editorial Torino.

Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

De la Garza, E. (2006). *Teorías sociales y estudio del trabajo*. Nuevos enfoques. España: Anthropos Editorial Rubí.

Distéfano, M., Urquijo, S., y González, S. (2010). Una intervención educativa para la enseñanza del lenguaje simbólico. *Revista Iberoamericana*. (s/p). Argentina, Buenos Aires.

Eco, U. (2004). *Cómo se hace una tesis*. México: Editorial Gedisa.

Goetz, J. y Le Compte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, I. (2000). *Matemática emocional, los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid, España: Ediciones Narcea.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Editor Paidós.

Iñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso*. Manual para las Ciencias Sociales. Barcelona: Editorial UOC.

Leal, J. (2012). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Valencia, Venezuela: Signos, ediciones y publicaciones.

Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

_____ (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *La planificación educativa. Sistema educativo Bolivariano*. Caracas: Autor.

Ortega, J. y Ortega, J. (2001). *Matemáticas ¿un problema de lenguaje?* España: Universidad de Castilla.

Orton, A. (2003). *Didácticas de las matemáticas*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Ortuño, M. (2001). *Teoría y práctica de la lingüística moderna*. México: Editorial Trillas.

Rojas, R. (2010). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Editorial Plaza y Valdés.

Saussure, F. (1995). *Curso de lingüística general*. España: Editorial Akal.

Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.

Silva, J. (2008). *Metodología de la investigación. Elementos Básicos*. Venezuela: Ediciones CO-BO.

Velilla, R. (1974). *Saussure y Chomsky, introducción a su lingüística*. Colombia: Editorial Cincel.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



ARTÍCULOS

IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL SUBSISTEMA DE FORMACION DOCENTE VENEZOLANO



ABRAHAM SEQUERA

Magíster en Investigación Educativa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
abrahamsequera882@gmail.com

LEONARDO RAMÍREZ

Magíster en Educación Superior
Universidad de Carabobo
leora_70@hotmail.com

Recibido: 06/02/2017

Aceptado: 18/05/2017

Resumen

La investigación tiene como objetivo reflexionar en torno al impacto que tuvieron las políticas públicas aplicadas en el subsistema de formación del docente venezolano desde la presidencia de Antonio Guzmán Blanco hasta la actualidad, con el claro propósito de que se establezcan posturas críticas desde las diferentes ópticas de cada lector. Para la configuración de esta investigación se realizó un abordaje bajo la modalidad de una investigación documental utilizando las técnicas de análisis de contenido y confrontación de posiciones en torno a las diferentes acciones, programas y políticas llevadas a cabo, concluyendo que la aplicación de las diferentes políticas han traído fluctuaciones en el subsistema de formación docente teniendo momentos de gran auge como otros de desatención. En el momento actual el subsistema vive graves caídas en la calidad de la formación del educador venezolano.

Descriptor: políticas públicas, formación docente, periodos gubernamentales, impacto social

PUBLIC POLICIES IMPACT ON THE VENEZUELAN TEACHING TRAINING SUBSYSTEM

Abstract

The research aims to reflect on the impact of the public policies applied in Venezuelan teachers training subsystem from Antonio Guzmán Blanco presidency until today, with the clear purpose of establishing critical positions from the different perspectives of each reader. This study was carried out by a documentary research using the techniques of content analysis and confrontation of positions around the different actions, programs and policies, concluding that the application of the different policies have brought fluctuations in the teacher training subsystem with great and poor moments. Nowadays the subsystem is going through serious fallings in the quality of Venezuelan educator training.

Descriptors: public policies, teacher training, governmental periods, social impact



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.247-256

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Impactos de las políticas públicas en el subsistema de formación docente venezolano

Abraham Sequera y Leonardo Ramirez

Introducción

En todos los periodos gubernamentales de un país se aplican políticas públicas que inciden de forma directa en el área educativa y para nadie es un secreto que muchas de las llevadas a cabo en Venezuela han sido retomadas de gobiernos anteriores siendo implantadas por los actores políticos con la particularidad de tener otras formas pero conservando la misma esencia, en este sentido las políticas públicas que se han empleado en el área educativa no han escapado de ese contexto puesto que no han sido muy significativos los cambios que han experimentado los diferentes subsistemas de educación en nuestro país.

En lo que respecta al subsistema de educación encargado de la formación de docentes venezolanos ha existido una serie de políticas que de alguna u otra manera han ido matizando el devenir del magisterio venezolano con las particularidades de cada época, por consiguiente en el presente se pretende reflexionar en torno al impacto que han tenido las principales políticas públicas que se han implementado en el subsistema para la formación de docentes en los diferentes periodos gubernamentales desde que se crearon las escuelas de formación docente hasta la actualidad.

Precisiones Metodológicas

Al tomar en cuenta la naturaleza del estudio, se enmarcó metodológicamente bajo la modalidad de investigación documental que según la UPEL (2006) es:

El estudio de problemas con el propósito de

aplicar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con el apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor. (p. 12)

Por consiguiente, los insumos se recopilaron tras la revisión de materiales teóricos con información netamente documental y cualitativa a la cual se interpretó con la aplicación de la técnica de lectura crítica que permitió llevar a confrontar las posiciones de los autores para establecer posturas propias en relación a los tópicos trabajados. En relación con la lectura crítica, Valle y Ander Egg (1997) sostienen que los textos “Hay que examinarlos críticamente en doble sentido: realizando una crítica externa para establecer la autenticidad del texto o documento, y una crítica interna que se dirija a enjuiciar el contenido en sí mismo” (p. 45). En vista de ello, a la información recolectada se le realizó un examen de verificación de la veracidad de los autores, como también se realizaron análisis críticos tomando en cuenta las diferencias y similitudes entre los autores para conformar una opinión propia.

Antecedentes

Los inicios se remontan para el año 1827 cuando creada la Universidad Central de Venezuela teniendo a José María Vargas como primer rector, hecho que abrió puertas en materia educativa, sin embargo estos años fueron políticamente coyunturales por estarse gestando movimientos de inde-

pendencia como La Cosiata, lo cual cristalizó en 1830 la separación de Venezuela de la Gran Colombia, de esta manera se inicia una nueva etapa en todas las esferas del país en el que la educación no queda de lado. En este momento se inicia la primera presidencia constitucional de Venezuela siendo José Antonio Páez el primero en ocupar este cargo, en sus políticas no impactó en gran manera el escenario educativo venezolano puesto que recibió un territorio que venía de una gran inestabilidad y un difícil proceso de emancipación, que lo mantuvo con gran confusión.

Años más tarde se vive otro momento de gran inestabilidad con la guerra federal entre 1859 – 1864 en el que la actividad agrícola quedó prácticamente abandonada y la proliferación de enfermedades fue la nota predominante, y las políticas públicas que sucedieron este conflicto se orientaron hacia la reactivación de la agricultura trayendo personas de otras latitudes, aunado a esto se le da apertura al capital foráneo en el sector petrolero impactando económicamente al país, pero sin prestarle gran atención al área educativa la cual es tomada en cuenta durante los gobiernos de Antonio Guzmán Blanco que es cuando se comienza a experimentar cambios sustanciales en el sistema educativo venezolano que repercuten directamente en el subsistema universitario y de formación docente.

Políticas aplicadas en el periodo republicano

El presidente Antonio Guzmán Blanco fue conocido como uno de los mandatarios más hegemóni-

cos que ha tenido el país, tuvo tres (3) periodos gubernamentales: el primero conocido como el septenio (1870-1877), el segundo como el quinquenio (1879-1884) y el tercero como el bienio o aclamación (1888 - 1886). La primera política sustancial fue empleada durante el septenio para el 27 de junio de 1870 conocida como el decreto de “Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria”, el cual dividió la educación en dos grandes bloques como el de la educación primaria y la instrucción libre y voluntaria, en este sentido Colina (2010) sostiene que:

Con esta medida materializó el compromiso del partido liberal, plasmado en la constitución de 1864, que establecía la instrucción popular a través de la participación de los poderes públicos, para formar ciudadanos republicanos, capaces de sustentar el modelo económico del liberalismo, a la vez disciplinarios para orden y progreso, lo llevaría a la modernización y la civilidad del país (p. 34)

La intención de esta política fue garantizar el modelo filosófico de liberalismo en virtud de que se estableció con obligatoriedad y a nivel nacional la enseñanza gratuita de principios generales de aritmética, sistema métrico, idioma castellano, moral ciudadana y fundamentos de la Constitución Federal, también se buscaba establecer control por parte del estado a través de todos los poderes públicos para que los educandos pudieran ser útiles para la participación económica en virtud de que la políticas económicas buscaban establecer los modelos privados en 1872, pero el impacto que tuvo este último no satisfizo los objetivos planteados dado que la matrícula escolar no era representativa

y la formación de los docentes no daba cuenta para lo que requería la población estudiantil.

Estas políticas se vieron severamente interrumpidas con la dictadura de Juan Vicente Gómez, (1908 – 1935) quien orientó sus políticas públicas hacia el sector económico, por lo que las mismas direccionaron a la población a abandonar la formación académica para retomar la agricultura, la cual se vio afectada por el estallido de la primera guerra mundial (1914 – 1918) y por las inversiones hacia la explotación petrolera, aunado a esto la resistencia política del momento, representada por los estudiantes, trajo como consecuencia la clausura de la Universidad Central de Venezuela por parte del estado reforzando el sustancial atraso y estancamiento del sector educativo.

Políticas aplicadas en el periodo democrático

Culminada la dictadura gomecista en 1935, Eleazar López Contreras revitaliza la actividad educativa aumentando el presupuesto hacia el sector y retomando el interés por la alfabetización, sin embargo, la inmensa ausencia de docentes graduados trajo como consecuencia que la formación de docente fuese el foco de interés prestando mayor atención a la educación rural y agropecuaria, puesto que Venezuela venía de ser un país fundamentalmente rural por lo que la creación de las escuelas normales fue la nota predominante de sus políticas públicas educativas, iniciándose con la fundación Escuela Normal Rural “El Mácaro”, al respecto Izarra (2009) sostiene que:

Durante la década de los 40 del siglo XX se

observa un gran dinamismo en cuanto a formación de docentes se refiere, esto se evidencia en el interés de las autoridades por el establecimiento de Escuelas Normales y también parece existir en la sociedad venezolana de la época mayor interés por estudiar magisterio (p. 27)

Esta política se pone en práctica con el fin de preparar profesionales de la docencia en el área rural atendiendo a las necesidades y al contexto rural que predominaba en el país, para ello se implementó otra política de complementariedad trayendo docentes extranjeros versados en la ruralidad desde Cuba que estaban bajo el mandato del presidente Federico Laredo Bru, de igual manera, se lleva a cabo la política de las misiones rurales donde se formaba a las personas para la atención de las necesidades inherentes a los espacios rurales se generaron las bases para la creación de la carrera docente en Venezuela y el aumento de la matrícula de las escuelas normales repercutió fortaleciendo el sector rural.

Por su parte, Isaías Medina Angarita, cuyo periodo se extiende de 1941 a 1945, afianza y fortalece la formación universitaria en virtud de la política de reforma universitaria que según Gómez (s/f) “Conmovió los cimientos de la vieja casona conventual, veinticuatro (24) institutos abrieron sus puertas para forjar maestros. Surgió el Instituto Politécnico de Agricultura. La Ciudad Universitaria fue espléndida promesa para todos los jóvenes del país”. (p. 1). De esta manera se produce un cambio trascendental en el sector universitario venezolano puesto que se abrieron nuevas casas

de estudios de diversas carreras, lo cual tuvo como consecuencia la disminución de la matrícula de estudiantes de educación, debido a que las matrículas de escuelas y liceos del momento bajaron de forma marcada por la falta de atención a las mismas.

Medina Angarita es derrocado en 1945 y genera gran inestabilidad política por lo que se conforman distintas juntas de gobierno, luego una fugaz presidencia de Rómulo Gallegos en 1948, son retomadas las juntas de gobierno hasta 1952 cuando por elecciones populares Jóvito Villalba representando al partido URD resulta electo presidente, resultados que no son reconocidos y Marcos Pérez Jiménez reestablece la dictadura de 1952 a 1958, gobierno en el que sus políticas se orientaron hacia la infraestructura, lo cual incidió en la educación con la construcción de la actual sede de la UCV.

Los mandatarios que sucedieron la caída de la dictadura de Pérez Jiménez aplicaron nuevas políticas que produjeron cambios de tipo teórico más que prácticos, en el Gobierno de Rómulo Betancourt se hace una reforma constitucional en 1962, en la cual se establece que la educación es un derecho irrenunciable de la persona y que el Estado debe tener una función primordial e indeclinable de velar en pro de la misma, levantando así su visión pero el presupuesto asignado no fue suficiente por lo que el impacto de esta nueva política no fue de gran significación debido a que en el gobierno de Raúl Leoni se experimentó una disminu-

ción del 30%.

Las políticas de Rafael Caldera cuyo, primer gobierno fue en 1968 – 1973, si dieron un cambio sustancial, ya que se orientaron al rediseño del modelo de enseñanza dándole nuevas riendas al sistema educativo. Núñez y otros (2007), sostienen que: “Se definió como un modelo de procesamiento de información que enfatizó en la capacidad que tiene el estudiante de retener e integrar información; en detrimento de la formación técnica” (p. 386); de allí se desprendieron políticas como la regionalización de la educación creando las Oficinas Centrales de Educación (ORE) (Zonas Educativas de la actualidad), se crea la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y debido a la escasa matrícula se cierran las escuelas técnicas. Políticas que beneficiaron al subsistema de formación docente porque se alineó al docente para que enfilara a los estudiantes necesarios para los asentamientos industriales que se estaban implantando en el país.

Luego en la presidencia de Carlos Andrés Pérez (1973 – 1978) los ingresos por concepto de renta petrolera aumentan de manera vertiginosa debido a la nacionalización del hierro y el petróleo y por la política externa de la OPEP incrementan sus precios, por lo cual se crean las Becas Gran Mariscal de Ayacucho las cuales consistían en brindar apoyo al estudiante universitario otorgándole becas o créditos educativos para costear estudios de pregrado y postgrado a nivel nacional e internacional; siendo la política educativa más signifi-

cativa de su gobierno, sin embargo, la formación del docente tampoco recibió gran beneficio, en vista de que la gran entrada de dinero al país generó un gran despilfarro y corrupción en las esferas políticas.

En la década de los años 80 se generan cambios de los que hasta los momentos se tienen secuelas, puesto que en el gobierno de Luis Herrera Campins (1978 – 1983) se recibió un duro golpe económico con la devaluación de la moneda venezolana para poder equilibrar el pago de deuda externa que dejó la ineficiente administración de ingresos del gobierno anterior, sin embargo, el subsistema de formación docente recibió beneficios con la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) específicamente en la formación docente y el Programa Experimental de Formación Docente (PROEXFORDO) y el de entregar títulos universitarios a los docentes egresados como bachilleres docentes de las escuelas normales lo cual impacta de manera positiva en virtud de que se le da carácter universitario a la carrera docente en el país.

Por su parte Jaime Lusinchi (1983 – 1988) crea el séptimo plan de la nación en el que se reformula el sistema de enseñanza definido por Núñez (2007) como “Un modelo de enseñanza basado en el procesamiento de información, enfocado en las relaciones sociales y el desarrollo personal. En este momento, El ministerio de Educación, establece la Resolución 751 (1986)” (p. 387). De aquí se desprende la reformulación del diseño curricu-

lar en educación primera, segunda y tercera etapa de educación básica y el ciclo diversificado que vino acompañado por la organización y funcionamiento de la Comunidad Educativa para el desarrollo general del plantel, esto respondía al modelo que se enfocaba en las relaciones sociales y desarrollo personal.

Al mismo tiempo se dio un incremento en las matriculas escolares surgiendo la necesidad de titular más docentes por lo que se transforma al PROEXFORDO en PRONAFORDO es decir PROGRAMA NACIONAL DE FORMACION DOCENTE, también las escuelas normales son absorbidas por la UPEL trayendo como consecuencia que egresaran reconocidos profesionales de la docencia en toda la extensión del país dándole esto un matiz oficial y representativo al subsistema de formación docente, todo esto sucede en medio de una profunda crisis militar, económica y política que no pudo ser sostenida y es heredada por el siguiente mandatario Carlos Andrés Pérez (1988 – 1992), en el que sus políticas tampoco fueron sustanciales para la formación del docente venezolano.

En su nuevo mandato abandona el subsistema de formación docente y propende la educación básica las cuales consistieron en el predominio de políticas normativas más que de políticas formativas, hubo una escasa asignación presupuestaria hacia el sector docente, pero muchos fueron incorporados de forma masiva en el sistema de educación básica para la atención de las matriculas de tales

subsistemas y paralelo a esto las tensiones político – militares con la insatisfacción social condujeron a la destitución de Pérez de su cargo por parte de la Corte Suprema de Justicia, sucediéndolo Ramón J. Velásquez (1992 – 1993) quien tampoco orientó sus políticas a la formación del docente.

Seguidamente, regresa Rafael Caldera a la palestra política (1993 – 1998), en este periodo presidencial se dicta la resolución del 15 de enero de 1996 para la formación docente en la que se especifica el perfil del docente que se desea destacando su papel de promotor social para el logro de objetivos educacionales orientados a integrar la comunidad con la escuela, pero tal política no pudo ser evaluada por la culminación del período presidencial de Caldera, el cual le dio paso a los mandatos de Hugo Chávez quien introdujo cambios radicales en su discurso político, genera un movimiento de masas nunca visto en Venezuela, rediseña el sistema político y los poderes públicos manteniéndose hasta la actualidad.

Políticas aplicadas en la actualidad

Para 1998, resulta electo Hugo Chávez por elecciones populares, quien aplicó como primera política la reforma constitucional de 1999 que en su artículo 102 establece a la educación como “Un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria” (p. 26). Artículo del cual se desprenden una serie de políticas en todo el escenario educativo venezolano, las cuales se inician con la constituyente educativa cuyo resultado fue el Proyecto Educativo Nacio-

nal fundamentado en la inclusión social, en la atención integral al educando, y sobre todo en la transformación del currículo; en el que el docente debe asumir esta postura para ser aplicadas en las instituciones educativas teniendo al educando como el epicentro de la realidad educativa y social teniendo a la escuela como el punto integrador de la comunidad con la sociedad, siendo llamada esta como el centro del quehacer comunitario.

La propuesta resultante de las discusiones que se dieron sobre tal proyecto son las escuelas bolivarianas que de acuerdo con Bravo (2006) “Son las Escuelas Bolivarianas el primer signo de gran política educativa que emite el gobierno que arranca en 1999. Ciertamente que no es el único, pero sí lo que alcanza mejor elaboración y resonancia nacional” (p. 26). Lo cual trae como consecuencia que en el sistema educativo venezolano se constituyen dos aristas paralelas como lo son la educación bolivariana materializada en los subsistemas Simoncitos, Escuelas Bolivarianas, Liceos Bolivarianos y universidades y la creación de misiones educativas, estas últimas surgen atendiendo a las políticas internacionales de reducción del analfabetismo y a los intereses políticos de tal gobierno, se implementan las misiones educativas tales como Misión Robinson I y II, Misión Ribas y Misión Sucre.

Estas misiones educativas atendían los diferentes sistemas de educación, Robinson brinda atención a personas que no cursaron estudios de educación primaria; Ribas, a aquellos que no cursaron estudios de educación secundaria y Sucre para los es-

tudios universitarios, pero la aplicación de estas políticas representaron el abandono tanto de formación del docente como del mejoramiento de su calidad laboral, ya que el producto resultante de estas fue la masificación de educandos con gran énfasis en la formación política no así de la académica, por su parte surge la Universidad Bolivariana de Venezuela ofertando la carrera docente lo cual representa un gran ataque hacia las universidades de formación de educadores puesto que la nota predominante es la formación política más que la académica y vocacional.

En el segundo gobierno de Hugo Chávez (2006 – 2012) se pone de manifiesto un nuevo discurso político orientado hacia la construcción del Socialismo del siglo XXI cuyas políticas educativas giraron en torno a la implantación de la educación bolivariana iniciándose con la divulgación del Currículo Nacional Bolivariano, el cual según Hernández 2012 “Este nuevo diseño curricular está orientado hacia el compromiso educativo de preparar a individuos sociales e integrales, bajo los ideales de libertad, justicia, igualdad, fraternidad, unidad, originalidad y emancipación” (p.69), con este acto se pretendía que al implantarse la educación bolivariana ya los docentes manejaran todo el cuerpo teórico – filosófico para poder llevarla a la praxis, el mismo se implantó en algunos planteles educativos pero no se hizo oficial ni consolidado de forma definitiva en todas las instituciones del país, en virtud de que debía de construirse en la práctica y no fueron muchos los aportes hechos de parte de

los docentes quienes solicitaban formación ante el ministerio de educación.

De igual forma, se fueron realizando intentos en la aplicación de este currículo, sin embargo, se decidió retomar el currículo de 1986 en virtud de las debilidades que muchos docentes expresaban y presentaban al momento de trabajar en sus respectivas aulas, pues se debían integrar las áreas y cambiaba el sistema de evaluación, siendo este el punto donde los docentes hacían mayor ahínco, por otro lado, las universidades formadoras de docentes no recibieron ningún tipo de formación en relación a esta propuesta de diseño curricular, por lo que muchas continúan con pensum de estudios desfasados de la realidad como también lo está el diseño de educación bolivariana cuyo fracaso radica en la intención obligatoria de implantarse sin tomar en cuenta las necesidades e intereses de la colectividad.

Durante los dos periodos presidenciales de Hugo Chávez las políticas educativas estuvieron más orientadas hacia los niveles de educación primaria y secundaria que hacia el sector universitario, por lo tanto se evidenció un marcado abandono hacia la formación del docente que pretendía atender la población estudiantil de escuelas y liceos bolivarianos, situación que hasta el actual gobierno de Nicolás Maduro se mantiene experimentando una marcada disminución de las matriculas de estudiantes universitarios del país, pudiéndose evidenciar una política de gobierno de calle que no tiene representatividad ni influencia en el subsistema

de formación del docente venezolano, por otro lado, la política educativa más reciente conocida como la resolución 058 ha recibido innumerables críticas por el alto contenido político e ideológico y escaso contenido tanto académico como educativo.

Consideraciones finales

A manera de colofón, se evidencian una serie de fluctuaciones en lo referente a las políticas públicas en el subsistema de formación del docente venezolano, teniendo una Venezuela que se levanta de la ardua crisis política y social vista en devenir desde el periodo de independencia llegando a un punto donde se obtienen beneficios en el gobierno de Guzmán Blanco para luego caer en el abandono durante la dictadura gomecista, posteriormente un nuevo resurgir de la formación docente en los gobiernos de López Contreras y Medina Angarita con la creación de las escuelas normales a fin de atender la población estudiantil del ámbito rural, seguidamente una nueva caída con la dictadura de Pérez Jiménez donde solo se benefició construyendo la sede de la actual ciudad universitaria de la Universidad Central de Venezuela.

Con la llegada de la democracia se evidenciaron algunos cambios que de alguna manera beneficiaron a los docentes de la época con la reforma universitaria, la creación de la OPSU y las Becas Gran Mariscal de Ayacucho, pero no es sino hasta la década de los años 80 que emergen políticas que beneficiaron el subsistema docente con la creación de la UPEL, los programas PROEXFOR-

DO y PRONAFORDO que le dieron un carácter universitario, académico profesional y oficial a la carrera docente, luego se experimentó una especie de caída que se mantuvo estable durante la década de los años 90 durante los gobiernos de Carlo Andrés Pérez y Rafael Caldera en los que se dictaron decretos orientados a la formación del docente que cristaliza la relación escuela – comunidad – sociedad.

Posteriormente, en los periodos de Hugo Chávez se experimentó otra caída en cuanto a políticas hacia el sector de formación docente teniendo solamente la del Proyecto Educativo Nacional sin gran impacto con las políticas paralelas que iban en detrimento del subsistema de formación docente que no se han cambiado hasta la actualidad puesto que pareciera que las políticas de la actualidad son ideológicas orientadas al conformismo social.

Referencias

- Bravo, J. (2006). *La educación en tiempos de Chávez*. Caracas, Venezuela: Editorial CEC, S.A.
- Colina, W. (2010). *Decreto de instrucción pública, gratuita y obligatoria 1870 en el distrito Maracaibo sector*. Venezuela: Autor.
- Gómez, O. (s/f). *Gobierno del general Isaías Medina Angarita*. 3ª edición. Venezuela: Editorial la Oveja Negra.
- Hernández, L. (2012). Vinculación de las políticas públicas educativas del gobierno del presidente Hugo Chávez con el modelo educativo Bolivariano. *Revista Docencia Universitaria*, (13), 2, (pp. 45-72). Universidad Central de Venezuela.
- Izarra, D. (2009). La formación docente en Venezuela. *Revista Infantes*, N°19, (pp. 13-39) Caracas, Venezuela.
- Núñez, I. y otros. (2007). El replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela. *Revista Gaceta Oficial* (13), 3, (pp. 386-398). Caracas, Venezuela.
- Sosa, R. (2012). Decreto de instrucción pública, gratuita y obligatoria en Venezuela. *Revista Iconos de Venezuela*, (2), 86, (pp. 01-13) Caracas, Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006).

Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Universidad del Zulia. (1881-1890). *Trabajo de grado no publicado para la Facultad de Humanidades y Educación.* Maracaibo, Venezuela: LUZ

Valle, P. y AnderEgg, E. (1997). *Guía para preparar monografías y otros textos expositivos.* 3° Edición. Argentina, Buenos Aires: Editorial Lumen/Hvmanitas.

UNA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA DE LA DIALOGICIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA



MIRIH BERBÍN MUÑOZ

Participante de la Maestría en Lectura y Escritura
Universidad de Carabobo
berbinm@gmail.com

GUSTAVO FERNÁNDEZ COLÓN

Doctor en Ciencias Sociales, Mención Estudios Culturales
Universidad de Carabobo
fernandezcolon@gmail.com

Recibido: 11/10/2016

Aceptado: 03/02/2017

Resumen

A partir de la constatación de la carencia de una Pedagogía de la Dialogicidad en el Sistema Educativo Venezolano, en este ensayo se discuten los principios de una Antropología Filosófica centrada en la Otridad. Las reflexiones sobre el tema aportadas desde Europa por Heidegger, Buber, Cassirer y Levinas, son valoradas a la luz de las reformulaciones generadas desde América Latina por Freire, Dussel y De Sousa Santos. Las cuatro preguntas formuladas por Kant, que dieron origen al desarrollo de la moderna Antropología Filosófica, se utilizan como guías para actualizar el objeto y el método de esta disciplina, con base en los planteamientos sobre la dialogicidad y la alteridad, enunciados por los autores antes mencionados. En las respuestas a las cuatro preguntas kantianas, se esbozan los lineamientos epistemológicos, éticos y pedagógicos de una propuesta de refundación de la Educación Venezolana. Se concluye reconociendo como fines de la transformación educativa, la liberación de las relaciones de dominación centro-periferia, el cuestionamiento a la universalidad de las ciencias modernas, la reivindicación de los saberes populares y el fomento del diálogo interepistémico e intercultural.

Palabras clave: antropología filosófica, dialogicidad, otridad, pedagogía liberadora

A PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY OF DIALOGICITY FOR THE TRANSFORMATION OF VENEZUELAN EDUCATION

Abstract

After confirming the lack of a Pedagogy of Dialogicity in the Venezuelan Educational System, the principles of a Philosophical Anthropology centered on Otherness are discussed in this essay. The thoughts about this subject proposed in Europe by Heidegger, Buber, Cassirer and Levinas, are valued in the light of reformulations generated in Latin America by Freire, Dussel and De Sousa Santos. The four questions asked by Kant resulting in the evolution of the modern Philosophical Anthropology, are used as a guide to update the object and the method of this discipline, based on their ideas about Dialogicity and Otherness. In response to these four questions, the epistemic, ethic and pedagogical guidelines to refund the Education in Venezuela are proposed. It concludes recognizing as goals of the educative transformation, the liberation of the dominant center-periphery relations, the refutation of the universality of the modern sciences, the reivindicación of the popular knowledge and the promotion of the interepistemic e intercultural dialogue.

Keywords: philosophic anthropology, dialogicity, otherness, liberating pedagogy



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.257-266

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Una antropología filosófica de la dialogicidad para la transformación de la educación ...

Mirih Berbín y Gustavo Fernández

Motivación inicial: el diálogo ausente

En una institución educativa donde uno de los autores de este ensayo laboró hace algún tiempo, se conoció a una persona a quien llamaremos Pedro.

Uno de los hábitos más curiosos de Pedro era su particular forma de responder ante diversas situaciones. Cuando se le preguntaba: ¿Cómo amaneció ese día?, él respondía: “Calidad”. Al momento de inquirirle: ¿Qué puedes decirnos de la Colección Bicentennial recientemente estrenada en el plantel?; él contestaba: “Calidad”. Luego de un taller sobre emocionalidad y trabajo en equipo impartido por los orientadores, se dio el derecho de palabra a todos y ¿a que no adivinan qué respondió Pedro? Pues sí... “Calidad”. El grupo de compañeros de trabajo sabía que él quería dar respuestas diferentes porque usaba para cada ocasión una entonación distinta, pero seguía utilizando una y otra vez la misma expresión, reflejando así su precario dominio del discurso argumentativo. Pedro era una persona normal, capaz de expresarse eficazmente en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana, en la comunidad popular urbana donde vivía y había crecido. Sin embargo, en contextos con cierto grado de formalidad dentro de la institución educativa donde laboraba, su desempeño discursivo era muy limitado, sobre todo al momento de interactuar en reuniones de trabajo donde se hacía uso de la argumentación y el debate de ideas para el logro de acuerdos.

Basil Bernstein (en Stubbs, 1984) llamó la atención sobre la diferencia entre el código lingüístico

“elaborado” que se maneja en las instituciones educativas y el “código restringido”, gramaticalmente mucho más elemental, adquirido por los niños de la clase obrera en el seno de sus familias y comunidades barriales. Una de las estructuras dialógicas, por ejemplo, las secuencias de preguntas y respuestas, eran usuales en el “código elaborado” escolar; pero casi nunca eran utilizadas en el código restringido de las familias pobres. A juicio de Bernstein, esta desventaja lingüística era la causante de la mayor proporción de casos de fracaso escolar entre los hijos de los trabajadores británicos, en comparación con los estudiantes de la clase media. Las ideas de Bernstein fueron objeto de duras críticas, debido a su notorio sesgo clasista (Cfr. Marcellesi y Gardin, 1979). Sin embargo, el más relevante aporte de su investigación radicó en haber denunciado, por primera vez, el divorcio existente entre el lenguaje y los valores adoptados por el sistema escolar y el lenguaje y la mentalidad de los jóvenes de sectores populares.

Desde este punto de vista, la falla del sistema educativo no consiste exclusivamente -del modo en que pensaba Bernstein- en una relación asimétrica entre distintos códigos lingüísticos, sino más bien en una incomunicación entre epistemes, en el sentido atribuido a este término por Moreno Olmedo (1995), a partir de su reelaboración del concepto de Foucault (1988). En efecto, para Moreno Olmedo (1995) la episteme es un sistema de representaciones generales en constante producción y reproducción, que opera desde el fondo no repre-

sentado de la cultura. Así pues, la episteme que rige las condiciones de posibilidad del conocimiento producido por una sociedad determinada, sólo es representable mediante la crítica hermenéutica de las representaciones y los discursos que circulan en la superficie.

Las limitaciones expresivas de Pedro, vistas desde esta perspectiva epistémica, pueden ser interpretadas como un ejemplo más de la carencia de una Pedagogía para el Diálogo con la Otredad, dentro del Sistema Educativo Venezolano. El problema, por otra parte, va mucho más allá de la falta de una didáctica, denunciada por La Cueva (2000), para enseñar a los jóvenes a argumentar los puntos de vista propios y respetar las opiniones de los demás, a fin de poder llegar a acuerdos y tomar decisiones con la participación de todos. La cuestión de fondo es que la escuela ha sido concebida y puesta en práctica para accionar a la manera de un aparato ideológico, en el sentido formulado por Althusser (1988), para la reproducción de la episteme moderna, culturalmente ajena al mundo de vida popular de sujetos como Pedro (Cfr. Moreno Olmedo, 1995).

Los fundamentos de la antropología filosófica

Es pertinente preguntarse entonces por la utilidad de la Antropología Filosófica, para tratar de superar la disociación del modelo educativo imperante, con respecto a las epistemes y mundos de vida diferentes a la episteme de la modernidad eurocéntrica, del modo en que ésta ha sido descrita por Foucault (1988), Mignolo (2007), Moreno

Olmedo (1995) y Briceño Guerrero (1994), entre otros autores. Pero para ello es necesario definir primero en qué consiste la Antropología Filosófica y qué actualizaciones requerirían su objeto y su método, para dar cuenta del problema aquí planteado.

En la *Crítica de la razón pura*, Immanuel Kant (1978: t.2, 381) propuso tres interrogantes definitorias del fin último de la razón humana y del contenido general de la filosofía. A la primera pregunta: “¿Qué puedo conocer?”, debe dar respuesta la metafísica, lo que en la actualidad le correspondería a la epistemología o filosofía de la ciencia. La segunda pregunta: “¿Qué debo hacer?”, tiene que ver con la ética y la moral. La tercera pregunta: “¿Qué me cabe esperar?”, le concierne a la religión y su visión de la trascendencia de la vida humana. Posteriormente, en su *Lógica*, Kant (2001) añadiría una cuarta interrogante, en la que desembocarían las tres anteriores: “¿Qué es el hombre?”. Esta última pregunta (conjuntamente con las tres precedentes) sólo puede ser respondida, en su opinión, por la Antropología. De este modo, el sabio de Königsberg fundó la Antropología Filosófica, como un ámbito inédito para la reflexión, en el marco del espíritu crítico y racionalista de la Ilustración. Sin embargo, en opinión de Buber (1998), Kant propuso la idea y le asignó un nombre, pero no desarrolló propiamente una Antropología Filosófica.

Después de Kant, ha habido varios pensadores europeos cuyos aportes conviene examinar como

antecedentes de la concepción dialógica del ser humano en general y, ulteriormente, del ser venezolano en particular. Con este propósito, es oportuno recurrir a Martin Heidegger (1951), para quien la Antropología Filosófica está llamada a ser el fundamento de la Ontología. Desde su perspectiva, la ontología debe centrarse en lo humano y en la facticidad de su existencia. La finitud es el rasgo fundamental del ser humano, al que define “ser para la muerte”. Heidegger plantea además que el hombre es un “ser situado”, debido a que su esencia no es la idea eterna o el concepto de hombre contrapuesto a la materialidad de su cuerpo, sino el ser humano arrojado en su contexto, su historicidad y su lenguaje. En su etapa madura, consagrada a la interpretación de la poesía de Hölderlin, Heidegger (1992) arribó a la convicción de que el fundamento de lo humano reside en su disposición para el diálogo, siendo éste medio para acceder al otro:

Nosotros los hombres somos un diálogo. El ser del hombre se funda en el habla; pero ésta acontece primero en el diálogo. Sin embargo, esto no es sólo una manera como se realiza el habla, sino que el habla sólo es esencial como diálogo. Lo que de otro modo entendemos por “habla”, a saber, un repertorio de palabras y de reglas de sintaxis, es sólo el primer plano del habla. Pero ¿qué se llama ahora un “diálogo”? Evidentemente el hablar unos con otros de algo. Así entonces el habla es el medio para llegar uno al otro (p. 134)

Martin Buber (1998), por su parte, desarrolló una Antropología Filosófica centrada, mucho más que el existencialismo de Heidegger, en el carácter dialógico del espíritu humano. Frente a la visión del hombre-colmena de concepciones colectivistas

entre los que se conocen el marxismo y el nacional-socialismo, y frente al individualismo exaltado por el pensamiento liberal, Buber postula que la dialogicidad es el fundamento constitutivo de lo humano. La comunidad es el espacio en el que se realizan plenamente las relaciones dialógicas, cara a cara, que él designa relaciones “Yo-Tú” (Cfr. Buber, 1984). La sustitución de las relaciones dialógicas “Yo-Tú” por relaciones instrumentales del tipo “Yo-Ello”, es la manifestación más lamentable de la alienación del ser humano, provocada por el desbordamiento de la racionalidad científico-técnica de la era moderna.

Por otra parte, Buber (1998) se muestra en desacuerdo con la intención de Heidegger de convertir a la antropología en el fundamento de la ontología. Para Buber, esta reducción de lo ontológico a lo antropológico deja por fuera aportes ineludibles de otras disciplinas, encargadas de estudiar diversas dimensiones del ser. Cada rama del saber, en opinión de Buber, debe dar su contribución para conocer al hombre en su plenitud. Esto debido a que sólo comparando lo que cada campo del conocimiento filosófico tiene que decir, se puede llegar a una comprensión más completa de lo humano, que la antropología en sí misma es incapaz de ofrecer. Buber (1998) utiliza el término “egología”, de manera irónica, para hacer notorio su desacuerdo con la operación kantiana de agrupar todos los aspectos del ser y reducirlos sólo al ámbito de lo humano. Expresa además que debe existir una relación dialógica con todo cuanto es,

para que pueda producirse un aprendizaje profundo y recíproco, que conduzca al hombre a la autenticidad y la plenitud.

Mucho más apegado al racionalismo crítico kantiano, el filósofo Ernst Cassirer (1979) enfatiza la facultad humana de representación de la realidad a través de símbolos. Para el pensador de la Escuela de Marburgo, el símbolo no es sólo palabra, aunque se fundamenta en ella; de ahí su reconocimiento de las diversas dimensiones de la capacidad expresiva, constitutiva de la conciencia y del mundo. Entre los códigos que Cassirer denominó “sistemas de símbolos”, se incluye la mitología, el lenguaje ordinario, las artes y las ciencias. El símbolo es una imagen cuyo significado importa y representa lo mismo para toda una comunidad. Bien lo ha señalado Gilbert Durand (2000):

...el *homo sapiens*, en definitiva, no es más que un *animal symbolicum*. Las cosas sólo existen por medio de la “figura” que les da el pensamiento objetivante; son eminentemente “símbolos”, ya que sólo conservan la coherencia de la percepción, de la conceptualización, del juicio o del razonamiento mediante el sentido que las impregna. La filosofía y el análisis fenomenológico de los diferentes sectores de “la objetivación” desembocan, en Cassirer, en una especie de pansimbolismo (p. 70)

La comunicación lingüística es, en consecuencia, el escenario idóneo para la edificación de la cultura a través de la educación. De acuerdo con la concepción del “animal simbólico” de Cassirer, el ser humano es indesligable de su proceso de formación, a partir de aquellos temas que despiertan el interés de su comunidad lingüística y su relación con el mundo del conocimiento. De ahí la

pertinencia de su contribución en el campo de la Antropología Filosófica, para la reflexión sobre el sentido de la labor educativa.

Otro filósofo contemporáneo de gran relevancia para el tema que nos concierne, es Emmanuel Levinas (2002), quien convirtió el tema del Otro en el centro de su reflexión filosófica, desarrollada bajo el influjo de la fenomenología de Husserl y la ontología de Heidegger. Pero a diferencia de la concepción heideggeriana del hombre siendo un “ser-para-la-muerte”, angustiado por la finitud que lo coloca ante la Nada en tanto que límite infranqueable de su existencia, Levinas (2002) propone que la apertura al Otro es el principio constitutivo del ser humano, en tanto que “ser-para-más-allá-de-mi-muerte”. El Otro es infinito porque es irreductible a un concepto. El concepto es siempre una proyección del Yo, construido para mantener al Otro prisionero dentro de los límites de lo Mismo. El Otro se muestra como “rostro”, a través del huérfano, la viuda o el extranjero, demandando una respuesta amorosa del sujeto, que es anterior a la libertad del Yo para elegir entre el bien y el mal.

El Otro es absolutamente exterior a la totalidad de la razón, la historia, la moral social y el Estado. La relación entre la Mismidad y la Otredad no es, por lo tanto, dialéctica, dado que la dialéctica es la lógica propia de una totalidad histórica que se transforma desde sí misma, sin salirse de sí. En este sentido, la totalidad es la manifestación de la violencia intrínseca a la voluntad de poder del Yo,

que da origen a la historia y al mundo de la objetividad. El lenguaje, en cambio, es una forma privilegiada de relación no-violenta entre el Yo y el Otro. El lenguaje permite la puesta en común del mundo, que hace posible el encuentro entre el Yo y la Otredad, sin supeditar esta última a la Mismidad. La visión y la imagen llevan a cabo la operación reductiva de adecuar lo absolutamente externo a la interioridad. En cambio, el interlocutor que me dirige la palabra requiriendo mi comprensión, se encuentra siempre fuera, en la exterioridad radical del lenguaje:

La exterioridad del ser sólo significa, en efecto, la multiplicidad aunque sea sin relaciones. Sólo la relación que liga esta multiplicidad no rellena el abismo de la separación, la confirma. En esta relación hemos reconocido el lenguaje que no se produce más que en la cara a cara; y en el lenguaje, hemos reconocido la enseñanza. La enseñanza es un modo tal de producirse la verdad, que no es mi obra, que no puedo tenerla desde mi interioridad (Levinas, 2002: 299)

En la escucha de la palabra que el Otro de manera imprevista dirige desde su exterioridad, asienta Levinas el sentido auténtico de la enseñanza. He aquí, a juicio de los que esto escriben, su mayor aporte filosófico para la fundamentación antropológica de una pedagogía de la dialogicidad.

Contribuciones desde América Latina

El pedagogo brasileño Paulo Freire (1980) plantea una Antropología Filosófica, afín a la de los autores europeos anteriormente considerados. Pero en su caso, el núcleo de su reflexión es una Filosofía de la Educación dialógica y liberadora, dirigida a transformar la llamada “educación bancaria”, im-

plantada autoritariamente por las clases dominantes de las sociedades latinoamericanas para perpetuar la dominación de los pueblos. La Educación Bancaria da prioridad a la memorización y la repetición de conceptos, pues asume que la conciencia humana es semejante a una cuenta bancaria donde debe ser depositado el conocimiento. En contrapartida, Freire (1980) propone una Educación dialógica y problematizadora, centrada en la participación activa de los estudiantes y el cuestionamiento a la legitimidad del conocimiento, impuesto por la ideología dominante a través del sistema escolar. El educador popular ya no detenta el monopolio de la palabra y la erudición en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se convierte en un facilitador de la producción dialógica de saberes. De ahí la importancia de la intervención de los estudiantes en cada situación comunicativa o discusión temática generada en el espacio de aprendizaje. En este sentido, Freire formula una antropología del lenguaje en la cual cada palabra y cada argumento, emergen de la situación vital de los sujetos y de los saberes comunitarios constitutivos de su subjetividad. En su método de alfabetización de adultos, por ejemplo, las “palabras generadoras” y los “temas generadores” con los que se elaboran las cartillas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, son propuestos por los educandos a partir de las experiencias de su vida cotidiana.

Pero el diálogo freireano no es sólo una estrategia didáctica, dinamizadora del trabajo en el aula. Su

trasfondo epistémico es la legitimación del conocimiento producido por los pueblos, silenciado por las clases dominantes. De ahí la importancia de la participación de los estudiantes y sus comunidades, en la escogencia de los temas y contenidos tratados en la escuela y en todas las etapas del proceso educativo:

La dialogicidad de la educación empieza no al encontrarse el educador-educando con los educandos-educadores en una situación pedagógica sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación... Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición... sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada (Freire, 1980: 107)

Freire señala asimismo que la educación debe cultivar la totalidad de los matices y dimensiones de lo humano, y no sólo reforzar las habilidades lógico-matemáticas o de repetición memorística. Esta antropología del lenguaje resulta, en consecuencia, muy pertinente para la educación venezolana, con miras a contribuir en la formación de ciudadanos capaces de responder conscientemente, desde su alteridad cultural, a cualquier interrogante o situación problemática que se les presente.

El argentino Enrique Dussel ha desarrollado una interpretación propia de la Filosofía de la Otredad, cuyo punto de partida es la diferencia del ser latinoamericano con respecto a la razón moderna eurocéntrica. Con este propósito, se deslinda de Levinas y de las ideologías de la emancipación ela-

boradas desde el “centro” del sistema-mundo capitalista, para intentar pensar desde América latina el alcance de las luchas por la liberación de los pueblos de la “periferia”. Para Dussel (1974):

Levinas habla siempre del otro como lo absolutamente otro. Tiende entonces a la equivocidad. Por otra parte, nunca ha pensado que el otro pudiera ser un indio, un africano, un asiático. El otro, para nosotros, es América latina con respecto a la totalidad europea... (p. 176)

En los países periféricos, la dominación del centro es reproducida por las élites. La escuela es un instrumento clave para la imposición de esta estructura, al introyectar en las mentes de los pueblos de América latina, África y Asia, los valores y el modo de pensar propios de la modernidad eurocéntrica, camuflados bajo las etiquetas de “cultura universal” y “ciencia universal”. De aquí se desprende para Dussel (1991), la necesidad de un proyecto de “liberación cultural” que reivindique a las culturas populares, y que despoje al conocimiento científico de los condicionamientos ideológicos que modelan su producción desde los centros del poder. He aquí dos tareas fundamentales para cualquier proyecto educativo que aspire descolonizar el conocimiento difundido por los sistemas escolares modernos, a fin de refundar la teoría y la práctica de la educación latinoamericana con base en una pedagogía liberadora.

Nuevas respuestas desde la alteridad

Para elaborar una Antropología Filosófica desde la perspectiva aquí esbozada, puede ser útil avanzar por el camino trazado por las cuatro preguntas kantianas. Sólo que esta vez se intentará respon-

derlas, desde el contexto histórico de la inserción de Venezuela en la periferia del sistema-mundo moderno (Cfr. Wallerstein, 2005). Del mismo modo se intentará responder, además, con la intencionalidad de comprender la situación de *ausencia de diálogo con la Otredad*, que afecta al Sistema Educativo Venezolano y, en general, a todas las instituciones del país.

A la primera pregunta: “¿Qué puedo conocer?”, se tendría que contestar, en primer lugar, que la delimitación del campo de lo cognoscible está ligada a la episteme desde la cual el sujeto construye su conocimiento del mundo. La episteme moderna eurocéntrica, imperante en el sistema del mundo occidental, es apenas una frente a muchas otras epistemes subalternas, generadas por la diversidad cultural de los pueblos de la periferia. Se trata de los modos de pensar y comprender el mundo, llamados por De Sousa Santos (2000) “Epistemologías del Sur”. Este descentramiento del conocimiento, nos obliga a reformular la vieja pregunta de Kant para inquirir: ¿Hasta dónde y de qué modo es posible conocer la Otredad representada por las epistemes diferentes a la episteme moderna eurocéntrica? ¿Hay diversas epistemes en conflicto en el seno de la cultura de la que formamos parte? En otras palabras, la pregunta por la posibilidad del conocimiento se ha transformado en la pregunta por el alcance del *diálogo interepistémico* que, en última instancia, viene a ser equivalente al *diálogo intercultural* (Fernández Colón, 2012; Macas, 2005; Moya y Moya, 2004).

A la segunda interrogante: “¿Qué debo hacer?”, la respuesta debe ser apostar por la dialogicidad, por la escucha atenta del Otro, en tanto que horizonte ético de una nueva educación cimentada en la práctica de la investigación y la legitimación de los saberes propios de las comunidades populares, indígenas, campesinas, afroamericanas, etc. Las ciencias y las humanidades de la modernidad eurocéntrica también tendrán cabida en este diálogo, a la par con los conocimientos tradicionales de las culturas de la periferia (Cfr. Freire, 1980; Dussel, 1991).

“¿Qué me cabe esperar?” A la luz de la Filosofía de la Alteridad, la superación de la crisis de la civilización moderna sólo será posible mediante el florecimiento de una trans-modernidad, donde el diálogo intercultural contribuya a liberar al conjunto de la humanidad, de las viejas relaciones de dominación de los centros imperiales sobre los países periféricos y de las élites criollas sobre los pobres y excluidos. La transición hacia la nueva civilización deberá ser impulsada por la extensión de las relaciones dialógicas entre los pueblos del mundo, entre los diferentes espacios culturales, entre las clases sociales, entre los géneros y entre la especie humana y las demás especies vivientes de la naturaleza (Cfr. Boff, 2000; Dussel, 2001).

Y a la cuarta pregunta, “¿Qué es el hombre?”, hoy se puede responder siguiendo las huellas dejadas en el camino por Heidegger (1992), Buber (1998), Levinas (2002) y Dussel (1991): *El hombre es el ser capaz de dialogar desde su finitud*

con la Otredad. Para ser coherentes con la definición del ser humano como un ser situado en la historia y abierto al diálogo con la Alteridad, es necesario en nuestro caso ampliar la cuarta interrogante original de Kant, con la pregunta: ¿En qué consiste el ser latinoamericano? (Cfr. Garretón, 2003; Gracia y Jaksic, 1983) Y en la condición de venezolanos, responder a la interpelación ya enunciada por Carías (1983): ¿Quiénes somos los venezolanos?

Una educación dialógica situada en Venezuela

El itinerario recorrido en busca de respuestas a las cuatro preguntas kantianas, reformuladas en los términos de una Antropología Filosófica de la Dialogicidad, ofrece a modo de resultado preliminar un conjunto de premisas para la redefinición de los fines de la Educación Venezolana, su epistemología de base, sus estrategias metodológicas y sus contenidos esenciales. No se trata de un recetario con prescripciones dogmáticas, sino más bien de un conjunto de desafíos para la construcción colectiva de un proyecto educativo auténticamente liberador.

Su punto de partida en el diálogo con la Otredad, no es sólo un fundamento ético sino también un principio epistemológico, problematizador del conocimiento hegemónico y alentador de una comprensión original del mundo. El reconocimiento de la legitimidad de los saberes populares, generados desde la periferia del sistema-mundo moderno, es otra pieza clave de la Filosofía Educativa aquí esbozada. El estudio de las formas de co-

nocimiento propias de las epistemes populares, campesinas, indígenas, afroamericanas, femeninas, etc., en diálogo franco con las ciencias modernas, constituye un lineamiento programático para ser discutido y desarrollado con las comunidades locales atendidas por cada escuela.

Lo mismo vale para la investigación multidisciplinaria de los rasgos configuradores de la identidad propia: el ser integrantes de la especie humana, el ser latinoamericanos y el ser venezolanos. El abordaje dialógico de estas tareas formativas, será una garantía contra la tentación de asumir a la sociedad global, a la América latina y a la nación venezolana, desde una postura totalizadora, cerrada y excluyente. De ahí la importancia de mantener las puertas de las aulas siempre abiertas a la presencia interpelante del Otro, de aquellos saberes, personas y pueblos a quienes la escuela tradicional mantuvo siempre afuera, invisibilizados. Sólo así se podrá contar con un país donde sea posible el diálogo y la convivencia entre las diferentes cosmovisiones y proyectos de Estado. Y un mundo donde los diversos pueblos y culturas puedan llegar a entenderse, para hacer más amorosa y solidaria la existencia del ser humano y las demás especies coexistentes en la Madre Tierra.

En definitiva, la Antropología filosófica de la dialogicidad comprende la estructura de una pedagogía integradora, sensible, argumentativa y liberadora. Su fin último es la construcción de una educación venezolana capaz de responder a las necesidades propias de una realidad situada, inserta en

un contexto no excluyente. Una educación que invite a repensar constantemente al ser humano, para que pueda ver al Otro desde su propio mundo, abierto a la búsqueda permanente de la verdad a través del diálogo, la argumentación respetuosa de las diferencias y el reconocimiento de la Alteridad.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma* (J. Castañeda Trad.). Madrid: Trotta.
- Briceño, J. (1994). *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas: Monte Ávila.
- Buber, M. (1984). *Yo y tú*. España: Caparro.
- Buber, M. (1998). *¿Qué es el hombre?* (E. Ímaz Trad.). México: Fondo de cultura económica.
- Cariás, R. (1983). *¿Quiénes somos los venezolanos?* Caracas: LES.
- Cassirer, E. (1979). *El problema del conocimiento*. México: F.C.E.
- De Sousa, B. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Durand, G. (2000). *La imaginación simbólica* (M. Rojzman Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Editorial C.E.D
- Dussel, E. (1991). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Foucault, M. (1988). *Las palabras y las cosas* (E. Frost Trad.) México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garretón, M. (Coord.) (2003). *El espacio cultural latinoamericano. Bases para una política cultural de integración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gracia, J. y Jaksic, I. (1983). *Filosofía e identidad cultural en América latina*. Caracas: Monte Ávila.
- Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo* (J. Gaos Trad.). México: Fondo de cultura económica.
- Heidegger, M. (1992). Hölderlin y la esencia de la poesía (S. Ramos Trad.). En M. Heidegger, *Arte y poesía*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura* (José del Perojo Trad.) (2 t.) Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (2001). *Lógica. Acompañada de una selección de reflexiones del legado de Kant* (J. Vázquez Lobeiras Trad.) Madrid: Akal.
- La Cueva, A. (2000). Cambio conceptual en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 58, N° 215, (pp. 97-114).
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito* (D. Guillot Trad.). Salamanca: Sígueme
- Macas, L. (2005). La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. En P. Dávalos (Comp.), *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Marcellesi, J. y Gardin, B. (1979). *Introducción a la sociolingüística* (M. V. Catalina Trad.). Madrid: Gredos.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina* (S. Jawerbaum y J. Barba Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Moreno, A. (1995). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: Centro de investigaciones populares.
- Moya, R. y Moya, A. (2004). *Derivas de la interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS/FUNADES.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza* (L. Vásquez y J. Vásquez Trad.). Colombia: Cincel- Kapelusz.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción* (C. Schroeder Trad.). México: Siglo XXI.

CLIMA ORGANIZACIONAL PARA UNA GESTIÓN UNIVERSITARIA INNOVADORA



GINOID FRANCO

Magíster en Investigación Educativa
Universidad de Carabobo
ginoid_rocha@hotmail.com

PAOLA LAMENTA

Magíster en Administración de Empresas, Mención Gerencia
Universidad de Carabobo
paolalamenta@gmail.com

Recibido: 10/03/2016

Aceptado: 27/09/2016

Resumen

El clima organizacional es la percepción que tienen los trabajadores de la empresa relacionado con la motivación que tienen dentro de esta. Es indudable que el conocimiento está presente en la dinámica organizacional interactuando con el clima organizacional, e implica una distribución de recursos. Es por ello que, en aras de una mejor comprensión de cómo se da la gestión de conocimiento dentro del clima organizacional; se realizó un estudio desde la perspectiva interpretativa con el uso del método hermenéutico. Se utilizó la técnica del análisis del contenido. Finalmente las conclusiones arrojaron que la gerencia en el sector universitario en estos momentos tan cambiantes ha tratado de identificar y analizar dentro del clima organizacional factores o nudos críticos para poder alcanzar los objetivos organizacionales y materializarse la gestión de conocimiento dentro del clima organizacional como una vía para la gestión universitaria innovadora.

Palabras clave: clima organizacional, gestión, conocimiento

ORGANIZATIONAL CLIMATE FOR INNOVATIVE UNIVERSITY MANAGEMENT

Abstract

The organizational climate is the perception of the employees of the company about their motivation to work there. Knowledge is part of the organizational dynamics interacting with the organizational climate, and it implies a distribution of resources. This article aims to show how knowledge management is within the organizational climate, from the interpretive perspective with the use of the hermeneutical method in a theoretical, documentary context. It is concluded in this article that university management in a changing environment has tried to identify and analyze critical factors within the organizational climate in order to reach the goals and concrete the generation of knowledge as a form of innovative university management.

Keywords: organizational climate, management, knowledge



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.267-277

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Clima organizacional para una gestión universitaria innovadora

Ginoid Franco y Paola Lamenta

Introducción

Hablar de clima organizacional es hacer referencia a las condiciones físicas y mentales que influyen en la forma como las personas se sienten en su trabajo y por tanto determina el nivel de satisfacción que puede experimentar en dicho ambiente. Generalmente, cuando se estudia el clima de una organización se analizan variables tales como las relaciones interpersonales, el apoyo existente entre los miembros de un equipo, un área, un departamento, el liderazgo, la relación entre las áreas y equipos de trabajo, entre otros.

Ahora bien, toda organización está caracterizada por poseer una misión y visión las cuales unifican las acciones y los recursos de la organización en función de su logro alcanzar esta meta es la razón de ser de la organización y por consiguiente, el mismo influye en cómo la organización está estructurada y administrada. Para el entendimiento de dicho objetivo se hace necesaria en gran parte la conducción de un líder organizacional, el cual a través de la gestión del conocimiento se relacione positivamente con su entorno laboral. Es por esta razón, que el propósito de esta investigación es la importancia de la gestión de conocimiento dentro del clima organizacional como vía para la gestión universitaria innovadora.

De acuerdo a Goncalvez (1997) “el clima organizacional es la expresión personal de la percepción que los trabajadores y directivos se forman de la organización a la que pertenecen y que incide directamente en el desempeño de la organiza-

ción” (p.19). En el clima organizacional inciden factores organizacionales existentes en el lugar de trabajo, tales como: los estilos de liderazgo adoptados por la gerencia, la estructura organizativa y las relaciones entre los empleados, lo que resulta objeto de la presente investigación.

Adicionalmente, el clima tiene que ver con la percepción que tienen los trabajadores de la empresa relacionado con la motivación que tienen dentro de ésta. Es vital una visión de liderazgo donde los gerentes posean la información detallada, el conocimiento del entorno que fluye en la organización porque esto puede mejorar el clima organizacional generando una verdadera transformación e innovación.

El conocimiento: hacia una gerencia innovadora

Autores como Muñoz y Riverola (2003) definen el conocimiento como “la capacidad para resolver un determinado conjunto de problemas” (p. 6). Por su parte, Alavi y Leidner (2003) lo conceptualizan como “la información que el individuo posee en su mente, personalizada y subjetiva, relacionada con hechos, procedimientos, conceptos, interpretaciones, ideas, observaciones, juicios y elementos que pueden ser o no útiles, precisos o estructurables” (p. 19).

En este orden de ideas, parafraseando a Martínez (2006) el conocimiento es una suerte de “mapa” conceptual que se distingue del “territorio” o realidad, ese conocimiento de acuerdo a Nonaka y Takeuchi (citado en Lovera, 2009) pueden ser

tácitos o explícitos, siendo el primero considerado un elemento muy importante para estimular la innovación en las organizaciones y constituye un reto convertirlo en explícito para difundirlo en toda la empresa y así van asumiendo nuevas formas de adaptación.

Ahora bien, la información –entendida como símbolos, gestos, gráficos- se transforma en conocimiento una vez procesada y meditada en la mente del individuo y luego nuevamente en información una vez articulado o comunicado a otras personas mediante textos, formatos electrónicos, comunicaciones orales o escritas, entre otros, señalando también, Alavi y Leidner (ob.cit), que el receptor puede procesar e interiorizar la información, por lo que vuelve a transformarse en conocimiento. En este proceso la información como característica principal en una organización le ha valido a la gerencia para generar diversas construcciones surgiendo así los distintos tipos de conocimiento.

Este tipo de conocimiento se caracteriza principalmente por un enfoque que se basa en la experiencia y que responde directamente a una u otra demanda social, a una u otra necesidad práctica. Al emerger la gestión del conocimiento del tipo de conocimiento descriptivo explicativo, el conocimiento empírico paulatinamente toma elementos del conocimiento activo transformador, en este proceso cobra importancia la conducta y la actividad de los usuarios y los agentes del conocimiento. El manejo de la actividad y la conducta como conceptos impulsa la tendencia que conduce al

desarrollo del conocimiento empírico en la gestión del conocimiento.

Líderes organizacionales

Continuamente se deben asumir cantidad de retos y desafíos, es por ello que los gerentes deben estar preparados para afrontar y solucionar problemas, contar con competencias para generar cambios e innovaciones que puedan requerirse en las organizaciones. Por lo tanto el conocimiento es la base del desarrollo social y organizacional, de modo que la gerencia que produzca conocimiento serán las más aventajadas, mientras que las que no lo hagan se verán condenadas a importarlo, acentuando así sus ataduras de subordinación, colonización y alejándose de las metas de soberanía e independencia. Por ello, la gerencia debe estar preparada para gestionar adecuadamente el conocimiento, deberá analizar el alcance de las repercusiones del mismo en el clima organizacional.

Al respecto, Páez (2013), define al gerente, como la “persona que tiene la responsabilidad de guiar a los integrantes de una organización (debiendo concebir la estrategia, planificarla, implementar, monitorear y controlar las acciones de todos) buscando que se cumpla la misión”. (p.297). Del mismo modo, Chiavenato (2002) hace referencia a los gerentes como responsables del desempeño de una o más personas dentro de la organización. El cual debe concebirse como un administrador que va a conquistar resultados a través de la organización y de las personas que trabajan en ella.

Es importante resaltar, que gerente, no es sola-

mente la persona, que tenga el título o el cargo formalmente designado, o la persona que se encuentre en la cabecera de una organización. Hellriegel (ob.cit) expresa que el gerente es cualquier persona que se evalúe en función de cuán bien trabajen las personas que están bajo su dirección. Partiendo de esta premisa se considera que el desempeño gerencial se debe asociar a las funciones propuestas por la teoría clásica de la administración funciones que hoy en día se mantienen vigentes y que sirven como patrón de comparación para determinar cómo es el desempeño de un gerente, así como los roles gerenciales como papeles de actuación, también permiten conocer que tan efectivo es este sujeto en su desenvolvimiento. Por lo tanto este desempeño debe ser estudiado con base a diversas variables que explican su comportamiento y delimitan su ámbito de acción.

Gestión del conocimiento para una transformación universitaria

El concepto de gestión hace referencia a la acción y a la consecuencia de gestionar algo. Es decir que gestionar es llevar a cabo algo, entonces se puede relacionar la Gestión con el Conocimiento, ya que la sociedad está en constante adquisición de conocimientos. ¿Cómo se gestiona el conocimiento? Partiendo del concepto de conocimiento y en palabras de Larrea (2012) esto ocurre cuando se gestiona los flujos de conocimiento y se lleva esa información de forma correcta a las personas que las necesitan en este caso a las personas que laboran dentro de la organización.

En cuanto a la gestión del conocimiento Parera (2003) lo expresa como el poder desarrollar las condiciones de su entorno, todo lo que hace posible la apertura a un nuevo conocimiento, y que estos conocimientos circulen de una mejor manera. De igual manera, Figuerola (2013) considera que es la práctica de organizar, almacenar y compartir información vital, (sic) *–transformada en conocimiento-* para que todos puedan beneficiarse de su uso. Es decir, esta es vista como un conjunto de técnicas y herramientas involucradas en el proceso de almacenar, distribuir, compartir y comunicar datos e información, con la finalidad de mejorar las comunicaciones y el conocimiento, entre los empleados de una organización, permitiendo el aprendizaje continuo, a través de las experiencias pasadas o lecciones aprendidas, que han sido previamente capturadas y almacenadas.

De todo ello se desprende, que es un proceso que apoya a las organizaciones para encontrar la información relevante, seleccionar, organizar y luego de análisis convertirse en conocimiento comunicarla a todo el personal activo. Este ciclo es necesario para acciones tales como: la resolución de problemas, dinámica el aprendizaje y la toma de decisiones. A tales efectos es pertinente distinguir de acuerdo a Davenport (1998) administración del conocimiento y administración de la información de la siguiente manera:

1. La administración del conocimiento hace énfasis en el valor agregado para el usuario. La administración de la información hace énfasis en el valor de la información.

fasis en la entrega y accesibilidad de la información. 2. La administración del conocimiento, agrega valor al conocimiento mediante; la filtración, síntesis, interpretación y limpieza del mismo. La administración de la información, procede a la entrega del contenido disponible con muy pequeño valor agregado. 3. La administración del conocimiento, usualmente requiere sobre la marcha contribuciones y retroalimentación de los usuarios. La administración de la información, hace énfasis en la transferencia unidireccional de la información. 4. En la administración del conocimiento, se balancea el enfoque tecnológico y cultural y su creación de impactos. La administración de la información, está muy enfocada a la tecnología. 5. En la administración del conocimiento, la variación en insumos imposibilita la captura automática del proceso de aprendizaje. En la administración de la información, se asume que la información puede ser capturada automáticamente. (s/p)

Es por ello que, la importancia de la administración del conocimiento en las organizaciones y como la gestión del conocimiento puede mejorar el desempeño de la organización en vías de lograr una organización inteligente, pero no es suficiente por sí sola; puesto que este involucra la planeación de estrategias y el establecimiento de políticas y además la colaboración de todo el personal de la organización un alto sentido de compromiso para ejecutar su trabajo y la aceptación del proceso. Tomando como base estas consideraciones, al analizar la realidad universitaria se encuentra un escenario sumamente complejo dada la realidad educativa actual donde las universidades presenta insuficiencias presupuestarias, adicionalmente, el termino obliga a relacionarlo con las funciones principales de la Universidad, docencia investiga-

ción, extensión. Del mismo modo, bajo estas exigencias las universidades deben adoptar progresivamente en sus políticas de gestión universitaria diversas políticas encaminadas a comunicar y desarrollar marcadas líneas de actuación y compromiso con el proceso de investigación, innovación y ciudadanía activa que dé respuesta a los desafíos y problemas sociales.

En este orden de ideas, las universidades requieren un reajuste de su estructuras, institucionales, académicas y administrativas donde se equiparen las funciones de docencia, investigación y extensión. Por otra parte, para la concreción de la sociedad del conocimiento es imperativo diseñar políticas de acción estando presente la inclusión y la diversidad para ello a pesar de estos tiempos de turbulencia.

Es por ello, que las autoras concuerdan con la postura de Chacín y Briceño (1993) al señalar que el conocimiento en la sociedad actual es un recurso altamente significativo, donde las instituciones educativas tienen el compromiso de impulsar de una manera constante y permanente la generación de nuevos conocimientos que permitan ir modificando las estructuras de la sociedad y con ello ser parte de esa dinámica social. De igual forma, esa creación de una sociedad del conocimiento de acuerdo a Tobón y otros (2006) solo se dará si surge una gestión de calidad de las universidades lo cual en muchas tímidamente se está promoviendo siendo uno de los factores la escasa investigación y falta de relevancia de la investigación para

resolver los problemas sociales y empresariales. Por tanto, una organización basada en el conocimiento implica una búsqueda general de los enfoques tradicionales de gestión, pero con un nuevo enfoque empresarial que logre combinar los sistemas de información con las capacidades del recurso humano (participación, compromiso, motivación y responsabilidad de los trabajadores) para alcanzar los objetivos organizacionales. Cabe preguntarse: ¿Cómo sería una Gerencia basada en conocimiento? Autores como Zorrilla (1997) plantean el surgimiento de la gerencia del conocimiento como el proceso de administrar continuamente conocimiento de todo tipo para satisfacer necesidades presentes y futuras e identificar y explotar conocimientos, tanto existentes como adquiridos que permitan el desarrollo de nuevas oportunidades.

En este caso la Universidad como institución formadora con el alto compromiso de dotar a la sociedad de profesionales de comprobado nivel, debe asumir desde la gerencia el conocimiento como insumo, producto, y contexto de la acción gerencial, invirtiendo en la formación permanente de su talento humano así como la consolidación de redes tecnológicas, para que ese conocimiento sirva para que el talento humano que hace vida allí, dentro de la comunidad universitaria, se hagan mejores a partir del ejercicio de generar, compartir, orientar, aplicar y evaluar el conocimiento. Con esta afirmación, se fija la mirada hacia la Ley de Universidades (1970) la cual refiere que

las universidades deben orientar su trabajo hacia la obtención de resultados en áreas como la innovación y creación de tecnología, el descubrimiento científico; el desarrollo y la extensión de la cultura, en pocas palabras la excelencia universitaria. A pesar de ello, contrastando lo establecido en el citado artículo con la realidad se han realizado grandes esfuerzos por obtener los niveles de productividad científica e innovación, observándolo específicamente dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales avances en la promoción de la investigación y la extensión.

En concordancia con esta realidad Muñoz y Rive-rola (2003) que solo un conjunto de elementos pueden asegurar la óptima utilización de un activo que siempre ha estado presente en la empresa, pero que no había sido debidamente aprovechado. La gerencia del conocimiento trata de garantizar que esta utilización se enfoque deliberadamente hacia la mejora constante de la productividad y competitividad de la empresa.

En este caso, la universidad como organización debe gestionar el conocimiento a través de cuatro (4) formas como lo refiere Salazar (2004, p.1): la socialización (conocimiento que nace de los individuos en forma de conocimiento tácito, no es más que la transmisión de conocimientos a otros miembros de la institución con el fin de internalizarlos. la externalización (ahí está la clave de creación del conocimiento, ya que se articula el conocimiento tácito en conceptos explícitos), la combinación (es cuando el conocimiento se hace

accesible a cualquier miembro de la empresa, lo que puede originar nuevas ideas y conocimiento explícito) y la internalización (refiere al conocimiento explícito que se convierte en rutinario dentro de la organización).

Es por esto, que para las organizaciones se le hace necesario adquirir la conversión del conocimiento a través del clima organizacional, con la finalidad de lograr el apoyo influyente de la organización, es decir de la fuerza de trabajo. Esto facilita la efectiva y eficiente generación de nuevo conocimiento, así como asegurar su disposición de innovar y mejorar los productos y procesos, entre otros.

Se puede observar que las propuestas conceptuales de gerencia del conocimiento muestran características similares y comunes entre las explicaciones planteadas la connotación de que las organizaciones deben conocer la forma cómo ocurren los procesos que forman parte de su existencia y ser capaces de construir explicaciones sobre ellos, favoreciendo la producción y transferencia de conocimientos dentro del clima organizacional. De esta manera, la gerencia tiene el reto de identificar y retener el conocimiento, así como su aplicación en el momento que lo necesite.

Modelo de gestión gerencial universitaria innovadora basado en organizaciones inteligentes

La gerencia está enmarcada dentro del mundo de las ciencias sociales, su forma de estudio y comprensión también. La actividad de la misma, tiene que ver según Chiavenato (1992) con el proceso

total de administración en sus etapas de planificación, organización, dirección, control y evaluación. La administración de los recursos por parte del gerente, no se centran sólo en bienes tangibles sino también en el conocimiento y la información. Segarra y Bou (2005) reconocen “la importancia del conocimiento como un recurso valioso para la empresa es un argumento que ha ido cobrando progresivamente un mayor interés en la literatura sobre dirección de empresas”. (p.176).

De igual manera, dentro de esas organizaciones actualmente se producen grandes cambios económicos, políticos, ambientales, científicos, tecnológicos y de conocimientos. Por lo que el norte de cualquier institución, en este caso educativa debe ser ya no pensar en la sociedad del presente, sino del futuro. Tomando decisiones que le permita mantenerse a flote y definir estrategias que les garanticen el éxito en el mediano y largo plazo.

Mintzberg (2006) define la estructura universitaria como una “burocracia profesional” en el cual “todos confían en las destrezas y el conocimiento de sus profesionales... contratan especialistas capacitados para el núcleo operativo, y luego les da control sobre su trabajo” (p.45). Entonces, ¿Cómo podemos promover el conocimiento en las universidades? ¿Qué elemento puede transformar inteligentes a las organizaciones? ¿Qué elementos se deben promover para gestionar el conocimiento? Tello y Villareal (2008) señalan “la palabra inteligencia deriva del latín *intuseligere* (escoger dentro) y significa capacidad de entender, com-

prender y resolver problemas” (p.3).

Según Valecillos y Quintero (2009) el enfoque de la organización inteligente corresponde a una concepción acerca de la administración y la organización, que enfatiza en las dimensiones del aprendizaje, el cambio y el desarrollo organizacional. Coinciden además, en la necesidad de un aprendizaje organizacional para generar procesos de innovación y desarrollo, lo cual le imprime al sistema la capacidad de procesar rápidamente mayores cantidades de información y responder efectivamente a situaciones cambiantes del medio ambiente.

En este sentido, debe alinearse con este pensamiento en donde como organización inteligente sea una institución preocupada por la formación de los miembros que la integran para así lograr poner en práctica, lo que han aprendido al tomar en cuenta sus capacidades y potencialidades. Pero ello es una tarea que se logra mediante el autoaprendizaje, primero personal de sus líderes y luego a través del engranaje producto del trabajo en equipo consolidando además la cultura del conocimiento.

Las instituciones de educación universitaria, requieren gestionar desde adentro a través de la gerencia, estrategias que promuevan y difundan el conocimiento como principal capital intelectual que garantice la supervivencia; y así poder dar respuesta los requerimientos que demanda la sociedad. Para León y otros (2003), las “organizaciones con problemas de aprendizaje

presentan ciertos obstáculos que le impiden enfrentar situaciones de una manera sistémica” (p. 83). Para enfrentar dichos problemas en la nueva era del conocimiento, se ha generado un modelo organizacional más amplio y complejo; existen novedosos enfoques gerenciales, cuyas características fundamentales deberán estar representadas en: la comunicación, la interacción, la transformación y la tecnología; las cuales representan herramientas esenciales para sobrevivir a un entorno tan cambiante.

Por lo que, los gerentes deben apuntar a incorporar y desarrollar en sus estructuras el uso de medios electrónicos más aun cuando la económica/presupuestaria que se vive en los actuales momentos obliga a racionalizar el uso del papel y que los procesos gerenciales y propios de la Universidad estén acompañados de la tecnología como vía hacia la transformación. En este contexto, las Universidades del sector público venezolano demandan personas capaces en su rol de director que promuevan y canalicen el conocimiento como baluarte fundamental, para cumplir los objetivos que se proponen dentro de las mismas, alineados con los requerimientos del entorno y el mundo.

Orientación metodológica

La orientación metodológica considerada adecuada fue la cualitativa, basada en un pluralismo metodológico integrado que permitió la aplicación de técnicas y procedimientos operativos cualitativos para conocer las relaciones que se establecen, las contradicciones y conflictos que se producen y los

continuos cambios generados en la documentos objeto de estudio, vistos éstos como una totalidad; desde la convergencia de estas ideas, el estudio se rige por un nuevo paradigma científico tal como lo señala Martínez (2007):

La investigación cualitativa implica una nueva forma de pensar, de mirar al mundo y de un abordaje innovador sin reduccionismos metodológicos, de esta manera, surge un enfoque integrador, plurimetodológico, centrado en un sistema activo para unir, vincular, recomponer y contextualizar, apto para comprender y explicar la estructura e interrelaciones en un todo totalizante. (p. 33)

En consecuencia, la ruta metódica seguida es el método hermenéutico como estudio de teoría y práctica del entendimiento, en particular en la interpretación de significados contenidos en instrumentos legales y oficiales. Por otra parte, la técnica utilizada fue el análisis de contenido, “que es uno de los procedimientos más utilizados en investigación cualitativa” (Teppa 2011; p.31).

En este sentido, se realizó la recolección de la información a través de la selección del instrumento como: libros, Ley de Universidades (1970) donde se encuentran las directrices de clima organizacional y gestión de conocimiento. De esta manera, el contexto poblacional tal como lo define Orozco, Labrador & Palencia (2002) “no es más, que la precisión de documentos y unidades de análisis (...) la población no siempre es un conglomerado humano y muchos estudios no requieren de su establecimiento” (p.41).

Análisis crítico

Una vez conformada la matriz de análisis de los

documentos se procedió a la interpretación de la información registrada en categorías, por cada unidad de análisis lo que permitió integrar el análisis de contenido manifiesto. En este sentido, lo que se busca es “develar lo que subyace en lo que se ve (...)” (Barreras, 2009; p.14). Por lo que, entre las principales categorías que emergieron del análisis se encuentra como resultado:

Una estructura universitaria que se ha reinventado, como resultado de estos tiempos difíciles promoviendo un modelo de gestión directa y democrática, con una visión estratégica con los logros alcanzados y las perspectiva de esta universidad de acuerdo a lo contemplado en el LOTTT y demás instrumentos legales.

La relacionalidad entre la universidad y lo comunitario desde una visión humanista ampliándose la posibilidad de la vinculación con las esferas sociales permitiendo una mirada diferente de lo cotidiano incorporando valores éticos y estéticos al centro de esa comunidad.

La democratización de la investigación, una investigación para generar conocimientos que den resolución a los conflictos sociales entablándose una verdadera articulación entre la universidad, la formación y la acción ciudadana. El conocimiento aporta valor a la organización tanto por su naturaleza como por los resultados que se derivan de su adecuada gestión.

El gerente de hoy en la universidad de Carabobo es una mezcla de líder autocrático, liberal y democrático que conoce todos aquellos aspectos

tos que pueden afectar una organización, está preparado para enfrentar las adversidades, y junto con el equipo humano que dirige contrarrestarlas, y aprender de ellas para experiencias futuras y para gerentes en formación.

Otros elementos claves que debe poseer ese líder es inspirar confianza y credibilidad. **La confianza** para que las personas puedan seguirlo y **la credibilidad** como elemento que garantice estrechar lazos; además de ser **visionario y muy observador**. Ya que en un clima y ambiente tan inestable interna y externamente, es recomendable no dejarse llevar por el caos, sino más bien esperar el momento adecuado y poder predecir lo que en algún determinado momento pudiese ocurrir.

La gerencia en las organizaciones debe estar bajo un eje de gestión de la información como productor de conocimientos, como un elemento de valor agregado intangible.

En las Universidades Públicas en Venezuela, existe la necesidad de que sus líderes comprendan las necesidades tanto de su entorno como de sus componentes internos. Entender además que existe un entorno que demanda la retribución de esa inversión social, en donde el trabajo comunitario no se debe entenderse como una obligación, sino más bien una extensión de la labor realizada.

Las estructuras organizaciones públicas tienden a flexibilizarse con la incorporación de nuevas tecnológicas y un liderazgo más participativo.

Referencias

- Alavi, M. y Leidner, D. (2003). *Sistemas de gestión del conocimiento: cuestiones, retos y beneficios, en sistemas de gestión del conocimiento*. Teoría y práctica. España: editor Stuart Barnes.
- Barreras, M. (2009). *Análisis en investigación*. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón.
- Chacín, M. y Briceño, M. (2001). *Cómo generar líneas de investigación*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado Universidad Experimental Simón Rodríguez.
- Chiavenato, I. (2002). *Administración en los nuevos tiempos*. Colombia: Editorial McGraw Hill Interamericana.
- Chiavenato, I. (1992). *Administración de recursos humanos*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Davenport, T. (1998). *Some principles of knowledge management*. Graduated School of Business. USA: University of Texas at Austin.
- Figuerola, N. (2013). *Gestión del conocimiento (Knowledge Management) Pirámide D-IK-W*. Artículo en línea. Disponible en: [https://articulospm.files.wordpress.com/2013/08/gestic3b3n-de-conocimiento-dikw.pdf] [Consulta: 2016, Febrero 26].
- Gonzalez, A. (1997). *Dimensiones del clima organizacional*, Sociedad Latinoamericana para la Calidad. Disponible en: [http://www.geocities.ws/janethqr/liderazgo/130.html] [Consulta: 2016, Febrero 26].
- Hellriegel, J. (2002). *Administración: Un enfoque basado en competencias*. México: International Thompson Editores.
- Larrea, M. (2013). La gestión del conocimiento y la universidad del futuro. *Revista FACES (s/p)*. Carabobo, Venezuela: Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales INFACES.
- León, R., Tejada, E. y Yataco, M. (2003). *Las organizaciones inteligentes*. Artículo en línea. Disponible en: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/indata/Vol6_n2/pdf/organizaciones.pdf] [Consulta: 2015, Abril 01].
- Lovera, M. (2009). *La organización creadora de conocimiento: una perspectiva teórica*. Artículo en línea. Disponible en: [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711658012] [Consulta: 2017, Enero 31].
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2007). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas S.A.
- Mintzberg, H. (2006). *Resumen de diseño de organizaciones eficientes*. Artículo en línea. Disponible en: [https://es.scribd.com/doc/62288509/Adm-Libro-Mintzberg-Diseño-de-Organizaciones-Eficientes-Resumen] [Consulta: 2016, Marzo 31].
- Muñoz, B. y Riverola, J. (2003). *Del buen pensar y mejor hacer: mejora permanente y gestión del conocimiento*. Madrid: Editorial Mac Graw-Hill.
- Orozco, C., Labrador, M. y Palencia, A. (2002). *Metodología*. Manual teórico- práctico. Venezuela: Editorial Otomax de Venezuela, C.A.
- Páez, J. (2013). *Liderazgo en acción*. Carabobo, Venezuela:

Dirección de Medios y Publicación de la Universidad de Carabobo.

Parera, A. (2003). *La gestión del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Salazar del Castillo, J. (2004). Algunas reflexiones sobre la gestión del conocimiento en las empresas. *Revista intangible Capital*. N° 1.Vol. 17. (s/p).

Segarra, M. y Bou, J. (2005). Conceptos, tipos y dimensiones del conocimiento: configuración del conocimiento estratégico. *Revista de economía y empresa*, 3 Cuatrimestre 2005 y 1 Cuatrimestre 2005, N° 52-53, (pp. 175-195).

Tello, J. y Villarreal, M. (2008). ¿Cultura de inteligencia? necesidad, conceptos, y alcances. Tecnológico de Monterrey. *Serie de divulgación de la Cátedra de Investigación en Inteligencia Estratégica*. Artículo 1, (pág. 15).

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zorrilla, H. (1997). *La gerencia del conocimiento y la gestión tecnológica*. Programa de gestión tecnológica. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Valecillos, C. y Quintero, N. (2009). Modelo de gestión basado en el enfoque de las organizaciones inteligentes y las demandas del currículo integral. Caso: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de LUZ. *Revista negotium* 12 (4) (pp. 63-85).

Teppa, S. (2012). *Análisis de la información cualitativa y construcción teórica*. Caracas, Venezuela: Ediciones Gema.

PROMOCIÓN DE LA CULTURA Y ACCIÓN COMUNITARIA. UNA VISIÓN DE INTEGRACIÓN SOCIAL DESDE LA GALERÍA UNIVERSITARIA BRAULIO SALAZAR



LUNES RODRÍGUEZ
Magíster en Museología
Universidad de Carabobo
lunesrc@gmail.com

ILICH RODRÍGUEZ
Magíster en Museología
Universidad de Carabobo
ilichrc@gmail.com

Recibido: 09/09/2016

Aceptado: 03/02/2017

Resumen

La Galería Universitaria Braulio Salazar (GUBS) interpretando la realidad de los nuevos tiempos y su acontecer histórico-social, se ha preocupado a través de los años en dar respuestas a las demandas que la sociedad actual exige, avanzando con una visión de la cultura y el arte que traspasa el espacio físico del recinto universitario transformando el entorno en donde está situada. Ante esta realidad, se realizó un estudio fenomenológico basado en las vivencias del personal que labora en la institución y habitantes de la comunidad que hacen vida en la Galería Universitaria Braulio Salazar, el cual tuvo como objetivo interpretar los significados que los mismos le atribuyen a la acción comunitaria desde la GUBS en la promoción de la cultura. La postura ontoepistémica asumida en este estudio se ubicó en el paradigma de la complejidad, con una elección motivada del método direccionada como fenomenológica, para ello desarrolla las fases de: Descripción del fenómeno (promoción de la cultura y acción comunitaria, a través de las experiencias vividas por los habitantes de la comunidad y docentes), Búsqueda de múltiples perspectivas, Constitución de la Significación, Suspensión de Enjuiciamientos e Interpretación del fenómeno. Los informantes claves se conformaron con los 03 profesionales personal administrativo de la GUBS y 03 habitantes de la comunidad. Dentro de los resultados se develó que han desarrollado un alto compromiso con la promoción de la cultura, construyendo herramientas para asumir con éxito un proceso de integración social, ya no como un sistema cerrado y/o aislado de su propio entorno local.

Palabras clave: promociónn cultura, acción comunitaria, integración social

PROMOTION OF CULTURE AND COMMUNITY ACTION. A VISION OF SOCIAL INTEGRATION FROM THE BRAULIO SALAZAR UNIVERSITY GALLERY

Abstract

The University Gallery Braulio Salazar (GUBS, in Spanish), interpreting the reality of the new times and its historical-social events, has been concerned over the years in responding to the demands that today society demands, moving forward with a vision of both culture and art that transcends the campus physical space transforming the environment where it is located. Faced with this reality, a phenomenological study was carried out based on the experiences of the staff of the institution and the community inhabitants who make life in the GUBS, whose aim was to interpret the meanings they attribute to the GUBS community action in the promotion of culture. The ontoepistemic position assumed in this study was on the paradigm of complexity, with a motivated choice of the method addressed as phenomenological, developed in the phases of Description of the phenomenon, Search for multiple perspectives, Constitution of significance, Suspension of prosecution and Interpretation of the phenomenon. The key informants were 03 professionals of the GUBS administrative staff and 03 inhabitants of the community. Among the results it was revealed that they have developed a high commitment to the promotion of culture, building tools to successfully assume a process of social integration, no longer as a system closed and/or isolated from their own local environment.

Keywords: promotion of culture, community action, social integration



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.278-286

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Promoción de la cultura y acción comunitaria. Una visión de integración social desde...

Lunes Rodriguez e Ilich Rodriguez

Introducción

La Universidad de Carabobo, institución educativa ubicada en el centro del país y fundada en el año 1892, se ha constituido como pilar fundamental en las áreas educativas, investigativas y de extensión, asistiendo a un enorme colectivo que posee necesidades específicas en áreas relacionadas a la educación, salud, deporte y cultura, entre otras.

Por la labor ininterrumpida que ha realizado durante más de 120 años, ha construido escenarios que permiten dar respuestas efectivas a los problemas que plantea la sociedad, uno de estos escenarios son los espacios museísticos universitarios, un ideal en donde se ha procurado vincular las áreas de docencia, investigación y extensión —mediante los recursos profesionales especializados con que cuenta—, para atender a la comunidad, con el objetivo de contribuir a mejorar la calidad de vida y el enriquecimiento espiritual y bienestar social de los ciudadanos basado en la participación cultura activa.

En base a este ideal transformador de la sociedad en base a la acción cultural, se crean a partir de la década de los años sesenta del siglo XX, una serie de espacios expositivos en las principales casas de estudios superiores del país con miras a la interpretación, análisis, conservación y exhibición de las diversas colecciones —principalmente de arte—, que albergan y poder dar así respuesta a las necesidades del público intra y extrauniversita-

rio sobre el conocimiento y alcance de dichas colecciones, a la vez de crear espacios expositivos “en donde tuvieran cabida las expresiones artísticas representadas en la colección, del estudiantado y de los artistas nacionales noveles o reconocidos por igual” (M. Castillo, entrevista personal, Septiembre 17, 2011).

Para el año 1971, la Universidad de Carabobo crea la GUBS, la cual se dedica al servicio del crecimiento social comunitario ofreciendo —no sólo al ámbito universitario sino también al público de la sociedad civil en general—, la oportunidad de acceder a los diversos lenguajes de las artes visuales. Para alcanzar esta meta, inicia un largo recorrido hacia la implementación de nuevos conceptos museológicos, procesos para la interpretación del patrimonio, herramientas de gestión y difusión relacionadas con la forma actual de conocer, difundir, aprehender y conservar el patrimonio que alberga.

En cuanto a la tipología museística de la galería, Rodríguez la define:

La Galería Universitaria Braulio Salazar es según su carácter jurídico y según su dependencia un museo público, perteneciente a la Universidad de Carabobo; por su carácter geográfico, un museo nacional, ya que posee colecciones particulares dentro de una especialidad la cual tiene alcance nacional; por su densidad y homogeneidad de la colección, un museo mixto, porque posee colecciones heterogéneas de diferente naturaleza y/o períodos, así como también, colecciones homogéneas correspondientes a un determinado tipo y, según la naturaleza de la colección, un museo de arte, ya que su colección está conformada en su mayoría por las bellas artes de todos los tiempos. (L. Rodríguez, entrevista personal, Agosto 14, 2011)

Por otra parte, en cuanto a los objetivos fundacionales, se han ido actualizando a lo largo de su historia extendiéndose a otras áreas relacionadas al quehacer museológico, permitiendo así, ofrecer nuevos servicios y enriquecer el patrimonio universitario mediante el crecimiento, estudio, resguardo y divulgación de su singular colección de arte.

Se podría decir, que esta nueva etapa iniciada con el siglo XXI, está signada por el transitar institucional hacia la acción comunitaria. Planteando un enfoque capaz de trascender las funciones museísticas tradicionales de recolectar, conservar, catalogar, restaurar, exhibir e investigar; añadiendo informar, comunicar y educar, con la utilización de los medios comunicacionales de hoy y la inclusión de su entorno. En este sentido, se ha logrado más que un sitio en donde observar objetos, un espacio para vivir experiencias mediante la ejecución de exposiciones, proyectos, planes y programas culturales-académicos, sirviendo de apoyo en la formación integral de la comunidad universitaria y de la sociedad en la cual participa.

Es por ello, que su visión persigue proyectar a la galería y a la universidad como centros modelos, donde el arte se integra a las áreas científicas, tecnológicas y educativas, con los patrones de excelencia y de experimentalidad que caracterizan a la Universidad de Carabobo. Dentro de las razones principales que fundamentan la galería en este nuevo siglo, se encuentran:

La responsabilidad que tiene la Universidad de Carabobo de administrar correcta y sanamente la valiosa colección de obras que conforman su patrimonio artístico; al igual que contribuir a la formación integral del ser humano a través del acercamiento y mejor comprensión del fenómeno creativo de los artistas, mediante el montaje de exposiciones temporales. Por naturaleza, posee una condición innovadora dentro de la comunidad universitaria y debe asumir actividades de inventario, avalúo, clasificación, archivo, restauración, conservación, exhibición, documentación y divulgación de su colección de arte. (L. Rodríguez, entrevista personal, Agosto 14, 2011)

En la actualidad, otro logro a presentar y que apunta hacia la consolidación institucional, es el Centro de Investigación y Documentación de las Artes y la Sala Audiovisual de Usos Múltiples, espacios abiertos al uso de todo público. De igual manera, posee una política editorial que ejecuta diversas publicaciones anuales sobre las artes visuales nacionales. En cuanto al área educativa, el variado programa de actividades que posee, ofrecen experiencias de tipo multidisciplinario tales como: visitas guiadas, talleres didácticos, conferencias y encuentros creativos, entre otros. A su vez, a fin de propiciar un acercamiento entre el público y los artistas plásticos más importantes de nuestra época, la galería organiza recorridos guiados con los artistas participantes de sus exposiciones temporales o de la colección permanente de la universidad.

De igual forma, dicta talleres, seminarios y charlas sobre el arte, dirigidos tanto al público adulto como infantil, en las diversas especialidades de las artes visuales. Además, ofrece servicios a otras instituciones culturales del país en las áreas

museológicas y museográficas, poniendo a la disposición de manera gratuita a investigadores, estudiantes y público visitante en general, los servicios con los que cuenta.

Por lo anteriormente expuesto y debido a la importancia que representa para la región central del país, la propuesta de aproximación comunitaria debe estar representada por todos los actores e instituciones que han alcanzado logros significativos para la preservación, rescate y puesta en valor del patrimonio cultural en Carabobo y en definitiva de la Nación.

Una nueva visión institucional sustentada en el fortalecimiento de la cultura y el arte partiendo de la relacionalidad universidad - comunidad

Hoy en día, la Galería Universitaria Braulio Salazar es un espacio que abarca diversas responsabilidades en el cuidado del patrimonio artístico y que orienta su esfuerzo a la promoción, difusión y estímulo de los artistas nacionales noveles o reconocidos. Cumple y reafirma en cada actividad sus objetivos centrales: “el estudio y la divulgación de las artes visuales en nuestro país. De igual manera, obedece a las líneas de investigación que estimulan el conocimiento con el objeto de reafirmar la misión de abrir nuevos caminos y asegurar la sobrevivencia de los principios éticos y estéticos en las artes visuales contemporáneas en Venezuela”. (Galería Universitaria Braulio Salazar. Construyendo ciudadanía a través del arte, 2005: 5) Su misión fundamental, es concebir un trabajo bajo un enfoque abierto y educativo.

En este orden de ideas, las diversas formas en las cuales el conocimiento histórico se origina, evalúa y divulga, encuentran asociaciones íntimas en base a las posibilidades, intereses y limitaciones de cada fase del desarrollo humano colectivo. Por ello, “la importancia del conocimiento de la historia, es un aspecto más que evidente para la comprensión del hombre y su relación con la sociedad”. (Carr, 1999: 84)

Se podría afirmar entonces, que una de las características de esta gestión administrativa actual de la GUBS, es el dedicado empeño por permanecer en constante actualización tecnológica y la efectiva aplicación en la acción comunitaria, a fin de acercar la obra u objeto artístico al usuario del museo. Para ello, la Universidad de Carabobo adquirió en el año 2008, cincuenta modernas audioguías, con las que amplía la oferta educativa de carácter gratuito al público, mediante una herramienta pedagógica novedosa y accesible.

En la actualidad, la galería se define y apunta sus objetivos como una institución nacional de acción cultural múltiple, que en la región carabobeña y central del país en general, cumple las funciones de: proyección museística, investigación y documentación cultural, apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje integral y permanente, estímulo al talento creador y a la inteligencia, promoción, animación sociocultural comunitaria, formación de recursos humanos, conservación del patrimonio artístico y cultural; en trabajo mancomunado con el servicio comunitario activo.

De igual forma, la Galería Universitaria Braulio Salazar, es pilar fundamental en el desarrollo cultural del país, dinámica y consecuente en la proyección y estímulo a los creadores en las diversas manifestaciones del arte, es un espacio expositivo en donde la comunidad visitante realiza una aproximación al objeto artístico con fines didácticos, investigativos y contemplativos. Por ello, debido a la importancia que representa para la memoria nacional, es que la construcción del devenir histórico de esta institución museística —a partir del rescate de memorias individuales y colectivas—, nos permite mirarnos, reconocernos, en la trama singular de hitos, puntos de inflexión y desafíos, crisis y utopías; realizándose grandes esfuerzos en disponer de profesionales/docentes universitarios involucrados y activos en los espacios comunitarios, repensándose así la misión y visión de la institución para dar respuestas contextualizadas con su entorno.

La galería universitaria Braulio Salazar y su relación con la comunidad

Indudablemente, los continuos cambios vertiginosos en el acontecer mundial y nacional, hacen que las organizaciones —de manera muy especial las instituciones educativas—, tengan que dar respuestas en tiempo inmediato para no quedar atrapadas y descontextualizadas de las realidades. En este sentido, las instituciones universitarias generadoras de conocimiento y formadoras del talento humano requerido para el desarrollo del país, deben aceleradamente propiciarse así mismas las

transformaciones que evidencien una evolución constante para fortalecer su compromiso académico y social.

Según estas consideraciones, a ese constante proceso de cambios las instituciones museísticas no han sido ajenas. Esta revisión de los procesos administrativos internos de la institución, replantea y renueva la manera cómo la galería se relaciona con la comunidad donde está inmersa, no solo en la diversidad de públicos que asiste, sino también con el personal adscrito a la institución. El actual contexto de crisis, hace que la galería busque sinergias y colaboraciones públicas y/o privadas que propicien dinamización, participación y apertura del espacio hacia la sociedad, normando así prácticas integradoras en la relación GUBS-comunidad, utilizando el tiempo de ocio en función del valor cultural.

Por ello, en un mundo globalizado y con sociedades multiculturales, el rol de la galería se hace más permeable a las aportaciones de diferentes culturas que conviven en una misma comunidad. La inclusión y diversidad en la participación de la comunidad, estimula iniciativas que la dinamizan. Esta mediación comunitaria, la hace protagonista de los procesos sociales que promueven propuestas y reflexiones desde el papel del ciudadano y sus derechos culturales, amparados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley de Cultura, Ley de Universidades, entre otras. Bajo esta visión, se contribuye constantemente con otros grupos sociales de características diver-

sas, para ejecutar proyectos participativos e incluyentes.

La GUBS prioriza la interacción con su entorno de manera efectiva, atendiendo las necesidades de los vecinos y las comunidades, estimulando la participación y dando respuestas efectivas a sus quejas e inquietudes. De modo que los ciudadanos son el centro de atención primordial de esta institución cultural que genera valores y afectos en esta nueva relación visitante - galería.

Si analizamos detenidamente, en la trilogía conceptual de la Nueva Museología, el más innovador aporte es el cambio en la concepción tradicional de colección/objeto por el de un patrimonio regional inherente a dicha comunidad. En esta propuesta, entonces, el interés del museo se desplaza de la colección/objeto a su contexto mayor, el patrimonio. Este patrimonio concebido en forma integral, es más que un intento de contextualizar el objeto; persigue ante todo cumplir con su compromiso con el público / comunidad para que estos puedan establecer una conciencia y crítica interrelación con su medio ambiente y su herencia histórica y cultural. Por lo tanto en forma inevitable, surge la relación con la comunidad creadora o poseedora de dicho patrimonio. Es decir, que en el planteamiento original de la Nueva Museología el museo no traslada su interés sobre el objeto hacia la comunidad; el interés del museo se traslada del objeto al patrimonio integral, y consecuentemente a la relación patrimonio-comunidad, binomio inseparable, y eje de todo modelo proveniente de la Nueva Museología. (G. Decarli. Un museo sostenible.2004)

Es así como se entiende la comunidad no sólo a través de la oferta constante de actividades dentro de la galería, sino como una institución que busca el acercamiento haciéndose partícipe de las dinámicas socioculturales propias de la comunidad y que abre sus espacios para la convivencia y el tra-

bajo en equipo, permitiendo el acceso de la comunidad al museo y viceversa.

Uno de los fines últimos que persigue la GUBS, es integrar los valores de responsabilidad social para reforzar la participación plural que la colectividad necesita y ansía, en el proceso de sanción social del país. Esta acción pretende ir más allá y se solidariza con la realidad actual del país, en donde se generen iniciativas encaminadas a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, sirviendo de amalgama que aporta cohesión, sentido de permanencia y convivencia social.

Esta instancia universitaria de carácter museístico y abierta a los cambios, está presente en varias actividades que forman parte de la vida social y cultural de la comunidad, la región y el país; formado parte de otras iniciativas promovidas desde distintas instituciones y entidades, con quienes comparte los mismos objetivos de construcción de civismo y ciudadanía.

Por ello, la GUBS ha sido una institución que ha impactado positivamente cambiando su entorno cercano y uno de los factores más influyentes en este cambio, ha sido el aumento constante del público que la visita, ampliando así la formación potencial de los usuarios en cuanto a las mejoras en sus formas de expresión-relación sensibles. Tomando en cuenta que la sociedad crece en la medida que sus ciudadanos crezcan y desarrollen nuevas formas de relaciones entre ellos y su entorno, sólo la educación tiene el poder de transformar esa sociedad y en el caso de la galería, utilizando la

educación a través del arte como herramienta de cambio.

Los museos son espacios educativos importantes. Cada vez más se piensa en estas instituciones como recurso didáctico, como apoyo para la formación y la promoción culturales, y como espacio que se suma sinérgicamente a una amplia red en la que tienen lugar los aprendizajes, entendiendo por aprendizaje un proceso complejo y permanente, una experiencia acumulativa y de carácter individual. Particularmente en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, los museos adquieren cada vez más relevancia como uno de los escenarios que favorecen la formación a lo largo de toda la vida, y como espacio que permite el aprendizaje de libre elección. Los museos devienen un contexto de aprendizaje en muchos sentidos. La museología contemporánea propone distintos niveles y tipos de educación para cumplir la función educadora de los museos. (L. Ochoa. Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas. 2008)

Dentro de las actividades que resaltan más las funciones de extensión y pedagógicas de la galería están las visitas guiadas, las cuales introducen el trabajo de sensibilización a grupos o individualidades. También es importante destacar la función activa que ejerce la galería dentro de la comunidad intra universitaria. Este horizonte destinatario tan heterogéneo, permite potenciar la ciudadanía posibilitando que el sujeto indague y transforme su entorno para así reconocer su cultura, identidad individual y social.

El rol de esta institución —de profunda convicción sobre la responsabilidad con su comunidad—, sirve como herramienta de transformación social trascendiendo el plano social y contribuyendo al entendimiento, tolerancia y formación de ciudadanos libres. Es por ello, que se requiere una rela-

ción de la GUBS y la sociedad de aprendizaje a través de redes comunitarias sectoriales donde participen todos los sectores y permitan el intercambio de ideas, aportes de orden tecnológico-económico, legal, social, cultural, político que permitan el avance en sintonía con los nuevos escenarios en la búsqueda del bien colectivo.

Un cambio que debe venir animado por los resultados tangibles e intangibles, aportando soluciones y contribuyendo a la resolución de problemas en nuestro entorno, sumando esfuerzos desde todos los escenarios posibles y siendo conscientes que el subsistema de educación universitaria, tiene el imperativo de contribuir con el desarrollo cultural y económico del país, en correspondencia con los avances e innovaciones para construir futuro y enfrentar desafíos ante contextos de complejidad constantes, por lo que existe la necesidad de contextualizar la acción universitaria en función al tiempo que se vive.

Dimensión metodológica

En resumen, la orientación metodológica considerada adecuada fue la cualitativa, basada en un pluralismo metodológico integrado que permitió la aplicación de técnicas y procedimientos operativos cualitativos para conocer las relaciones que se establecen, las contradicciones y conflictos que se producen y los continuos cambios generados en los documentos objeto de estudio, vistos éstos como una totalidad; desde la convergencia de estas ideas, el estudio se rige por un nuevo paradigma científico tal como lo señala Martínez (2007):

La investigación cualitativa implica una nueva forma de pensar, de mirar al mundo y de un abordaje innovador sin reduccionismos metodológicos, de esta manera, surge un enfoque integrador, plurimetodológico, centrado en un sistema activo para unir, vincular, recomponer y contextualizar, apto para comprender y explicar la estructura e interrelaciones en un todo totalizante. (p. 33)

Se utilizó la técnica de la observación participante y la entrevista en profundidad, el análisis y la interpretación de la información se realizó a través de la categorización y la triangulación de fuentes, dando en la síntesis de los resultados que la acción comunitaria para el personal de la GUBS, es vista como una compleja acción con alto grado de dificultad que se evidencia cuando realizan sus actividades y valoran, no obstante existe un alto nivel de integración de la GUBS con la comunidad.

En este sentido, se desarrollaron las fases de: Descripción del fenómeno (promoción de la cultura y acción comunitaria, a través de las experiencias vividas por los practicantes, becarios y docentes), Búsqueda de múltiples perspectivas (visiones de los investigadores, practicantes, becarios y docentes), Constitución de la Significación (profundización de la formación de la estructura del fenómeno estudiado en la conciencia de los ellos), Suspensión de Enjuiciamientos (distanciamiento de las construcciones teóricas o creencias que predeterminen la manera de percibir el fenómeno) e Interpretación del fenómeno (develar los significados ocultos de la información recabada a lo largo del proceso).

Los informantes claves se conformaron con los 03 practicantes, 02 becarios asignados al investigador, durante el periodo I-2016. Igualmente se devela que los practicantes, han desarrollado un alto compromiso con la docencia, se observa dificultad para asumir con éxito un proceso de integración social que debe emprenderse desde la universidad, para que no permanezca la misma como un sistema cerrado, aislada de su propio entorno local.

Hallazgos encontrados

Sobre las consideraciones anteriormente realizadas se puede afirmar lo siguiente:

1. Valoración del personal y practicantes con tendencia elevada debido a la integración de la institución patrimonial universitaria con su entorno local comunitario, lo cual ha sido definitorio para la concreción de proyectos y pasar de lo defensivo a lo propositivo. Evidenciándose una visión de integrar a toda la sociedad sobre la base de la reconstrucción de relaciones con entendimiento sano, sin invisibilizar al otro.
2. Necesidad de insistir en el compromiso social de la universidad y la Galería Universitaria Braulio Salazar en los tiempos actuales, donde se acrecienta cada día la carestía de una nueva conciencia en la relación universidad-comunidad. Una conciencia crítica y autocrítica para estudiar la universidad intramuro y extramuro, es decir, dentro y fuera de ella donde converge el encargo social que se tiene como misión en cuanto a la promoción de la cultura.

3. Desde estas afirmaciones se puede sostener que la relación GUBS-Comunidad se construye y se consolida cuando cada miembro de la comunidad académica interpreta el imaginario instituido desde su propia visión como promoción de la cultura, pero produciendo, por su interpretación, un imaginario radical o instituyente (construido) compartido con el resto de los miembros de la comunidad y la galería.

4. Gestionar el conocimiento en la galería visionada, repensada y ejecutada mediante un liderazgo compartido, con alto grado de motivación y uso creativo de las tecnologías de la información, enriqueciendo cada día el capital intelectual organizacional y su proyección comunitaria.

5. Creación y desarrollo del conocimiento y promover su utilización como factor de progreso científico, cultural, económico, político y ético ofreciendo a los más altos criterios de calidad y excelencia académica-cultural como institución socialmente responsable. Es por ello, necesario transformar la cultura organizacional.

6. Impulso de una nueva centralidad institucional universidad - (GUBS) - espacios comunitarios, para el desarrollo local, regional y nacional.

7. Establecimiento de un paradigma de relación universidad-comunidad, con fundamento en la producción, socialización y aplicación del conocimiento para la promoción de la cultura.

Referencias

Carr, E. (1999). *¿Qué es la historia?* Barcelona, España: Ariel.

Dirección de Cultura. (1980). *Esteban Castillo*. Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo. Departamento de Expresión Plástica.

Dirección de Cultura. (1980). *Eugene Biel-Bienne. Obras*. Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo. Departamento de Expresión Plástica.

Decarli, G. (2004). *Un museo sostenible*. Página web en línea. Disponible en:

[<http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/6/2793/1.pdf>] [Consultado: 09/08/2016].

Galería Universitaria Braulio Salazar. (2005). *Construyendo ciudadanía a través del arte*. Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo.

Rodríguez, L. (2011). Entrevista personal. [Grabado en casete]. Carabobo, Venezuela.

Castillo, M. (2011). Entrevista personal. [Grabado en casete]. Carabobo, Venezuela.

Museo de arte contemporáneo de Caracas Sofía Ímber. (s/f). *Museo de arte Sofía Ímber*. Caracas: Autor.

Salazar, É. (2012). *Asalto armado al Museo de Bellas Artes*. Caracas, Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

Sánchez, M. (2004). La extensión universitaria en Venezuela. *Revista Educere* 8 (24), (pp. 84-86) Venezuela: Universidad de los Andes

Ortega, O. (2011). Entrevista personal. [Grabado en casete]. Carabobo, Venezuela.

Universidad de Carabobo. (1970). *Ley de universidades*. Venezuela: Rectorado Universidad de Carabobo.

MARINA MARTÍNEZ
Doctora en Educación
Universidad de Carabobo
marinamartinez8@gmail.com

Recibido: 23/02/2017

Aceptado: 24/04/2017

Resumen

Las naciones deben construir los ciudadanos que requieren. El hombre es una totalidad y su formación implica un proceso integral. Se trata entonces de abordar la educación desde una perspectiva humanista, cuyo centro es el ser como persona y desde una perspectiva holística del proceso de educación y formación en valores. En tal sentido, con el desarrollo de esta investigación se analizaron las implicaciones que tiene la orientación educativa en la formación en valores para la ciudadanía en la globalización. La fundamentación teórica reposa principalmente en la Teoría de la Ciudadanía (Cortina, 2004). El trabajo se realizó bajo el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico hermenéutico y fundamentado epistemológicamente en la fenomenología. Después de realizar la investigación, se concluye que el proceso de formación en valores requiere de diversos componentes para una Educación Integral, basada en la Formación de valores Humanos, para la convivencia de la sociedad en la globalización.

Palabras clave: valores, ciudadanía, globalización

VALUES AND CITIZENSHIP IN GLOBALIZATION

Abstract

Nations must build the citizens they require. Man is a totality and his formation implies an integral process. It is then about approaching education from a humanist perspective, whose center is being as a person, and from a holistic perspective of the education process and the formation in values. In this respect, this research aims at analyzing the implications of the educational orientation in the formation of values for citizenship in globalization. The theoretical foundation rests mainly on the Theory of Citizenship (Cortina, 2004). The work was carried out under the qualitative paradigm, with a phenomenological hermeneutical approach and epistemologically based on phenomenology. After conducting the research, it is concluded that the formation in values process requires various components for an Integral Education, based on the Formation of Human Values, for the coexistence of society in globalization.

Keywords: values, citizenship, globalization

Introducción

Se debe recordar que el hombre es una totalidad, un ser único y su formación implica un proceso integral y continuo orientado a su crecimiento personal, promovido mediante la práctica de valores que lo ayuden a ser, a sentir, a adquirir sensibilidad, lograr las actitudes y aptitudes deseables para la convivencia plena con los otros, discernir, dialogar, tolerar, opinar, respetar, compartir, porque tiene conciencia de sus derechos y al mismo tiempo, se sabe con el deber de construir y proponer sus ideas en la búsqueda del bien común, esto es, trabajando en solidaridad, compartiendo responsabilidad, respetando la libertad, poniendo en práctica los valores comunitarios con ética y moral en pro de una sociedad más activa, participativa, que incorpore en la práctica los principios y valores que habían sido relegados como el bien común, el respeto a la dignidad humana, la solidaridad y el valor a la vida, habida cuenta de la trascendencia del proceso educativo en la formación de capacidades y del desarrollo de potencialidades propios del ser humano.

De allí la necesidad de analizar y reflexionar sobre las circunstancias y el rol que le corresponde a la educación, hoy día, en la formación en valores, dentro del marco constitucional actual que contempla nuevas estrategias y formas de participación que no son ajenas a la educación y, por consiguiente, el educador, como sugiere Izquierdo (2000), “tiene, sin duda, una responsabilidad pública” (p. 78). En efecto, la labor del docente está

orientada a transmitir unos conocimientos y una forma de vida, unas maneras de ser, que deberán conducir a los educandos no sólo a desenvolverse bien en la sociedad que les toca vivir, sino que puedan contribuir a mejorar la sociedad.

Lo anteriormente expuesto, es apenas una primera aproximación del problema que significa lograr la transformación de la praxis pedagógica para promover el ejercicio de la participación, el debate de las ideas, la reflexión individual y grupal en el ejercicio de la convivencia y la relación con sus semejantes, iguales y adultos significantes, a respetar la diversidad, a compartir y renunciar a cosas, aceptar debilidades entre otras cualidades que conforman lo que se llama el carácter de la persona.

Se trata entonces de abordar la educación en valores desde una perspectiva humanista, dentro de un contexto inmerso de cambios y transformaciones profundas, cuyo centro es el ser como persona, sobre el cual recae el proceso de socialización y formación sin soslayar la dimensión ética, indispensable para la construcción de una cultura humana navegando por el sendero del tópico de este estudio y apuntalar por la travesía del ámbito de la educación, la formación y los valores en el ciudadano del siglo XXI, mediante la reflexión dirigida al despertar de la conciencia colectiva y de la necesidad de acometer nuevas formas de concebir al ser humano con proyección de futuro, considerando las circunstancias del mundo en que vivimos al iniciar el presente milenio y desde una perspec-

tiva holística del proceso enseñanza-aprendizaje que funciona de manera coherente: educación-formación-valores, como baluarte para la interiorización de la espiritualidad del ser humano que lo guiarán hacia el despertar, en el convivir con otros en este tiempo.

Un aporte a este propósito es considerar que, en asuntos de la educación en valores emerge la necesidad de desistir de teorías científicas condenadas a sus propios dogmas y abrirse pasos a otras posiciones teóricas más flexibles. De cualquier modo, resultan apreciables los intentos por cimentar propuestas de educación incluyentes basadas en una comunidad libre que serviría de fundamento a la comunidad moral misma. En todo caso, la comunidad moral que se expresa de forma ética-empírica, sólo llega a ser posible mediante el vínculo de la normatividad social.

Visto así, la norma se relaciona con todo aquello que permite establecer la noción de comunidad. Cortina y Martínez (2008), señalan que La Educación Moral se expresa en la posibilidad de propiciar el aprendizaje de valores morales susceptibles de ser asumidos al tiempo como obligaciones y derechos. A partir de estas obligaciones y derechos se edifican las nociones de justicia. Una moralidad así cimentada requiere de tres (3) columnas: (a) reconocer la subjetividad, comprometida con metas morales comunes, con el fin de alcanzar valor prescriptivo; (b) asumir las condiciones sociales que respondan a las relaciones intersubjetivas sobre la base del entendimiento; (c) formar un

plano normativo emergente que dé sustento a los acuerdos establecidos.

Todo ello es posible. Al constituirse la comunidad moral debe ésta entenderse como una comunidad de sentido común, es decir, el modo de la Educación Moral se encuentra en el apocamiento de la libertad a la que todos los seres humanos se someten en el proceso formativo. Dicha libertad, que además se busca con la esperanza de obtenerla a través de la educación, es reconocida por el respeto a los límites y la autodeterminación.

Desde esta perspectiva, la práctica de la Educación Moral suele ser una tarea compleja. Sin temor a especulaciones, la tarea de practicarla se convierte –para una gran mayoría de los seres humanos- en una diatriba entre lo bueno y lo malo. Consecuentemente, si ciertos educandos presentan serias dificultades para comprender el mundo circundante entre ambos términos y enfrentan graves problemas para organizar en su contexto ciertos valores, también algunos docentes se incluyen en esta realidad. En tales circunstancias, la compleja labor de la actividad y de la puesta en práctica de la Educación Moral, dependerá de las condiciones comunicativas que implican a su vez, desarrollar actividades complejas relacionadas con el contexto socio-cultural del ser humano. De allí, que supone también cumplir con las exigencias institucionales de la vida escolar y social.

No obstante, a esa Educación en Valores no le basta con ser subsidiaria de una perspectiva moral deontológica que pueda dar cuenta de su fun-

damentación. Desde el punto de vista epistémico, como disciplina, requiere de un abordaje sistemático y de construcciones teóricas que le asignen la validez práctica y legitima sus aplicaciones efectivas. El contexto de la Educación Moral requiere de reflexiones organizadas en un cuerpo de ideas estables de conocimientos, en el cual se entrelacen principios, intenciones y justificaciones sobre una plataforma argumentativa-narrativa. Así, la orientación de competencias, actitudes y acciones morales podría hallar las posibilidades de desarrollo con las cuales rebatir el relativismo moral.

Esta educación, entonces, implica una esfera procedimental que enlaza formas de actuación mediante las cuales se esgrimen razones a favor de ciertos valores sobre otros. Esto exige la apología de las acciones pedagógicas definidas por los maestros y, por supuesto, la acción social ante el problema de los valores hegemónicos de la cultura. Esto no implica la constricción de la libertad en los educandos. Sin embargo, el respeto a la elección que ellos hacen al adscribirse a creencias y costumbres es condición primigenia para llegar a acuerdos mínimos que permitan, a su vez, crear visiones éticas del futuro.

Es obvio advertir que existe diversidad de posturas acerca del conocimiento de la Educación en Valores tanto desde el punto de vista social, como desde el punto de vista cultural, filosófico, científico, religioso, político, entre otros. Por ello, la Educación en Valores que se desea estudiar, con-

fronta distintas perspectivas sociales. Visto así la aproximación educativa al fenómeno moral se encuentra lejos de satisfacer exigencias pedagógicas absolutas.

Es por ello que, ningún modo de educar moralmente puede ser independiente de las percepciones morales que guían el comportamiento de las personas cotidianamente o de los principios legales en una sociedad. Tener en cuenta estos referentes sociológicos, remite a un sentido contextual de la Educación en Valores. Además, cualquier intento epistémico sobre la educación moral precisa de razones y supuestos en los que se base la teoría y la práctica.

Referente teórico

La teoría de la ciudadanía

Se exponen aquí los conceptos teóricos de Cortina (1997), donde plantea que la realidad de la ciudadanía, se refiere al hecho de saberse y sentirse ciudadano de una comunidad y por ello los individuos se pueden motivar a trabajar por ella. En este concepto están involucrados dos (2) aspectos: el lado racional, se refiere a una sociedad que debe ser justa para que sus miembros perciban su legitimidad y el lado oscuro, representado por esos lazos de pertenencia que no hemos elegido, sino que forman ya parte de nuestra identidad, esto significa que nadie elige en que país nacen y debe asumirlo con los usos y costumbres que la nacionalidad implica.

Parece, pues, que la racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad con-

creta han de ir a la par, si deseamos asegurar ciudadanos plenos y al a vez una democracia sostenible. La ciudadanía es un concepto mediador porque integra exigencias de justicia y a la vez hacen referencia a los que son miembros de la comunidad, une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia. Por eso, elaborar una teoría de la ciudadanía, ligada a las teorías de democracia y justicia, pero con una autonomía relativa con respecto a ellas, sería uno de los retos de nuestro tiempo. Porque una teoría semejante podría ofrecer mejores claves para sostener y reforzar una democracia postliberal también en el nivel de las motivaciones: una democracia en que se den cita las exigencias liberales de justicia y las comunitarias de identidad y pertenencia.

Construir una teoría de la ciudadanía que satisfaga los requisitos exigidos por nociones actuales de justicia y pertenencia, una noción de ciudadanía capaz de motivar a los miembros de una sociedad a prestar su adhesión a proyectos comunes sin emplear para ello recursos embaucadores, exige enfrentar un conjunto amplio de problemas, heredados a menudo, y nuevos en ocasiones.

Así mismo, Cortina (1997), presenta las distintas facetas de la ciudadanía:

1. La ciudadanía es un concepto con una larga historia en la tradición occidental, que tiene en su origen una doble raíz, la griega y la latina. Esta doble raíz, más política en el primer caso, más jurídica en el segundo, puede rastrearse hasta nuestros días en la disputa

entre distintas tradiciones, como son la republicana y la liberal, la propia de una democracia participativa y de una representativa.

2. La noción de ciudadanía que se ha convertido en nuestros días en canónica es la noción de ciudadanía social, que sólo el Estado del Bienestar ha sido capaz de satisfacer, por muchas deficiencias que haya podido mostrar. Las dificultades por las que atraviesa esta forma de Estado despiertan serias sospechas de que no vayan a rebajarse las exigencias que plantea la noción de ciudadanía social. Un Estado de Justicia parece hacerse imprescindible.
3. La noción de ciudadanía, habitualmente restringida al ámbito político, parece ignorar la dimensión pública de la economía, como si las actividades económicas no precisaran una legitimación social, procedente de ciudadanos económicos.
4. Curiosamente, la sociedad civil, que parece en principio ajena a la idea de ciudadanía por referirse precisamente a lazos sociales no políticos, se presenta hoy como la mejor escuela de civilidad, desde lo que se ha llamado el argumento de la sociedad civil. Consiste tal argumento en afirmar que es en los grupos de la sociedad civil, generados libre y espontáneamente, donde las personas aprenden a participar y a interesarse por las cuestiones públicas, ya que el ámbito político les está en realidad vedado. La sociedad

civil será, pues, desde esta perspectiva, la auténtica escuela de ciudadanía. En este sentido se habla de una ciudadanía compleja, mientras que en nuestro trabajo trataremos de ir algo más lejos y hablar de ciudadanía civil.

5. La ciudadanía propia de un Estado nacional parece quebrarse desde las exigencias de las ideologías grupalistas, se refieran tales ideologías a la coexistencia de grupos con distintas culturas, o a otros tipos de grupos sociales. En el primer caso, se presenta el problema de generar una ciudadanía multicultural o bien, como se hará en este trabajo, una ciudadanía intercultural en el segundo caso, las exigencias de los distintos grupos sociales parecen reclamar lo que ha llamado Young una ciudadanía diferenciada.
6. Las tradiciones universalistas –liberal y socialista- exigen encarnar una ciudadanía cosmopolita, que trasciende los marcos de la ciudadanía nacional (propia del Estado nacional) y la transnacional (propia de las uniones entre los Estados nacionales, como es el caso de la Unión Europea). Habida cuenta de que la idea de ciudadanía nos liga especialmente a una comunidad política, la ciudadanía cosmopolita es un ideal en principio extraño, que exige superar todas las barreras. Y, sin embargo, desde las tradiciones ético-políticas universalistas es el que sigue dando sentido a todas las realizaciones

éticas y políticas.

7. Por último, la ciudadanía, como toda propiedad humana, es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios de comunicación, ambiente social). Porque se aprende a ser ciudadano, como a tantas otras cosas, pero no por la repetición de la ley ajena y por el látigo, sino llegando al más profundo ser sí mismo.

La ciudadanía es primariamente una relación política entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente. El estatuto de ciudadano es, en consecuencia, el reconocimiento oficial de la integración del individuo en la comunidad política, comunidad que desde los orígenes de la Modernidad cobra la forma de Estado nacional de derecho. El vínculo político constituye un elemento de identificación social para los ciudadanos y es uno de los factores que configura su identidad.

Así mismo, el ciudadano es miembro de una comunidad política, participa activamente en ella. Desde esta perspectiva el ciudadano es el que se ocupa de las cuestiones públicas y no se contenta con dedicarse a sus asuntos privados. Sabe que la deliberación es el procedimiento más adecuado, no la violencia ni la imposición.

En tal sentido, Cortina (1997), señala que la socialización es la capacidad de convivencia, pero tam-

bién es participar en la construcción de una sociedad justa, en la que los ciudadanos puedan desarrollar sus cualidades y adquirir virtudes. Por eso el que se recluye en sus asuntos privados acaba perdiendo no solo su ciudadanía real, sino también su humanidad.

Método y metodología

Enfoque hermenéutico de la investigación

El término hermenéutica deriva del griego *hermeneuein* que significa interpretar, pues ella permite explicar los fenómenos estudiados, como lo afirma Martínez (2006), quien también se refiere a Dilthey, en cuanto a que la hermenéutica se traza como misión develar los significado de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y gestos, así como cualquier acto, obra o expresión humana implicando su comprensión, pero conservando su singularidad en el texto o contexto del cual forma parte.

Taylor y Bodgan (2004), por su parte, consideran la hermenéutica una vía crítica para llegar a la esencia del pensamiento haciendo énfasis en la interpretación de códigos lingüísticos que envuelven el sentido presente en la lengua, a través de la racionalidad humana, y señalan que es “la herramienta de acceso al fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido...” comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana en el mundo” (p. 23).

Por todo esto, la hermenéutica es el método más

conveniente para la comprensión de las ciencias humanas, porque hace posible una especie de lectura dentro de éstas, y por los alcances posteriores, esa comprensión está expuesta a una infinidad de interpretaciones que dejan una huella que puede analizarse posteriormente. A través de la hermenéutica, por lo tanto se puede comprender, haciendo referencia a la verdadera naturaleza de la realidad humana, su cualidad interpretativa. Estas interpretaciones no son únicas, ni definitivas, ni correctas, no existe la verdad, lo que le permite al hermeneuta decir su verdad, ya que estas interpretaciones están influenciadas por las dimensiones subyacentes en que se da la interpretación y a comprensión de la realidad estudiada, por lo tanto la hermenéutica es desconstruccionista, porque sólo desconstruyendo, la vida se reconstruirá de otra manera.

En este orden de ideas, el denominado círculo hermenéutico implica la participación de un sujeto que interprete a acción comunicativa para que, a través de sus conocimientos teóricos, descubra los significados ofrecidos por el sujeto interpretado a través del texto para comprender la subjetividad, además adecuar la temporalidad y el contexto sociocultural respetando el formato semántico que contiene el texto, agregándole la capacidad de la construcción de discurso. Dilthey (citado por Martínez, 2006), expresa: “el círculo hermenéutico es un movimiento del pensamiento que a del todo a las partes y de las partes al todo”. (p. 55). El círculo hermenéutico implica, entonces, tres (3) mo-

mentos por los cuales debe pasar el investigador para lograr una adecuada interpretación lingüística, los cuales son de acuerdo a Hebermas (2002), la comprensión, la explicación y la aplicación.

El momento de la comprensión, para Habermas (2002), es el paso inicial del círculo hermenéutico el cual se fundamenta en construcciones elaboradas a partir de fuentes primigenias con anticipación del hermenéuta para ser confirmadas en la realidad. Y estas anticipaciones se legitiman al comenzar el tránsito por el círculo, traspolando las ideas al todo teórico y a su vez transportando el todo a los segmentos teóricos específicos del análisis. Es un movimiento que va del todo a las partes y de las partes al todo en el que se configura el discurso a partir de la comprensión analítica. El autor enfatiza que: “El análisis comprensivo de las fuentes y su interconexión con las localidades problemáticas permitirá hacer congruente el hilo discursivo, en el razonamiento interpretativo y de aplicación de los contenidos a obtenerse” (p. 360).

El citado autor cataloga a la comprensión como el momento de la explicación semántica del sentido aparente, la cual aprehende describiendo los hechos sociales. Hace énfasis en la importancia del análisis semántico del discurso, en la necesidad de penetrar en la estructura profunda del mismo, superando la estructura superficial de los hechos.

El momento de la explicación une lo absorbido por el hermenéuta y lo ofertado por el texto en cuanto a la significación o la actividad humana, a la condición omnipresente el intérprete sobre el

interlocutor, le confiere la responsabilidad de la interpretación a la subjetividad crítica del autor, ya que la labor de éste no es repetir lo que dice el interlocutor sino que tiene que validar su opinión de manera que luzca indispensable, consciente de la condición dialógica que experimenta como conocedor del código de ambas partes.

Por otro lado, Habermas, ya citado, hace referencia a la mediación entre el intérprete y su subjetividad, su haber interior, su pensamiento con respecto a aquello, aprehende al interpretar un texto determinado, ocuparse de sí mismo. De esta manera el investigador explica al comprender, cuando se acerca e involucra teóricamente y aclara situaciones.

El momento de la aplicación, es la génesis de la verdadera comprensión de la generalidad, que cada texto aporta. La aplicación es una forma de efecto, en tanto comprensión de una generalidad, como horizonte último, y una vez comprendido el basamento teórico e interpretado a través de la factibilidad de los hechos de la vida, devendrá la construcción teórica. Por su parte Habermas, ya citado, afirma en cuanto a la aplicación, que solo es posible comprobar la validez de los enunciados hermenéuticos en el marco del saber práctico, no técnicamente utilizable, sino pleno en consecuencias para el quehacer cotidiano. Lo que hace factible la validación de los enunciados interpretados, al trazar nuevas perspectivas desde lo existente hacia lo posible, producto del trabajo intelectual del hermenéuta y con el objeto de conocimiento.

Una vez transitado el camino señalado por el hermenauta y asiéndose de la afirmación que la investigación teórica es la construcción de una teoría o parte de la misma, trascendiendo la aprehensión de los hechos brutos para centrarse en la dimensión simbólica de la experiencia, en la representación conceptual de la realidad, es decir, la teorización. Se generan condiciones apropiadas para el momento de la aplicación, a través de la producción teórica, motivo por el cual la presente investigación concluye con la presentación de una aproximación hacia una teoría de la educación moral.

Para la elaboración de esta aproximación teórica, y a sabiendas de que el método hermenéutico no es rígido ni acepta imposiciones que limiten la interpretación, se deben dar algunas pautas acerca del trayecto metodológico, a fin de dejar establecida la trayectoria a seguir.

Este estudio se lleva a cabo mediante el desarrollo de cuatro (4) etapas en el trayecto metodológico, a saber:

*Primera etapa: se lleva a cabo una amplia revisión bibliográfica documental relacionada con las teorías sobre educación moral, lo cual le permite a la autora comprender la realidad estudiada, mediante la búsqueda y aprendizaje sobre todo lo que debe conocerse acerca del objeto de estudio.

*Segunda etapa: se realiza una crítica a la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg, a objeto de que la autora pueda tener una visión global para poder explicar las variaciones internas y ex-

ternas a que tiene lugar el objeto de estudio.

*Tercera etapa: se hace un análisis e interpretación del objeto de estudio mediante la confrontación de textos convergentes y divergentes, lo cual le permite a la autora establecer futuras posiciones y proyecciones que se derivan del análisis realizado.

*Cuarta etapa: se da inicio a la elaboración de una teoría, mediante la construcción de explicaciones alternativas y confrontación de información, hasta hacer emerger el aporte teórico que recontextualice los nuevos descubrimientos, entregando un contexto donde se ajustan esos nuevos hallazgos.

Con esta metodología, según Kerlinger (2006), se podrá abordar una investigación que intente comprender, reflexionar, analizar, interpretar y explicar el objeto de estudio lo cual será muy fructífero, porque daría cuenta no sólo del por qué ocurre un hecho, sino también de cómo ocurre el fenómeno que se estudia y además, posibilitaría una práctica reflexiva que permita al ente social mejorar la realidad.

A partir de allí, se puede dar una mirada globalizadora, a fin de llegar a la búsqueda de un ser que construya su personalidad, con fundamento en una educación moral atendiendo a la mejora de su calidad de vida, sin descuidar su integridad como ser humano. Esta búsqueda y reflexión que sobre la interpretación, comprensión y aplicación se realizan, podrían proporcionar una apertura frente a variados puntos de vista y al despliegue de interrogantes para futuros estudios.

A manera de cierre

Hacia una formación en valores

No es fácil proponer una formación en valores. Más allá de todo lo que se ha dicho y escrito sobre el tema, del prestigio que goza y de estar en boca de todos, se sigue en un modelo educativo que promueve lo académico en detrimento de lo formativo, que ha olvidado que el acto de educar es, en sí mismo, un complejo proceso de transferencia de valores.

Los avances tecnológicos y científicos que tras de sí dejaron una estela de nuevos saberes, hicieron que lo instrumental poco a poco desplazara a la reflexión ética y humanística, al hombre como ser moral, con sentimientos y vivencias con lo intangible y lo trascendente. Los colegios muestran una gran preocupación por cumplir con los objetivos programados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, restándole importancia a todo lo que no sea cuantificable en términos de la nota que el estudiante necesita para aprobar (o no) su año escolar. Es decir, que la preocupación se reduce a fabricar bachilleres o licenciados para que ocupen cargos en las distintas instituciones de la sociedad sin evaluar si están capacitados desde el punto de vista de su formación humana. Junto a ello, cada día se escuchan más voces alertando sobre la decadencia de nuestra sociedad, aduciendo que no hay principios ni valores en quienes hoy formamos parte de ella.

La tarea de educar no es fácil, sobre todo si se asume como un proceso de formación en valores.

Más allá de lo técnico y lo científico está el hombre y, si la educación quiere ser eficaz, debe ir tras ese objetivo. Mientras no se mire en el acto de educar una valiosa oportunidad para hacer ciudadanos, es decir, una oportunidad para formar personas, entonces no se podrá avanzar en la construcción de la sociedad que se anhela: donde el respeto, la tolerancia, la honestidad, la justicia sean parte de la vida de las personas. Si se acepta que el objetivo de la educación es ayudar al educando a moverse libremente por un universo de valores para que aprenda a conocer, querer e inclinarse por todo aquello que sea noble, justo y valioso, entonces debe existir un esfuerzo por lograr que la acción educativa que se realizó en el ambiente de trabajo sea portadora de los valores que le dan sentido pleno a la existencia. No se trata simplemente de transmitir información sino de formar conciencia de ser ciudadanos. Carreras (2005), señala que educar en valores es educar moralmente, porque son los valores los que enseñan al individuo a comportarse como hombres, a establecer una jerarquía entre las cosas, a llegar a la convicción de que algo importa o no importa, de que vale o no vale, y de si es un valor o un contravalor. Es imperativo formar moralmente a quienes luego llevarán las riendas de la sociedad.

Al respecto, Rugarcía (1999), señala que en una sociedad donde se aplica fundamentalmente el refrán “cuanto tienes tanto vales”, no se puede esperar que se entiendan cuáles son los valores propios de la convivencia ciudadana porque unas re-

laciones basadas en lo material y el consumismo tienen que decir muy poco de las acciones solidarias y altruistas. Una sociedad bombardeada constantemente por un consumismo incontrolable no puede distinguir entre lo que realmente necesita y lo que le ha sido implantado como necesario. En fin, en una sociedad como la de Venezuela se necesita sin duda alguna, rescatar y propiciar una formación en valores y es en la educación escolar donde se puede llevar adelante este proceso. Ella debe interesarse y ocuparse de la educación moral que forma parte de la educación integral de la persona, ayudando a los alumnos y alumnas a construir sus propios criterios, permitiéndoles tomar decisiones para que sepan cómo enfocar su vida, cómo vivirla y orientarla.

La formación en valores efectiva contempla una acción educativa eficaz y eficiente. No se pueden desligar estos componentes de la actividad escolar. Esto implica hacer las cosas a tiempo. Que lo previsto se haga de acuerdo a los parámetros establecidos y cumpliendo con los objetivos previamente establecidos. En otras palabras, significa hacer real y consistente una propuesta. Quien esté dispuesto a formar en valores, debe estar consciente de la trascendencia de su tarea y por lo tanto, no puede quedarse en formulaciones teóricas por cuanto eso sería incurrir en el error en el que han caído varias generaciones de docentes. Éstos, quizá actuando de buena fe, no se percataron o aún no han considerado, que la teoría sin la práctica es estéril y la práctica sin la teoría es ciega. Los

valores deben ponerse en práctica en la vida cotidiana, aún más por aquellos que lo pregonan como una forma de vivir. De otra manera, aunque se hagan malabarismos en los salones de clase con los estudiantes para hablarles sobre la bondad, el respeto, la solidaridad, entre otros, será letra muerta y no llegará a ninguna parte, si no tiene un asidero en la práctica diaria, tanto por parte del profesor como del estudiante.

Se trata de proponer en el currículo no una agenda oculta, como suele llamarse en la actualidad al tema de los valores, sino que debe hacerse explícito en las actividades planificadas al o largo de todo el año escolar. Ello significa transformar los patrones mentales que aún se mantienen en los planteles donde las planificaciones y las evaluaciones se hacen en función de unos objetivos emanados del Ministerio de Educación, muchas veces desligados de la realidad que se vive en los centros educativos.

Implica una revisión profunda de las necesidades de la institución, de los objetivos planteados en el proyecto educativo y de lo que se vive a diario con los estudiantes. Una elaboración de un currículo debe pasar por un proceso donde se involucre a todos los docentes, comenzando con los de deporte o educación física que generalmente suelen estar ausentes de los asuntos concernientes a la práctica escolar, pasando por los profesores de las especialidades y culminando con las autoridades del plantel. De esta forma es que se puede lograr una educación en valores efectiva. Quien piense

que esto es una tarea cuesta arriba y que implica producir más papeles y que en definitiva es una pérdida de tiempo, entonces se le recomienda que vaya pensando en cambiarse de profesión, quizá a una en la que no tenga que comprometerse demasiado.

Pero lo cierto es que para que en un centro educativo se produzca una educación en valores efectiva, real y contundente, todos sus miembros deben estar involucrados. Todos los docentes y en la medida de lo posible, los representantes, deben ponerse de acuerdo para concretar un plan de acción. Cualquier equipo deportivo serio, antes de iniciar el encuentro se organiza y describe el plan a seguir para salir airoso de la contienda. Los miembros del equipo se sienten responsables cada uno en lo que le toca hacer y si la estrategia inicial falta, entonces vuelven a reunirse para trazar otro plan. Lo cierto es que la idea básicamente es no perder el juego, por ello se buscan las alternativas que le permitan superar al adversario.

El grupo de docentes debe sentirse parte de un sistema en el que todos son responsables y cada uno tiene una tarea que debe llevar adelante con optimismo. Las estrategias para educar en valores deben surgir de una puesta en común, no pueden ser impuestas y si en el camino no funciona lo programado, hay que reunirse una vez más y evaluar lo que sucede para buscar otras opciones. Aquí no se trata de un juego, sino de una opción de vida. O se educa para vivir en los valores, o se domestica a los estudiantes para sobrevivir en esta sociedad.

Referencias

- Carreras, Ll. (2005). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Cortina, A. (2004). *El quehacer ético*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Cortina, A. y Martínez, E. (2008). *Ética*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Habermas, H. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Colombia: Editorial Taurus.
- Kerlinger, F. (2006). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Kohlberg, L. (2013). *Teoría del desarrollo moral*. México: Academia Educativa.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Rugarcía, A. (1999). *Los valores y las valoraciones en la educación*. México: Editorial Trillas.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid, España: Paidós.

LA TRADICIÓN ORAL COMO PARTE DE LA CULTURA



MARISELA JIMÉNEZ

Magíster en Investigación Educativa

Universidad de Carabobo

mariselajimenez_1203@hotmail.com

Recibido: 05/11/2015

Aceptado: 13/06/2016

Resumen

En un mundo globalizado en el que las identidades se mezclan, la oralidad, aquello que vincula al hombre más íntimamente con su grupo familiar, social y étnico, sigue siendo un elemento importante para el reconocimiento propio, para comprender el propio origen y para no perder de vista el pasado y el presente a los que se pertenece. En Latinoamérica, un territorio secularmente ocupado por ricas culturas orales, es preciso tomar conciencia de la gran responsabilidad que esta posesión exige, pues estos pequeños tesoros, estas realidades con vida y brillo propio, se encuentran amenazadas, día a día, por el cruel olvido. En el presente artículo se exponen algunas ideas fundamentales sobre la tradición oral y la cultura de los pueblos, así como la importancia de la misma desde la educación, con la finalidad de abrir un debate en torno a la relevancia de dicho tema, que poco a poco, ha quedado en el olvido y que, sin duda, nos demuestran esa necesidad causal de investigación. Por esta razón, se propone, entre otras cosas, que las instituciones educativas aprovechen su entorno local para alcanzar los fines curriculares, desde el protagonismo de los estudiantes en el aprendizaje.

Palabras clave: tradición oral, cultura, transmisión, identidad cultural

THE ORAL TRADITION AS PART OF CULTURE

Abstract

In a globalized world where identities mixed, orality, that thing that links man most closely to his family, social and ethnic group, remains as an important element for the own recognition, for understanding the own origin without forgetting the past and present to which one belongs. In Latin America, a territory occupied for centuries by rich oral cultures, it is important to become aware of the great responsibility that this possession requires, for these little treasures, these realities with their own life and brilliance, are daily threatened by the cruel oblivion. In this article some fundamental ideas about the oral tradition and culture of people and its importance from education are discussed, in order to open a debate on the relevance of the topic which has gradually been forgotten and that certainly shows us the causal need for research. For this reason, it is proposed, among other things, that schools use their local environment to meet the curricular purposes, from the role of students in the learning process.

Keywords: oral tradición, cultura, broadcasting, cultural identity



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.299-306

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

La tradición oral como parte de la cultura

Marisela Jiménez

A manera de introducción

Las sociedades y los grupos humanos están en una permanente dialéctica entre el cambio, necesario para la supervivencia, y la reserva de las tradiciones como elemento de referencia. De allí, la relevancia de la conservación y el aprecio de la cultura y su transmisión, y es que, cabe destacar que la mayoría de las obras literarias de la antigüedad, han sido posibles gracias al cúmulo de información que se transmite de unas a otras generaciones; además, muchos de los textos actuales son posibles gracias a la transmisión oral.

La importancia de recurrir a la tradición oral radica en que es un elemento básico y referencial al mismo tiempo, la vuelta a los ancestros, la dialéctica entre lo nuevo y las raíces... determinan una forma de ver la realidad en cada momento, se adecuan a las formas, filosofías y maneras de pensar de cada tiempo y es, de alguna forma, por esa transmisión de generación en generación, que se nos permite conocer y entender las vivencias, por ejemplo, de los últimos cien años.

Por ello, la relevancia de descubrir y saber de dónde provienen nuestras pautas de comportamiento más comunes, para lo cual podemos remontarnos con facilidad a los recuerdos de, al menos, tres generaciones anteriores a la nuestra. La memoria de nuestra generación, transmitida desde la generación de los padres y de los abuelos se ve apoyada por lo escrito y viceversa.

Cabe destacar que, en la antigüedad, nuestros antepasados, escribían poco y con grandes dificultades,

y las posibilidades de recurrir a la lectura eran exiguas o nulas. Esto sirvió de base para la creación de formas de expresión orales y gestuales, y para la formación y el enriquecimiento del idioma. Sin la tradición oral no se hubiera efectuado la transmisión de conocimientos y por ende, el uso y la propagación de, las tradiciones, advertencias y consejos, las leyes y las costumbres, entre otros, claves para la supervivencia de la especie humana. La riqueza cultural es posible así mismo, por la gama de matices relacionales, la relación entre visitantes y pobladores, la riqueza étnica y cultural.

Allí radica la importancia del presente escrito, en reflexionar en torno a la importancia de la cultura, sus ricos matices y rasgos culturales y como uno de ellos, la tradición oral de los pueblos, con la intención de valorarla, recrearla, a través de familiares, libros vivientes de las comunidades, entre otros, y que llegue a nuestras conciencias la necesidad de descubrir y conocer nuestras raíces más cercanas.

La tradición oral como parte de la cultura

Es evidente que hay una serie de manifestaciones que son de carácter anónimo, transmitidas oralmente de generación en generación. Ellas constituyen lo que se ha llamado la tradición oral, que forman parte de la identidad cultural de un pueblo y se han conservado a pesar de las transformaciones que sufren en el tiempo y en el espacio.

De allí que, se denomine tradición oral a la palabra como vehículo de emociones, motivos, temas

en estructuras y formas recibidas oralmente por una cadena de transmisores, depositarios y a su vez re-elaboradores. Sus características generales, pertenecer a un contexto cultural del que son producto, haber sido transmitido este producto oralmente en varias generaciones, ciñéndose a temas y técnicas reiteradas, y a su vez introduciendo variantes. (Pellegríni, 1997).

De ese legado ancestral, hacen parte, tanto la solución a los problemas, como las peripecias e incidentes en la vida de los pueblos; tanto las interpretaciones de la realidad como los sueños y obsesiones; tanto lo trascendente como lo más cotidiano. Se suman a ese gran caudal: mitos cuentos y leyendas, prácticas religiosas y ritos iniciáticos, recetas de medicina y observaciones meteorológicas, cantos y refranes, bailes y artesanías, usos y costumbres.

Cuando los miembros de la familia o de la comunidad se reúnen para compartir “el tiempo real vivido” por sus ancestros, no se limitan a relatar el pasado, sino que lo interpretan y lo reactualizan en el momento de narrarlo. En este rito, la palabra que cuenta transforma la necesidad de memoria (la necesidad de saber más sobre los orígenes, sobre la vida y la naturaleza, sobre los secretos de iniciación en los diferentes oficios, sobre los sucesos del pasado), en deseo de memoria (deseo de relatos de viajes, de aventuras, de ficciones, de “evocaciones indóciles” que desafíen la experiencia inmediata). En ese sentido, se opera una serie de contrato de invención de la memoria entre el

intérprete y su audiencia.

Para Zumthor (1989), la tradición es la serie abierta, indefinidamente extensa en el espacio y en el tiempo, de las manifestaciones variables de un arquetipo (arquetipo hace referencia a las virtualidades de la tradición, al eje o núcleo que preexiste y sobrevive a cada interpretación), ya que más que un decir que se repite, es una forma de ser, interiorizada en la conciencia de los que la vivieron. La tradición oral transmite la conciencia, no de los individuos, sino de la comunidad; no vivencias personales, sino una herencia que se ha hecho colectiva con el tiempo. El entorno comunitario y sociocultural es lo que le da sentido a este flujo de información diacrónica. Por ello, el imaginario social que llamamos tradición, es parte sustancial de las identificaciones que nos forman como pueblo y como individuo.

Comenta Zumthor, que la tradición se sitúa en el tiempo, y Bernal (2000), cita en su texto: *Tradición oral. Escuela y modernidad*, a Jan Vancina, quien por su parte define tradición oral como el conjunto de testimonios concernientes al pasado, que se transmiten de boca a oído de generación en generación. Así se tiene que, en esta definición existen tres elementos que contribuyen a delimitarla:

***La verbalidad:** La tradición oral incluye lo hablado, lo contado y no aquellos testimonios que emplean otros medios para su transmisión, como la escritura, la pintura, la escultura, los íconos, las imágenes.

**El pasado:* Existen testimonios hablados (como los rumores y las noticias, por ejemplo) que sin embargo, no son tradición oral porque no han hecho el recorrido temporal de una generación a otra, no han sufrido la prueba del tiempo.

**Indirecta:* La versión y los comentarios de los participantes en cualquier acontecimiento desencadenan a su vez, toda una serie de testimonios que son transmitidos de boca en boca y de generación en generación y aprendidos de oídas por personas que no participaron en ellos; estos últimos son testimonios indirectos.

Como se puede notar, para algunos estudiosos la prueba del tiempo es definitoria de la tradicionalidad de un discurso. Por ejemplo, Menéndez (1962), emplea dos categorías, ciclo largo y ciclo corto, para definir lo tradicional en contraste con lo popular. En su concepto, se aplica la definición de “tradicionales” a las piezas que han sido no sólo recibidas sino también asimiladas colectivamente por un público muy amplio en una acción continua y prolongada de recreación y variación. Es decir, que la tradición, o ciclo largo, se aprecia en una duración de siglos. En cambio son “populares” las composiciones recientes, difundidas en un público amplio durante un período más o menos breve (ciclo corto), en cuyo transcurso su forma, se mantiene más bien estable.

No obstante, la tradición no se refiere a reminiscencias de pueblos detenidos en el tiempo. Tiene que ver más con conocimientos vivos y esenciales, con recuerdos y valores con pertinencia ac-

tual. La tradición recupera experiencias con las que el grupo se identifica; también evalúa procesos culturales, desechando unos y validando otros, de acuerdo a su funcionalidad para vincularse al entorno social o para dar solución a problemas vigentes. Desde esta mirada, la tradición no es el pasado sino el eslabón mediante el cual la cultura se hace presente.

Así, la cultura tradicional es dinámica; siempre está emergiendo, modificándose, regenerándose; de no ser así, no podría expresar la variedad de la experiencia humana. Este carácter de fenómeno vivo y con capacidad de renovarse es aún más patente a la luz de la dinámica de la *transmisión de la cultura*. Dicha transmisión obedece, según Zapata (1977), a *tres leyes fundamentales*:

**Ley de la acumulación:* Todos los conocimientos son acumulables a través de los tiempos y las generaciones. Por ello, los hombres no necesitan descubrir de nuevo el fuego, ni la rueda, ni las aplicaciones de determinadas plantas porque estos saberes hacen parte del acervo que reciben gracias a la acumulación de conocimientos, cada generación significa un avance en la marcha de los seres humanos.

**Ley de transmisión:* Todos los conocimientos son transmisibles; gracias a ello cada generación se enriquece con los conocimientos que recibe de las generaciones anteriores y puede construir nuevos conocimientos y enriquecer a las que le suceden.

**Ley de la modificación:* Ningún conocimiento es

recibido pasivamente; quien lo toma, lo adapta a su mundo conceptual y lo recrea con base a su propia experiencia.

En consecuencia, suele encontrarse muchas veces, variantes de una misma manifestación según la región o época. Por lo que, la tradición oral latinoamericana, desde su pasado milenario, tuvo innumerables personajes que, aún sin saber leer ni escribir, transmitieron cuentos, mitos y leyendas, de generación en generación y de boca en boca, hasta cuando aparecieron los compiladores de la Colonia y la República, quienes, gracias al manejo de la pluma y el tintero, perpetuaron la memoria colectiva en las páginas de los libros impresos, pasando así de la oralidad a la escritura y salvando una rica tradición popular que, de otro modo, pudo haber sucumbido en el tiempo y el olvido.

Parafraseando a Montoya (1989), no se sabe con certeza cuándo surgieron estos cuentos, mitos y leyendas, cuyos protagonistas están dotados de voz humana, mas es probable que fueron introducidos en América durante la conquista (siglo XVI), no tanto por las huestes de Hernán Cortés y Francisco Pizarro, sino, más bien, por los esclavos africanos llevados como mercancía humana, pues los folclorólogos detectaron que las éstos de origen africano, aunque en versiones diferentes, se contaban en las minas y las plantaciones donde existieron esclavos negros; los cuales, a pesar de haber echado por la borda a los dioses de la fecundidad para evitar la multiplicación de esclavos en tierras americanas, decidieron conservar las fábu-

las de la tradición oral y difundirlas entre los indígenas que compartían la misma suerte del despojo y la colonización. Con el transcurso del tiempo, estos relatos se impregnaron del folklore y los vocablos típicos de las culturas precolombinas.

Algunas de estos relatos de la tradición oral son un modo de expresar las sensaciones y emociones del alma por medio de imágenes, emblemas y símbolos. En tanto otros, de enorme poder sugestivo y expresión lacónica, hunden sus raíces en las culturas ancestrales y son piezas claves del folklore, con que la memoria colectiva conserva el ingenio y la sabiduría popular.

Asimismo, los cuentos de espantos y aparecidos en la tradición oral andina son muestras de que la inventiva popular es capaz de crear, con el golpe de la imaginación, personajes y situaciones, donde destacan, entre otros, los hermanos Grimm en Alemania y Charles Perrault en Francia. Es importante resaltar que en Venezuela, como otros pueblos latinoamericanos, presenta como característica fundamental y específica el mestizaje étnico y cultural. Esto se refleja en las creaciones de la tradición oral mediante rasgos pertenecientes a las tres raíces que han formado estos países: la amerindia, la europea y la africana.

Resulta fundamental, la preservación y difusión de estas manifestaciones tradicionales porque ellas contribuyen a reafirmar la identidad; por eso es fundamental que los recopiladores mantengan el máximo de exactitud posible al transcribirlas. En torno a esto, las comunidades indígenas otorgan

un valor fundamental a la memoria verbal. Por ello, estas sociedades son conservadoras y respetuosas de quienes acumulan los saberes ancestrales, por lo general, los ancianos. En esta categoría están inscritas las múltiples etnias indígenas que viven en el territorio venezolano, desde mucho antes de la llegada de los españoles a estas tierras.

A las manifestaciones artísticas orales de los pueblos indígenas que expresan el sentir más profundo de estas culturas, se las ha denominado *literatura oral indígena*, entendiendo por ella las obras anónimas y transmitidas oralmente y no la obra de creación propia de escritores indígenas. A pesar de la polémica en torno a la denominación “literatura oral”, importantes estudiosos en este campo han acuñado esta expresión que da el justo valor de “arte de la palabra” a dichas manifestaciones indígenas y de otra procedencia. En relación con el mundo indígena en Venezuela, gracias a un grupo de investigadores, hoy día se tiene la posibilidad de acercarse a obras de una riqueza literaria que se debe apreciar como un valioso aporte al patrimonio nacional, ya que se tiene la suerte de contar con más de treinta etnias que mucho nos pueden enriquecer culturalmente. Estas creaciones son de variada naturaleza: cuentos, mitos, leyendas, invocaciones, cantos, poemas, advinanzas, refranes...

Por consiguiente, se considera la tradición oral a la forma de transmitir desde tiempo inmemorial la cultura, la experiencia y las tradiciones de una sociedad a través de relatos, cantos, oraciones, le-

yendas, fábulas, conjuros, entre otros. Se transmite de padres a hijos, de generación en generación, llegando hasta nuestros días, y tiene como función primordial la de conservar los conocimientos ancestrales a través de los tiempos. Desde épocas remotas en que el hombre comenzó a comunicarse mediante el habla, la oralidad ha sido fuente de transmisión de conocimientos, al ser el medio de comunicación más rápido, fácil y utilizado.

La tradición oral ha sido fuente de gran importancia para el conocimiento de la historia y costumbres de gran valor frente a los que han defendido la historiografía como único método fiable para conocer la historia y la vida. Así, la historia que la gente cuenta en voz baja y que es verídica, esa historia forma la tradición oral de un pueblo. La tradición oral es la historia de un pueblo, de una sociedad que avanza a través de sus vivencias y sus tradiciones.

Reflexiones de cierre

De todo lo expuesto con anterioridad, y de acuerdo a las revisiones teóricas y conceptuales, se plantean las siguientes ideas para reflexionar, considerando necesario:

- Sensibilizar a las mujeres y hombres sobre la importancia de investigar y conocer sus raíces culturales, y así, su tradición oral, con el fin de valorar su riqueza y potenciar el descubrimiento de su patrimonio étnico y cultural.
- Favorecer el diálogo con los mayores, con el fin de descubrir las claves de la historia fa-

miliar y de los grupos humanos más cercanos en el espacio y en el tiempo.

- Descubrir, a partir de la historia narrada de padres a hijos, de abuelos, libros vivientes de la comunidad, entre otros, la enorme importancia que en las culturas tiene el intercambio de costumbres y formas de comportamiento.
- Analizar y valorar lo que en nuestro país, ha quedado depositado como patrimonio cultural de la tradición oral, a través de los tiempos, de la mezcla de culturas y de grupos humanos.
- Descubrir la importancia de la tradición oral como medio de transmisión de valores, ideas, y costumbres.
- Rescatar del baúl de la tradición: costumbres, modos de vida y de vestuario, fiestas, dichos, lenguajes, mitos, leyendas... del pasado, con el fin de enriquecer el futuro.
- Favorecer a través de la educación, la formación de determinados valores como; la identidad, sentido de pertenencia, solidaridad, responsabilidad, entre otros.
- Realizar Encuentros Pedagógicos en los que el tema central sea la cultura y la tradición oral, con la participación de miembros de la comunidad.
- Convertir los aspectos relacionados con las manifestaciones culturales y la tradición oral de las localidades como una fuente básica curricular para el aprendizaje de los educan-

dos.

- Lograr la vinculación de las instituciones culturales a la labor formativa de las instituciones educativas, en pro de moldear y comenzar a sistematizarse elementos básicos de la futura conducta ciudadana, aprovechando la natural curiosidad de los estudiantes para desarrollar en ellos conocimientos y generar una identidad local.
- En consecuencia, se propone que las instituciones educativas deben aprovechar el entorno local para alcanzar los fines curriculares, desde el protagonismo de los estudiantes en el aprendizaje. De allí que, se recomienda:
- El aula en la comunidad. Es decir, posibilitar el contacto directo de los estudiantes con las actividades y manifestaciones culturales comunitarias.
- Visitas a lugares con valor cultural en la localidad que sirvan de escenario para el refuerzo de algunas leyendas, mitos y cuentos recopilados.
- Estas actividades educativas anteriormente mencionadas, impactarán la formación de los estudiantes, lo cual generará:
- Un mayor conocimiento sobre las manifestaciones de la Tradición oral de la comunidad.
- Desarrollo de habilidades investigativas.
- Una mayor sensibilidad por el conocimiento, conservación y difusión de los valores

culturales comunitarios.

- Conciencia del rol activo que se desempeña en la valoración de su entorno cultural.
- El uso de términos técnico-artísticos y el enriquecimiento del vocabulario cultural.
- Facilita la socialización de los aprendizajes, al favorecer las relaciones docente-estudiante, estudiante.-estudiante y estudiante-asignatura.
- Se favorece la formación de determinados valores como; la identidad, sentido de pertenencia, solidaridad, responsabilidad, entre otros.

Referencias

- Bernal, G. (2000). *Tradición oral. Escuela y modernidad*. Bogotá: Editorial Aula Abierta.
- Menéndez, R. (1962). *Romancero Hispánico*. Madrid, España: Calpe.
- Montoya, V. (1989). *La tradición oral Latinoamericana. La Paz: Editorial Atica*.
- Pellegrini, A. (1997). *El Poder de la palabra*. Bogotá: Magazin Dominical de El Espectador.
- Zapata, M. (1977). *Dinámica de la transmisión oral. En voces del tiempo: oralidad y cultura popular, una aproximación teórica*. Bogotá: Editores y autores asociados.
- Zumthor, P. (1989). *La letra y la voz de la "literatura" medieval*. Madrid: Ediciones Cátedra.

LA IMAGEN COMO VEHÍCULO PEDAGÓGICO EN EL AULA, DESDE LA CONTEMPORANEIDAD



PASTRANO AREYMI

Magister en Investigación Educativa
Universidad de Carabobo
arthemisa90@hotmail.com

Recibido: 18/03/2016

Aceptado: 25/11/2016

Resumen

En vista de que las imágenes constituyen una visión del mundo que nos rodea y de lo que puede ser conocido a través de la interacción con ellas en la construcción del saber, no podemos dejar de resaltar su importancia como factor preponderante y cada vez más complejo del conocimiento contemporáneo, en una era dominada por dispositivos electrónicos y aplicaciones cargadas de iconografía. La escuela debe asumir esta realidad pues está siendo desplazada por otras instancias que actúan como maestros inmediatos sin tener la capacidad para ello. En tal sentido la imagen debe ser utilizada como un sistema de andamiaje de saberes que van más allá del simple ver para generar pensamiento crítico. Este artículo pretende reflexionar sobre el uso pedagógico de la imagen en el aula, y su connotación en el marco educativo.

Palabras clave: imagen, pedagogía, contemporaneidad, aula

THE IMAGE AS A TEACHING VEHICLE IN THE CLASSROOM FROM CONTEMPORANEITY

Abstract

Since the images are a vision of the world around us and of what can be known through interaction with them in the construction of knowledge, we cannot stop emphasizing its importance as a key and increasingly complex factor of the contemporary knowledge, within an age dominated by electronic devices and applications loaded with iconography. The school must face this reality since it is being displaced by other instances that act as immediate teachers without the competences to do so. In this respect, the image should be used as a scaffolding system of knowledge that goes beyond simply seeing to generate critical thinking. This article aims to reflect on the educational use of the image in the classroom, and its connotation in the educational field.

Keywords: image, pedagogy, contemporaneity, classroom



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.307-314

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

La imagen como vehículo pedagógico en el aula, desde la contemporaneidad

Pastrano Areymi

*Que le quita el árbol a la mirada
Que le quita la mirada al árbol
Que queda de uno en el otro...*
Roberto Juarroz

La importancia de la mirada

Todo lo que se muestra ante nuestros ojos puede ser reproducible, es susceptible a una modificación a través de la facultad de repetirlo. Desde las representaciones prehispánicas o los hallazgos en las cuevas de Altamira, así como las producciones específicas de otras culturas, el hombre se ha visto en la necesidad de simbolizar lo que le concierne y para ello acude a los diversos medios, estilos que puedan dar cuenta de esta necesidad. De allí que la producción artística, su función y finalidad dentro de la sociedad así como la cultura, no puede escapar ante esta búsqueda. No obstante, al acercarnos a esa representación, encontramos que lo esencial de la relación entre lo representado y el sujeto se encuentra en otro lugar, en eso que hermosamente nos comunica Juarroz (1987): lo que “queda de uno en el otro” (p. 98), porque en los encuentros significativos algo del otro nos impregna y algo de nosotros impregna al otro.

Imagen y contemporaneidad

Vemos que históricamente el hombre se ha servido de la imagen para expresar y comprender su entorno, lo que ha permitido el desarrollo y evolución de estas formas representativas. En la actualidad asistimos a una era dominada por lo digital. La revolución tecnológica abrió las posibilidades a un abanico de aplicaciones que facilita la comunicación humana. La imagen juega un papel pre-

dominante, al convertirse en un vehículo de información y comunicación trasladado a nuestros hogares, entornos, ambientes en los cuales hacemos vida a diario. Si como ya advertimos, la imagen siempre ha tenido presencia en la vida del hombre desde las cavernas, en la actualidad su incremento ha sido notorio: la iconografía se ha convertido en protagonista principal de todas las aplicaciones multimediales y en muchos casos, junto a la gráfica, forman un binomio inseparable, cuyo abordaje transita las instancias sociales, en las que los medios de comunicación y las redes le han dado un impulso notorio.

Ante esta avanzada iconográfica, la escuela, sin embargo, muestra cierto nivel de resistencia en relación a la actualización de métodos y estrategias pedagógicas acordes con la contemporaneidad. En la actualidad, no ha renovado sus formas de enseñanza y ha perdido presencia en la formación y socialización de sus estudiantes. Cabe preguntarse si la escuela se da cuenta que comparte la tarea de enseñar con otras instancias comunitarias y culturales que se convierten en maestros instantáneos sin tener la formación para ello y fuera del escenario escolar; estos no son más que las redes sociales o web 2.0 y el internet, así como los llamados mass medias, en los que la televisión juega un papel preponderante en la transmisión de mensajes a nuestros niños y jóvenes. Sin intentar entrar en un abordaje acerca de la digitalización pues no es el tema que nos atañe, resulta importante tomar en consideración las infinitas posibilidades

que ofrece la imagen como portadora de saberes.

Al considerar la imagen como puntal fundamental de buena parte del conocimiento, tal como lo plantean Caja, Berrocal y González (2002), se debe atender la importancia del estímulo que ella ofrece, puesto que la educación demanda la formación de sujetos hábiles para interpretar, analizar, apreciar y crear cualquier tipo de imagen, sea esta artística o de otra índole, en tanto que ella permite un acercamiento más directo al objeto de estudio en la comprensión de las particularidades estéticas.

Uso pedagógico de la imagen en la escuela

La formación integral del sujeto implica el hecho de brindar experiencias enriquecedoras de la sensibilidad, creatividad y el sentido crítico. Cuando la escuela ofrece estas oportunidades de manera efectiva, es decir, dando al estudiante la posibilidad de indagar en contextos significativos, la mirada trasciende la frontera de lo cotidiano, su saber se construye desde lo profundo y se conecta con la propia vida. La Rosa (2000) es enfática al afirmar:

Porque ahí, en la formación, no se trata de aprender algo. No se trata de que uno, al principio, no sabe algo y al final, ya lo sabe. No se trata de una relación exterior con aquello que se aprende en la que el aprender deja al sujeto inmodificado. Ahí se trata más bien de constituirse de una determinada manera. De una experiencia en la que uno, al principio, era de un modo, o no era nada, pura indeterminación, y al final, se ha convertido en otra cosa. Se trata de una relación interior con la materia de estudio, de una experiencia con la materia de estudio, en la que el aprender forma o trans-forma al sujeto. En la formación humanística, como en la experiencia estética, la relación con la materia de estudio es de tal

naturaleza que, en ella, uno se vuelve a sí mismo, uno es llevado a sí mismo. (p. 51)

Lo expresado por La Rosa podríamos interpretarlo desde la imagen, como la relación interior con lo visto, lo que queda de eso en el sujeto, porque algo de esa imagen lo deja preocupado. Por esta razón, la escuela debe replantearse su tarea formativa y socializadora mediando otras narrativas y saberes que escapen del discurso racionalista del maestro. Se debe abordar de manera exploratoria las acciones y vivencias de sus participantes desde “esos otros saberes” que forman parte de nuestra realidad. Y es justamente en este punto donde las imágenes pueden ser utilizadas en el aula, no sólo como requisito que deba o pueda cumplir, contemplar unos contenidos sino como una forma de alfabetización, un intercambio comunicativo y de pensamientos, que permita a la alfabetización tradicional en la que se centra la escuela, abrirse, descubrir otros ambientes y entornos de aprendizaje en los que la imagen sea el principal protagonista.

Se trata, como lo expresaba Jan Amos Comenius o Comenius (1592-1670) en Ugas (2015), padre de la Pedagogía de “aprender presentando directamente la realidad” (Ob cit. p. 46). Esta es la clave, decía, y por ello fue el iniciador de las ilustraciones en los libros. Y es que las imágenes son los componentes básicos de los materiales educativos. Si bien desde nuestra perspectiva, una imagen no es una realidad, se interpreta que a lo que apunta este pedagogo es al acercamiento hacia ella; la

imagen no es la realidad in situ pero nos precisa sus particularidades. Sin embargo, seguimos atados en las aulas atendiendo solo a números y palabras, y hacemos poco uso de las imágenes sin relacionarlas con nuestro contexto, que a fin de cuenta es la realidad que nos toca.

De allí que en las imágenes se puede encontrar un elemento que nos lleva a conectar con nuestras propias experiencias y sensaciones; esto nos hace pasar del significante (la imagen in situ) al significado (interpretación), que de acuerdo a nuestro repertorio e imaginario colectivo, da como resultado que podamos aportar un nuevo sentido a la imagen.

Por ello, hablar de imagen como vehículo pedagógico en el aula desde la contemporaneidad, es hacer uso de su lenguaje y simbología. “Pues todo lo que existe a nuestro alrededor físico inmediato, es materia visible, es decir, que está destinado a ser visto por nosotros mismos” (Costa, 2014, p.22). El mundo es perceptible en la medida en que se hace conciencia de él, en una sucesión constante de campos visuales que son operados por la dinámica de la mirada en conjunción con nuestro cerebro, dando pie a lo que denominamos percepción y que no es más que una lectura del mundo. En esa lectura del mundo las imágenes establecen un puente cognitivo entre su concepción e interpretación.

Cada día, cuando despertamos, lo primero que hacemos es ver. Es así como la realidad se construye por medio de imágenes, desplegando mecanismos mentales para su interpretación. Es la evidencia

del mundo. Tomamos conciencia de nuestro entorno y de lo que físicamente está en él y por eso todo lo que nos rodea es una evidencia intrínseca percibida por los ojos. En tal sentido, Foucault (citado por Ugas, 2015) plantea que la imagen en su multiplicidad de representaciones: “pictórica, fotográfica, en movimiento (televisión, cine, video, multimedia) así como las digitalizaciones” (p. 23), se configura en cimiento de la memoria, que activan la percepción, estimulando “el conocimiento y la imaginación” (p.23).

Es una condición humana ser predominantemente visual, aprender por los ojos, recordar formas y pensar con imágenes. El entorno visual es nuestro mejor maestro, como seres pensantes memorizamos los objetos significativos de nuestra realidad. Por eso, la importancia de enseñar a ver, potenciar la curiosidad del estudiante ante los relatos del profesor y las imágenes que presente. Ugas (2015) lo afirma en su poética de la teoría “el mirar, la mirada y lo mirado forman una conjunción en la construcción cognitiva que da sentido a la organización de las ideas” (p.11). Por su parte, Jean LucGodar en Ugas (ob cit), nos habla de “una forma que piensa” (p. 12), lo que lleva a afirmar que el uso de la imagen en el aula puede redundar en la generación de pensamiento crítico, pues permite al discente explorar y construir su propio aprendizaje, organizando sus saberes.

Es común observar en nuestras aulas el poco uso de la imagen como recurso didáctico. Solemos encontrarnos con actividades concebidas como

cuerpos de conocimientos cerrados, donde el punto de partida no es la percepción del mundo que nos rodea para poder construir nuestro pensamiento. Las clases netamente teóricas y magistrales en las cuales las imágenes son dejadas en el olvido, no pueden, desde esta visión, construir un verdadero aprendizaje, pues las imágenes permiten explorar el mundo, manejar un lenguaje, crear, innovar, nos dan la capacidad de ser críticos y no memorísticos.

Es por ello que se pretende discurrir en relación al uso pedagógico de la imagen en el aula, pues es un recurso didáctico excepcional de la enseñanza, siempre y cuando se ajuste al contexto, de tal manera que genere nuevos escenarios educativos en los que prevalezca su uso con la finalidad de desarrollar habilidades cognitivas y del pensamiento en el participante, además de configurar una relación docente-discente de diálogo y calidad.

Y no hay mejor manera de expresar este proceso, como lo hizo Platón en el Mito de las Cavernas al principio del VII libro de la República, al explicar la relación del ser humano respecto del conocimiento. Platón explica su teoría de cómo se adquiere conocimiento. Según él, en primer lugar, el conocimiento se adquiere del mundo sensible (conocido a través de los sentidos) y en segundo lugar, el conocimiento se adquiere del mundo inteligible (solo alcanzable mediante el uso exclusivo de la razón); a este último pertenece el mundo de las esencias e ideas. Se puede decir que la imagen tiene total cabida en el mundo sensible, plan-

teado como primer momento en Platón, lo que permitirá el razonamiento sobre ella en el segundo momento.

De acuerdo a esta idea, se hace necesario que la escuela ofrezca espacios para alfabetizar en todos los sistemas simbólicos, sobre todo aquellos que revisten de mayor potencial y desarrollo en nuestra cultura presente para ofrecer un aprendizaje que conecte con la interpretación crítica de la realidad en función de la experiencia, la memoria, el contexto, la cultura y los códigos de cada sociedad. La interpretación de imágenes es un acto personal condicionado por las herramientas culturales que posee el estudiante y es la escuela la encargada de estimular esos conocimientos. La formación de sujetos críticos no sólo es un problema de la familia y los medios, sino que está enraizado en lo que hace o deja de hacer la escuela.

Igualmente es importante recalcar que la imagen posee una fuerte carga motivacional, por eso su uso consecuente y coherente como herramienta para facilitar los procesos de aprendizaje se hace indispensable. La necesidad de innovar en el uso y manejo de recursos didácticos en los que prevalezca la imagen es impostergable, pues permite al discente reflexionar sobre la importancia de los contenidos que aprende, afianzar sus bases cognitivas y las infinitas posibilidades de construir su propio aprendizaje de manera significativa.

Lo que la pintura devalúa

Estas afirmaciones se pueden corroborar con dos ejemplos ofrecidos a continuación. Ambos fueron

tomados de los espacios del arte, para mostrar el poder que ejerce la imagen



Los Embajadores (1533) Hans Holbein

en la construcción del conocimiento: La primera imagen trata de la obra *Los embajadores* de Hans Holbein, pintor del Renacimiento. Una pintura que denota un gran valor didáctico a través de su simbolismo, pues en ella se recrea la problemática social e histórica de la época, reflejada en la reunión de estos ilustres personajes: uno representa a la iglesia; el otro es un embajador francés de quien se dice encargó el retrato para dar cuenta de la toma de posesión del cargo.

El entorno muestra la relación de los personajes con el conocimiento, la cultura y la política, lo que implica una recreación del escenario social renacentista estimulado por la imagen. Se hace alusión a todas las artes y ciencias por la variedad de instrumentos y materiales que están insertos en la obra de manera pictórica. Es el caso del Torquetum, –y aquí el énfasis del valor pedagógico de la imagen– se trata de un instrumento descrito por Ptolomeo, el cual pertenece a la época antigua.

Este instrumento de medición astronómica, lo recrea por primera vez Holbein en su obra, pues hasta entonces no había existido registro visual del aparato y es aquí donde se documenta de manera iconográfica, lo que demuestra la función didáctica de la imagen en nuestro aprendizaje.

Evidentemente, la pintura no es la realidad, es una recreación artística, pero en el caso del Torquetum, como en muchas otras situaciones, la imagen genera mayor comprensión de los constituyentes del objeto, que en este caso es conocido solo por las descripciones orales o escritas de otros, hasta que Holbein da cuenta de ello a través de la ilustración. De allí que la imagen potencie la investigación del entorno, estudio del medio, así como la interpretación y construcción de la realidad, sin dejar de lado todos los elementos que permiten recrear el espíritu, la conciencia, lo implicado en el inconsciente y la cultura, pues la obra también representa al hombre culto del Renacimiento.

Por otra parte, nos encontramos con la obra naif de Cleto Rojas, pintor venezolano, de origen humilde, nacido en Casanay, Estado Sucre, que en palabras de Perán Erminy (1998), es uno de los pueblos más pobres de nuestra geografía. Este pintor nunca asistió a la escuela, se compró su primera caja de creyones a los 14 años, pues antes solo pintaba con carbón que extraía del fogón de su mamá; nunca asistió a una academia de arte. Su obra refleja la realidad de un mundo fantasioso que alegoriza las películas de la época de oro del

cine mexicano.

Cleto, crea su propio mundo y lo habita con voluptuosas y seductoras odaliscas irresistibles que, invitan a permanecer para siempre con ellas en un

ambiente encantado y sin tiempo. Las Odaliscas de Cleto, siempre sensuales y seductoras, invitan al amor, reclinadas a la sombra de



Alguien sueña en Casanay
Cleto Rojas (s/f)

grandes casas coloniales rodeadas de exóticos jardines sólo comparables a los descritos en Las Mil y Una Noches, referencia que solo tiene de las películas mexicanas que ha visto. Su pintura refleja una felicidad ideal que solo existe en su imaginación, no deja lugar para la angustia, la tristeza o el dolor. Todo en su obra es un canto a la alegría de vivir y a los placeres terrenales.

Las mujeres idílicas y los personajes de la pintura de Cleto Rojas son todos blancos, mientras que en Casanay la mayor parte de la población es mulata o negra. El propio Cleto es mestizo. A ese nivel de ensoñación y de idealización de las realidades posibles, Cleto se vuelve imaginariamente blanco, y más aún, rico, patricio, noble, porque a esa clase de gente a la que le corresponde, según la opinión popular y general, vivir escenas de felicidad superior. (Perán Erminy, 1998, p. 49)

Otros temas abordados con menos frecuencia, son:

las vistas panorámicas de ciudades como Casanay, Carúpano, Cumaná y Caracas, con múltiples escenas que ocurren simultáneamente. Asimismo, son famosos sus charros, (galanes mujeriegos y parranderos) y también sus interpretaciones con minifalda y piernas cruzadas de la Mona Lisa, llenas de humor y erotismo. Su arte representa todo un repertorio influido por los medios de comunicación, más específicamente la televisión, pues es de allí que nutre su repertorio pictórico y construye su ideal de felicidad. Por eso se dice que sus representaciones no reflejan su entorno real inmediato.

En el caso de este artista, la imagen aporta para la formación del estudiante un interesante repertorio de fantasía, estimula la creatividad y muestra, desde la psicología, una búsqueda de explicación a esa manera de brindar en una obra lo que no existe en su entorno inmediato, pinta desde el vacío, el anhelo por mundos contruidos a través de la matriz de información que generan los medios de comunicación y cuya fuente es también fantástica pues se trata del cine mexicano. Es por ello, que la escuela debe mediar con esos “otros saberes” y con la realidad que la circunda para establecer un puente cognitivo significativo con sus estudiantes.

Aproximaciones conclusivas

La educación actual reclama el uso de la imagen como vehículo pedagógico en el aula de manera imperativa, recurso didáctico excepcional de la enseñanza, pues la imagen simplifica realidades complejas, guía la observación permitiendo la re-

flexión. Estimula al discente a comparar diversas realidades, sintetizar procesos, pues transmite los contenidos de manera didáctica y, lo más importante, el uso de la imagen puede ayudar a recuperar la memoria histórica y cultural de una nación. Asimismo, ofrece en el aula continuos intercambios informativos y de interpretación de los contenidos por parte de los participantes, al estimular el pensamiento crítico, lo que produce un aprendizaje significativo.

Así lo plantea Ugas, G. (2010) en sus *Prolegómenos a una pedagogía de la imagen*, cuando nos habla de:

La imagen como aquella que cruza los circuitos educativos constituyendo redes de saber que inducen a interpretaciones pedagógicas guiadas por una epistemología que fija su intención en estrategias heurísticas para analizar analogías y ambigüedades entre el mundo real y el mundo virtual (p.39)

De allí que el discurso pedagógico debe establecer una relación intrínseca con la imagen, que involucre al contexto actual deviniendo en la mejora de la calidad educativa y en una formación integral del individuo que aprende. Vivimos una contemporaneidad visiblemente marcada por imágenes, a diferencia de las generaciones precedentes en las que el aprendizaje estaba marcado notoriamente por la grafía, cuya forma y contenido generaban una manera distinta de comprensión del discurso pedagógico. Se trata de enseñar con o a través de imágenes pero intentando ir más allá del simple ver, es la manera de estimular el pensamiento crítico reflexivo sin dejar de adecuarlo al contexto.

Volviendo a las palabras iniciales, se trata de educar la mirada como lo señala Ugas (2010). Esto implica fomentar una manera de contemplación relacionada con la hermenéutica, lo que aporta otra dimensión al contexto educativo.

Referencias

- Arheim, R. (1988). *Arte y percepción visual*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Balmer, J. (2007). *Historia de la filosofía*. Madrid: Torre de Babel ediciones.
- Caja Jordi, M. y González, J. (2002). *Un mundo lleno de imágenes*. En Figuras, formas, colores: Propuestas para trabajar la educación plástica y visual. Barcelona: Editorial laboratorio educativo.
- Costa, J. (2014). *Comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dondis, A. (2003). *Sintaxis de la imagen*. Madrid: Ediciones GG.
- Dumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona, España: Paidós.
- Fascara, J. (2006). *El poder de la imagen*. Madrid: Ediciones Infinito.
- Ferrayer, D. (1999). *Caverna de Platón*. Diccionario de filosofía. Madrid: Paidós.
- Juarroz, R. (1987). *Poesía vertical; antología incompleta*. Madrid: Editorial Playor S.A.
- Perán, E. (1998). El paraíso abrasador de Cleto Rojas. *Revista bigott*. N° 44, (s/p). Caracas.
- Ugas, G. (2015). *Poética de la teoría*. San Cristóbal, Venezuela: Ediciones del taller de estudios epistemológicos en ciencias sociales.
- Ugas, G. (2010). *Prolegómenos a una pedagogía de la imagen*. Barquisimeto: Ediciones Gema.
- Le Comte, S. (2013). *Los embajadores de Hans Holbein*. Documento en línea disponible en: [<http://www.surastronómico.com/not-819-los-embajadores-de-hans-holbein.html>] [Consultado 20 Abril 2015]

CULTURA ORGANIZACIONAL INTEGRADORA: ROLES DEL GERENTE EDUCATIVO PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN ÉTICA DE LA INNOVACIÓN



CRISTIAN PILLAJO
Magíster en Gerencia Avanzada en Educación
Universidad de Carabobo
cristianpillajo@hotmail.com

Recibido: 11/01/2016

Aceptado: 03/08/2016

Resumen

Actualmente, las instituciones educativas son objeto de análisis para comprender la manera en que sus miembros crean y mantienen un sentido acerca de la organización. Se vislumbra la necesidad de cambio en el liderazgo para formar con efectividad a los profesionales del futuro. Es así como el objetivo del presente artículo es analizar los roles del gerente educativo en el reconocimiento de la cultura organizacional para la institucionalización de la ética de la innovación. Esto amerita observar a los docentes en el ejercicio de sus funciones en los diferentes niveles de la administración: gerentes de primera línea, gerentes medios y la alta gerencia para posteriormente concatenar la información recabada con los referentes teóricos de Robbins y Judge (2009).

Descriptores: roles del gerente educativo, reconocimiento de la cultura organizacional, ética de la innovación

INTEGRATING ORGANIZATIONAL CULTURE: ROLES OF THE EDUCATIONAL MANAGER FOR THE ETHICAL INSTITUTIONALIZATION OF INNOVATION

Abstract

Nowadays, educational institutions are being analyzed to understand how its members create and maintain a sense about the organization. The need for a change in leadership is seen to train effectively the new professionals. Thus this article aims to analyze the roles of educational manager in the recognition of organizational culture for institutionalizing ethics of innovation. This implies observing teachers in the exercise of their functions at the different management levels: front-line managers, middle managers, and senior manager to subsequently concatenate the information gathered from Robbins and Judge's (2009) theoretical references.

Keywords: roles of the educational manager, organizational culture recognition, ethics of innovation



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.315-324

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Cultura organizacional integradora: roles del gerente educativo para la...

Cristian Pillajo

Una visión inicial a la cultura organizacional

En los últimos años se ha observado que el estudio de la cultura se ha convertido en una variable de especial importancia en el direccionamiento estratégico de la organización. En ella existen elementos que permiten a los integrantes ciertas conductas e inhiben otras. En este sentido, la cultura organizacional es susceptible de ser afectada o modificada tanto por los factores propios de la institución en cuanto a las relaciones de poder como por los provenientes del medio ambiente externo. Así, los miembros de una empresa no pueden quedarse observando pasivamente las exigencias del cambio, sin que no exista el interés de crecer en el tiempo.

En las grandes organizaciones, la cultura tiene su origen en los valores que han adoptado sus miembros, como pilar fundamental para apoyar los procesos que le permitan crear un excelente clima organizacional. Los aspectos con respecto a la cultura están relacionados con los valores, actitudes, sentimientos, creencias, ética, expectativas; desarrollando y promoviendo el crecimiento de los gerentes educativos o más bien por el contrario, esta serie de factores puede ser lo que inmovilice el libre accionar gerencial. Aproximarse al problema del cambio en una organización educativa requiere el reconocimiento estructural y cultural. Es de suma importancia conocer las normas y reglamentos y también identificar la cultura que estará constituida por la red de relaciones presentándose como la parte profesional del docente, su manera

de trabajar sujeta a regulaciones de decisiones en otros niveles gerenciales.

Tomando en cuenta las instituciones educativas se definirá entonces la cultura desde una perspectiva organizacional y para ello el presente artículo parte de los postulados de (Robbins y Judge, 2009). Que expresan que la cultura: “Es un sistema de significados e ideas que comparten los integrantes de una organización y que determina en buena medida cómo se comportan entre ellos y con la gente de afuera (p.551)”. Se caracteriza pues a la cultura organizacional como las presunciones y creencias básicas que comparten los miembros de una organización y como estos operan de forma inconsciente y definen la visión de los miembros de la organización y de su entorno. Partiendo de esta premisa puede decirse que la cultura lo impregna todo, es creación de significado sobre lo que vemos, hacemos y deseamos. Nos condiciona en nuestras relaciones sociales, es decir, en la manera de percibir al otro, en cómo interpretamos los hechos de la vida cotidiana, en cómo actuamos y en cómo nos comunicamos.

Existen varias definiciones del significado de cultura organizacional, pero los diversos autores consultados para este artículo, coinciden en que la cultura nace de las personas que forman la institución y de las prácticas que éstos realizan en el interior de ésta en cuanto a comportamientos, ideas, creencias y valores, generando sensibilidades. En este orden de ideas, Robbins y Judge (Ob.Cit.) abordan tres aspectos importantes como lo son las

percepciones que tienen los individuos en lo que ven, oyen o experimentan en la organización y que aunque los individuos tengan antecedentes diferentes o trabajen en diversos niveles de la organización, describen la cultura de la organización con términos semejantes, refiriéndose aquí al aspecto compartido de la cultura. De esta manera, para los miembros de la organización, la cultura representa una expresión descriptiva. Se destaca la manera en que los integrantes perciben la organización tal cual y como es y no a los elementos que les gusta.

Siguiendo el caso de las organizaciones educativas, se pueden mencionar algunas características propias de la cultura organizativa, tales como: creación de la cultura desde el interior con la cultura que poseen los gerentes y estudiantes y también por parte del exterior con el espacio que ocupa la comunidad educativa. Además dentro de las organizaciones existe una cultura dominante que proviene de los valores compartidos por mayor número de empleados, coexistiendo con diferentes subculturas o grupos de individuos estratificados en factores como la edad e intereses comunes, costumbres, pensamiento político, entre otros. En este sentido, la cultura organizacional observable en las instituciones es consecuencia de las vidas personales de los miembros, género, clase social y la influencia que en los docentes ejercen las normas y reglamentos.

En consecuencia, es importante identificar la relación entre la cultura y la organización y su partici-

pación en los procesos de subjetivación de cada uno de los miembros. Se sostiene que los principales objetivos de la perspectiva cultural de la organización es comprender la manera en que las personas crean y mantienen un sentido acerca de la organización, establecer nuevas relaciones interpersonales, esclarecer su rol en la organización, y aprender a enfrentar la vida en la organización, la cual no se impone; sino evoluciona.

Desde esta perspectiva, es necesario el compromiso del gerente educativo en consonancia a los planes institucionales y a los contextos emergentes societarios tanto a nivel local, regional nacional, sin menoscabo de las directrices internacionales que rigen la materia educacional. Es a partir de la responsabilidad del docente que se logrará construir una cultura organizacional que genere armonía para cada uno de sus miembros y de esta manera promover la eficiencia y la eficacia.

En este orden de ideas, Mumby citado en Brescia y Pérez (2008) plantea una visión alternativa para entender y estudiar la cultura. El autor sugiere lo que él llama: la estructura profunda de la cultura organizacional que examina las relaciones de poder, haciendo referencia a la racionalidad colectiva que genera en los agentes el sentido de las acciones apropiadas e inapropiadas de la organización. Esta a su vez se constituye por 2 dimensiones organizacionales: la superficial que representa el quehacer diario propio de la organización a través de historias y acciones y por último el nivel de infraestructura representado por intereses de

poder, condiciones y recursos económicos, el trabajo y sus relaciones.

Dentro de la perspectiva anteriormente referida, se presentan a las organizaciones educativas de educación media general en las que se observa una cultura institucional débil como tipología predominante por la poca visión conjunta del personal directivo y los docentes en relación a la misión y visión institucional y la manera de ejecutar los proyectos escolares. Al respecto, Robbins y Judge (ob. cit.) expresan que la cultura débil se identifica por una carencia de valores comunes con baja intervención en la dinámica de la organización. Evidencias de esto, surgen mediante la observación del investigador en diversos contextos y situaciones en las instituciones educativas

Este tipo de conductas es observable en las reuniones por área donde se manifiesta poco trabajo colectivo tanto en la planificación como en la deliberación de las necesidades de los grupos en el aula. Los docentes emiten opiniones tales como “planificar es tedioso” o “yo no voy a planificar porque no quiero hacer nada”, incumpliendo con la elaboración de planes y desarrollo de proyectos de aula, lo cual redundará de forma negativa en el estudiantado ya que no consideran y se jerarquizan las causas que generan comportamientos inadecuados en los estudiantes. Es así como se observa una cultura organizacional en la que los gerentes educativos se muestran desmotivados y reacios a querer trabajar en equipos, por áreas; contraviniendo con lo establecido en la normativa

en lo concerniente a las funciones docentes. Esto permite vislumbrar el modo en que las instituciones educativas se proyectan ante la comunidad, las cuales no han sido muy bien vistas. Sin embargo, si las tendencias organizacionales sugieren un modelo adaptado a los nuevos estilos de liderazgo será de gran valor instaurar una cultura integradora, que se dirima eminentemente hacia el logro de las metas propulsando la innovación como un contexto emergente.

Roles del gerente educativo para la gestión estratégica

Cada uno de los miembros de una organización educativa se desenvuelve de distintas formas, realizan distintas actividades. Mintzberg citado en Robbins y Coulter (2005) establece que la mejor manera de describir lo que hacen los gerentes es mediante sus roles, refiriéndose a características de comportamiento. Este autor, agrupa los roles en 3 categorías puntuales las cuales son:

Los roles interpersonales: La comunicación es se presenta como elemento fundamental para el desenvolvimiento de los gerentes educativos dentro de la organización. En este rol se encuentra implícita una figura de autoridad, un líder responsable de la motivación y capacitación, así como también la figura de enlace. Bajo esta premisa, es preciso señalar la importancia de una gerencia educativa con liderazgo que sea capaz de lograr mover en la dirección indicada sus miembros con altos índices de inteligencia emocional.

Los roles informativos: Los gerentes educativos

mediante la figura del supervisor recibe la información de la alta gerencia para almacenarla y difundirla de fuera o de los subordinados a los miembros de la organización y después a la gente de fuera, transmitiendo los planes y políticas de la organización.

Los roles de decisión: Giran en torno a la toma de decisiones, los gerentes a su vez se dividen en: empresario, quien organiza la estrategia y sesiones de revisión para creación de programas nuevos, seguidamente el manejador de perturbaciones será aquel capaz de organizar estrategias en caso de crisis. También el manejador es el responsable de programar el trabajo de los gerentes en las líneas jerárquicas más bajas, aprobando las decisiones más importantes de la empresa y el negociador es el responsable de representar a la organización en las principales negociaciones en su rol de decisión. Desde el ámbito educativo el empresario se verá reflejado en un líder que trace las estrategias para la creación de proyectos, inclusive la creación de una cultura provechosa para la organización. Seguido a esto, el manejador hace referencia al gerente que tenga la capacidad de aprobar los proyectos que se elaboren dentro de la institución, tomando en cuenta el consenso como característica bandera. Por último, el gerente en su rol de decisión negociará las ideas de los diferentes actores, así como los intereses que sean de beneficio a la organización.

Aproximación conceptual para una cultura organizacional integradora

Para los teóricos Robbins y Judge ya presentados como referentes en este artículo, la cultura organizacional se refiere a un sistema de significados compartidos por los miembros, distinguiéndose así una organización de otra (p.551). La Cultura Organizacional es considerada como un elemento de gran valor en las instituciones el cual permitirá revisar los criterios que le sirven de base. De este modo, bien puede decirse que la cultura es un componente de suma importancia en las organizaciones educativas.

Estos autores conceptualizan la cultura como la forma en que la organización ha aprendido a manejar su ambiente. Esta concepción sobre cultura conduce a ver la Cultura Organizacional como la forma en que los integrantes de una institución deben dirigir sus acciones para lograr los objetivos comunes. En este orden de ideas Robbins y Judge (Ob. Cit.) sugieren la innovación y asunción de riesgos, atención al detalle, orientación a los resultados, orientación a la gente, orientación al equipo, agresividad y estabilidad como las siete características principales al reunir estas la esencia de lo que se denomina Cultura Organizacional (p.440)

Sin embargo, estas características no se dan aisladamente en la práctica, sino que son producto del compromiso de los gerentes en los escenarios educativos en el preciso momento cuando estos se demuestren innovadores, factores de cambio, organizadores y que trabajen en equipos de alto desempeño promoviendo actitudes propias de una

dinámica educativa plausible para el logro de la misión y visión institucional. Una cultura organizacional de éxito promueve el surgimiento de líderes innovadores para la organización. Es la productividad de los gerentes el activo fundamental para el mejoramiento, así como el compromiso adquirido por cada uno de estos en los distintos niveles de la administración.

Institucionalización ética de la innovación

Una organización será realmente una organización cuando todos sus integrantes se sienten parte de la misma. Desde esta perspectiva una institución educativa se determinará no sólo a la adhesión profesional sino también personal del gerente educativo. Partiendo de esta premisa es puntual señalar lo expuesto por Robbins y Judge (2009):

La institucionalización opera para producir una comprensión común entre los miembros respecto de lo que es un comportamiento apropiado y fundamentalmente significativo. Por tanto, cuando una organización adquiere permanencia institucional, los modos aceptables de comportamiento se hacen evidentes en sí mismos para sus miembros. Como veremos, esto es en esencia lo mismo que hace la cultura organizacional. Entonces, el entendimiento de que es lo que constituye la cultura de una organización y como se crea, sostiene y aprende, mejorará nuestra capacidad para explicar y pronosticar el comportamiento de las personas en el trabajo. (p.551)

En el presente artículo se habla de la institucionalización ética de la innovación en la creación de una formidable cultura organizacional realmente determinante en el comportamiento de sus miembros. En consecuencia será necesario que los gerentes educativos de estas instituciones trasciendan desde sus intereses aislados hasta la visión en

común que haga que se cumplan los intereses organizacionales.

Creación de una cultura organizacional ética

Mucho tiene que ver el desenvolvimiento de los gerentes educativos en relación al clima ético que se avizore. Por tanto, una cultura organizacional con esquemas éticos profundos tendrá la tendencia de centrarse en el durante y después de las actividades trazadas. Para Robbins y Judge (2009), si una cultura fuerte se combina con altos niveles de ética puede tener una influencia poderosa en el comportamiento de los trabajadores. Lo expuesto por estos autores ya mencionados da lugar a sus prácticas sobre la manera de crear una cultura ética. Entre estas se encuentran:

*Asuma un rol modelo visible: Los gerentes en las líneas jerárquicas más bajas se comportarán de acuerdo al desenvolvimiento de la alta dirección. En consecuencia la directiva tendrá en sus manos señalar el camino ético a seguir, transmitiendo un mensaje positivo.

*Comunique expectativas éticas: Los valores y las reglas consideradas como éticas deben ser difundidas para ser cumplidas a cabalidad por parte de todos los gerentes educativos.

*Dé capacitación sobre ética: Los programas tales como: talleres, seminarios, entre otros, deben implantarse como jornadas de capacitación para reforzar cuales prácticas están permitidas en la organización y cuáles no para enfrentar posibles dilemas éticos.

*Recompense visiblemente los actos éticos y cas-

tigue los no éticos: Las evaluaciones de desempeño forman parte importante para contrastar las actuaciones con respecto al código ético de la organización. De esta manera, aquellos gerentes que actuaron en el marco ético institucional tienen la posibilidad de ser premiados en forma notoria conspicua y los actos ausentes de ética también deben ser castigados afamadamente.

*Brinde mecanismos de protección: La organización necesita proporcionar dispositivos formales para el análisis de dilemas éticos de sus integrantes sin que estos se sientan cohibidos porque señalen sus debilidades. También pueden incluirse los consejeros de ética *ombudsmeno* funcionarios para la ética.

El propósito de este artículo clama por la creación de una cultura para la innovación basada en la ética que debe poseer cada gerente educativo en todo momento. Para ello se hace necesaria la suma de los esfuerzos de todos los miembros organizacionales. Por eso la visión común es la que debe liderar este proceso en función de actos con grandes niveles de ética. No obstante, la directiva debe fungir como el gran propulsor de comportamientos apegados a mensajes positivos. Desde esa perspectiva, el camino a seguir estará suscrito de acuerdo a las reglas éticas pautadas por el máximo nivel en la jerarquía. A partir de entonces el resto de los gerentes educativos podrán desempeñarse idóneamente dentro de los principios éticos, pudiendo recibir premiación o acciones correctivas al no cumplir con los valores estandarizados.

Liderazgo en las organizaciones

Chiavenato (2007), expresa que "Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos"(p.104). De este mismo modo, Las organizaciones educativas aclaman por un gerente que organizase de forma más más adecuada las organizaciones. Se hace necesario reconocer la importancia del Liderazgo para explicar la organización, la manera como cada uno de sus miembros reacciona. De ahí que se establezca la relación del liderazgo con los procesos culturales que tienen directa dependencia con el poder.

Es así como el estilo de liderazgo en el nivel directivo adaptado a las subjetividades promoverá los cambios y la reestructuración cultural deseada. Para efectos de este artículo se propone al Enfoque Participativo de Robbins que coadyuvará a la creación de una cultura fuerte, ética para la innovación dentro de las organizaciones educativas. En este estilo de liderazgo, el autor señala la necesidad de precisar metas claras, involucrando al personal en el consenso. Así mismo esta tipología conducirá a quien la aplica de prestar atención en el proceso y en el resultado de las acciones para producir el liderazgo.

En este orden de ideas, para la institucionalización ética de la innovación de la cultura organizacional es justo señalar que el liderazgo de los gerentes educativos en los distintos niveles de la administración debe asumir los objetivos fijados por parte

de la institución educativa para el logro de las metas comunes. En este caso esas metas planteadas deberán tener el talante ético necesario para producir acciones de reciprocidad ética entre los agentes.

De lo anteriormente expuesto se desprende que el líder es una persona que se encuentra al frente en el puesto de defensa de los intereses organizacionales. Además de ser alguien que inspire a todos al cambio, al progreso, a la afiliación a los compañeros y a la motivación al trabajo en pro de la misión institucional. Naturalmente, con todos estos aspectos bien puede señalarse que no todo gerente es líder o que todo líder sea gerente, lo cierto es que el conocimiento conceptual y el liderazgo deben imbricarse en todos los miembros organizacionales para que la institución tenga éxito debido a su cultura basada en ética, valores, innovación, creatividad, comunicación emocionalmente efectiva y motivación.

En el campo educativo el líder en la alta gerencia debe ejercer la dirección y orientación de los diferentes miembros de la organización educativa así como la administración de los recursos con el fin de asegurar la prestancia de los docentes dentro del aula mediante el control y seguimiento. Estas funciones determinan el perfil de competencias que debe poseer el director en cuanto al manejo de las relaciones interpersonales, ya que como el líder representa a la institución ante el micro y macro ambiente.

Su rol es incentivar y estimular la participación y

compromiso a sus gerentes educativos en las actividades administrativas y proyectos a ejecutar ya que esta podrá ser la mejor forma de manejar una visión conjunta acerca del rumbo de la organización. Esto implica además toma de decisiones entre los diferentes actores de la institución para la resolución de problemas así como emprender nuevos planes organizacionales a corto, mediano y largo plazo.

En otras palabras el gerente educativo, dentro de su desempeño debe actuar con liderazgo incentivando a sus compañeros al compromiso con la institución, a la participación. Al respecto se puede decir, que el ser humano es un individuo por naturaleza social de tendencia grupal al menos para satisfacer los requerimientos del entorno, así sus necesidades personales pasan a ser parte de las aspiraciones y metas organizacionales; en consecuencia, la motivación en un individuo es compleja, pero cuando forma parte del grupo se agrega a la sinergia que él genera, confiriendo más importancia a lo que dice un miembro del grupo que, a otros ajenos a este (Cuenca, Hernández, Mavarez y Reyes 2005)

Entonces en esta dinámica laboral los gerentes realizan sus actividades de acuerdo a los niveles motivacionales en los que se encuentren, por ejemplo, los docentes pueden simplemente ejercer una conducta que no tenga orientación alguna con los intereses de la organización o más bien puedan convertirse en gerentes y actuar como verdaderos líderes al asumir con responsabilidad el hecho

educativo y desarrollar un ambiente y cultura organizacional en equipo que favorezca la participación creativa y la ética de la innovación, la habilidad de comunicarse de manera eficaz, planificar y solucionar problemas, disposición a aprender y capacidad de establecer vínculos constantes con los compañeros de trabajo.

De ahí que, el rol que ejecuta el director es fundamental para el cambio de la cultura organizacional. Su desempeño como líder, debe favorecer a estimular a sus miembros gerenciales para un desempeño armónico. Los gerentes líderes (docentes) también deberán ser la fuerza que impulse la institución con actitudes de proactividad, compañerismo y amor por el trabajo de acuerdo a los requerimientos de la empresa educativa.

Gerencia del talento humano para la cultura organizacional integradora

Dentro de las organizaciones educativas, el papel del gerente en su rol de orientador del recurso humano es primordial, para propulsar el cambio, considerándose como herramienta estratégica de la organización para planificar, gerenciar y evaluar en función de la realidad. En virtud de lo anterior, una forma de garantizar eficiencia y efectividad en las organizaciones educativas será la implementación de programas de adiestramiento, mediante procesos donde se haga presente el constante incentivo que le permita a los gerentes educativos un enfoque integral y la toma de conciencia acerca de cómo los niveles de actuación personal crean productividad a la institución dentro de

cada aula, seccional, coordinación, dirección e igualmente debe dotar de herramientas a los miembros escolares para lograr el cambio personal, como base para la mejora de la calidad de sus funciones o más bien la real ejecución de los roles que les corresponde.

Todas estas ideas deberán estar concatenadas con una filosofía de mejoramiento continuo como una nueva forma de desenvolverse dentro de la organización, creando una nueva cultura y por tanto un renovado clima organizacional. Para la creación de una cultura organizacional, el gerente o director de la institución educativa deberá avizorar lo conveniente que pueda resultar alternativas de alta envergadura para la organización. Dichas alternativas podrán ser dirimidas en estructuras gerenciales más integradoras con el propósito de mejorar la comunicación y la flexibilidad gerencial. De acuerdo a Carrasco citado en Medina (2009) las organizaciones deben mantener gerentes con visión hacia la eficacia y efectividad, fundamentados en una filosofía asertiva de cambio, a partir del desarrollo personal para el logro de mejoramiento continuo. Asimismo la gerencia debe desarrollar habilidades que le permitan reconocer la importancia y beneficios de una buena comunicación y aplicar estrategias efectivas para mejorar la red comunicacional en la organización.

Los gerentes de las organizaciones deben crear compromiso, entendiendo las necesidades institucionales y asumiéndolas con gran sentido de pertenencia. Para ello será ineludible que los gerentes

educativos se constituyan en equipos multidisciplinarios para lograr los objetivos o en otras palabras la misión de la institución sea compartida para asegurar el éxito. Uno de los elementos a tomar en cuenta en la gerencia de recursos humanos es la innovación ya que las personas deben estar dispuestas a cuestionar el statu quo, indicar nuevas formas de resolver, y hacer lo que se debe hacer. El nivel de innovación de una organización educativa tiene un impacto sobre los miembros según el nivel de influencia que crean tener, es decir, el empoderamiento que se delegue y como este es asumido por parte de quienes lo reciben. Esto producirá satisfacción emocional y psicológica, proporcionará el incentivo necesario para la motivación intrínseca del recurso humano como elemento de la cultura organizacional para divisar una admisible ética de la innovación.

Referencias

- Brescia, G. y Pérez, G. (2008). La matriz insonora del cambio: La organización escolar. Perspectivas para su investigación. *Revista de estudios y experiencias en educación*. Disponible en la página: [www.rexe.cl/dwn/vol_13_est_art_1.pdf] [Consultado el 18 de Febrero de 2011].
- Cuenca, E., Hernández, G., Mavarez, S. y Reyes, M. (2005). *El gerente educativo y su influencia en el comportamiento organizacional*. Venezuela, Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: Pearson Education.
- Medina, M. (2009). *Cultura y clima en las organizaciones educativas, factor determinante en la eficacia del personal docente*. Caracas: Universidad Experimental Pedagógica Libertador.
- Robbins, S. y Coulter A. (2005). *Administración*. México: Pearson Education.
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Education.

CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA



VIOLERVA ALASTRE

Magíster en Educación, Mención Matemática
Universidad de Carabobo
violerva2000alastre@yahoo.es

HEIDY BORJAS

Magíster en Educación, Mención Matemática
Universidad de Carabobo
prof.heidyborjas@hotmail.com

Recibido: 12/11/2016

Aceptado: 18/03/2017

Resumen

En el contexto estudiantil venezolano las creencias sobre la asignatura matemática han constituido uno de los puntos álgidos para el aprendizaje de esta área, influyendo de una u otra manera en el rendimiento académico de los discentes. La experiencia escolar, la popularización de la matemática en el entorno social y familiar aunado al grado de abstracción de la materia, produce en el aprendiz creencias positivas y en algunos casos negativas, limitando el desarrollo exitoso de una tarea matemática. En este artículo se pretende evidenciar que esta situación perjudica su autoestima incidiendo en su desarrollo intelectual. Además, hace un llamado al docente de matemática para que considere en su acción didáctica tanto lo cognitivo como lo afectivo, en procura de una formación integral del estudiante.

Palabras clave: creencias, creencias matemáticas, aprendizaje matemático

STUDENTS 'BELIEFS ABOUT MATHEMATICS LEARNING

Abstract

In the Venezuelan student context beliefs about mathematics have been one of the key issues for its learning, influencing somehow on the students' performance. The school experience, the popularization of mathematics in the social and family environment, besides its degree of abstraction, generate positive and even negative beliefs in the students, restricting their successful development of a mathematical task. This article aims to show that this situation harms the student's self-esteem affecting their intellectual growth. In addition, it implies a call of attention for the mathematics teachers for considering in their didactic action both the cognitive and the affective components, in search of an integral formation of the student.

Keywords: beliefs, mathematical beliefs, mathematical learning



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.325-332

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de la matemática

Violerva Alastre y Heidy Borjas

Creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de la matemática

El papel que juega la matemática en la sociedad actual es de gran importancia para el mundo de los negocios, el arte, la ciencia y la tecnología; en fin esta disciplina se aplica en todos los aspectos de la vida cotidiana, aunque en ocasiones no se tenga plena conciencia de ello. Contar objetos, leer, escribir números y razonar numéricamente son aspectos de las tareas más sencillas con la que se enfrentan cada día las personas, por lo que resultaría imposible desenvolverse en el entorno sin esta ciencia.

A pesar que la matemática como ciencia se puede abordar desde distintas vertientes, como un juego intelectual que en ocasiones la belleza sirve como guía a la inspiración; como una herramienta para comprender la realidad social y natural; se puede notar el predominio en las escuelas y liceos de un aprendizaje matemático fuera de conexión con la realidad del joven, así como también, se evidencia la desvinculación con otras áreas del currículo que impide conseguir sentido interdisciplinario de los saberes, conocimientos y experiencias.

En este sentido, Guzmán (1990), expresa que una de las dificultades referentes al contenido de matemática "...es que los maestros no fomentan la motivación porque no incluyen la metodología apropiada ni ejemplos, juegos, historias y aplicaciones que mantengan el interés por comprender los temas, No dan cabida a la creatividad, son casi nulas las actividades para tal fin" (p. 6). Posiblemente,

el problema parte de los profesores de matemática, que consideran esta área como un conocimiento definitivo, verdadero, universal y comprensible sólo para unos pocos, transmitiendo así esta imagen a los discentes los cuales son sometidos a adquirir conocimientos distantes de la realidad, trayendo como consecuencia que sólo la minoría de los mismos valoren la matemática como una herramienta para resolver problemas en su vida cotidiana y para comprender el mundo.

Por otra parte la memorización de reglas y procedimientos podrían traer consigo que los párvulos piensen que esto es lo más importante para alcanzar el aprendizaje matemático generando que se desvíen de la verdadera esencia, la cual no se trata de repetir operaciones sin ninguna aplicabilidad; se trata de aprender matemática para la autonomía y la liberación, lo que se logra a través de la *razón* (discurso de pensar por sí mismo). No obstante, la escuela, está desvirtuando el razonamiento por prácticas irracionales, en este sentido Zambrano (2006), en su conferencia: "*Del mito del número a la provocación del saber*", expresó:

La escuela genera tres grandes discursos que contradicen el plano de la razón: el primero es la DUREZA, hay una forma mitológica que aparece en la escuela y que comienza en el saber matemático: El saber matemático es sólo para "inteligentes" no es para todo el mundo...Lo segundo es lo IMPENETRABLE, solamente se accede a la ciencia si hay unos dominios de saber, de algunas prácticas del saber de la ciencia...El tercer elemento es lo INALCANZABLE, la escuela legitima unas prácticas inalcanzables al tipificar el acceso a

través del concepto de inteligencia, como por ejemplo, el saber matemático en la que sólo acceden o alcanzan cierto dominio del saber matemático, aquellos considerados como inteligentes. (p. 151)

En otro orden de ideas, la matemática se trata de una asignatura jerarquizada, lo cual no implica que se deba seguir un estricto orden en los contenidos, sino que la posibilidad de pasar de uno a otro depende con frecuencia de una buena comprensión de los contenidos anteriores; por ejemplo: un estudiante no puede aplicar las propiedades de la radicación sin antes manejar correctamente lo que es el concepto de potenciación y sus propiedades, lo que significa que cualquier error en el proceso hace muy difícil la asimilación de nuevas nociones y procedimientos, generando en éstos grandes traumas futuros y el rechazo hacia la asignatura.

Por consiguiente, es importante que los estudiantes entiendan que “saber matemática” es “hacer matemática”, debido a que la característica principal de la asignatura es su hacer (posibilidad de convertir el saber matemático y su conocimiento en instrumentos que capaciten para actuar sobre la realidad). No obstante, la matemática está asociada con la evidencia y la exactitud, es decir, que saber matemáticas significa para muchos discentes seguir reglas propuestas por el docente y hacer matemática consiste en saber recordar los procedimientos y fórmulas. Estas suposiciones se van generando a través de la práctica educativa, las cuales se convierten en creencias, “que se definen en

términos de experiencias y discernimientos subjetivos del estudiante y profesor” (Gil, Blanco y Guerrero, 2005, p.187). Las creencias sobre cómo hacer matemática y sobre lo que significa saber matemática son adquiridas a través de años de mirar, escuchar y practicar.

No solamente las creencias se van generando a partir de la experiencia escolar, sino que también influye el entorno familiar y social del estudiante. En este orden de ideas, Callejo y Vila (2003), manifiestan:

Mientras los medios de comunicación social suelen presentar a menudo una imagen de la matemática como una ciencia difícil, aburrida y como un filtro de selección, en un club de matemática ésta aparece con un rostro amable que tiene que ver con la belleza, el juego, la historia de las ideas, etc. Los alumnos viven pues dentro de una compleja red de influencias en las que la matemática está presente, que van modelando sus creencias en torno a la matemática y al quehacer educativo. (p. 185)

En este sentido, las creencias son el resultado de haber vivido previamente una experiencia o haber acumulado en el transcurso de la existencia cotidiana un sin número de vivencias positivas o negativas que podrían influir en la posterior conducta de un individuo, estas representan uno de los marcos de referencia más amplios del comportamiento. Cuando una persona cree algo, actuará de modo congruente con esa creencia.

Las creencias se consideran como esa parte del conocimiento, perteneciente al dominio cognitivo, compuesta por elementos afectivos, evaluativos y sociales. Son estructuras cognitivas que permiten

al individuo organizar y filtrar las informaciones recibidas, y que van construyendo su noción de realidad y su visión del mundo. Para Gómez (2000). “Las creencias matemáticas son una de las componentes del conocimiento subjetivo implícito en el individuo sobre las matemáticas y su enseñanza y aprendizaje. Dicho conocimiento está basado en la experiencia”. (p.23)

Asimismo, En el ámbito de la Educación Matemática, las creencias del estudiante se clasifican en términos del objeto de creencia: Creencias acerca de la matemática (el objeto); acerca de uno mismo; acerca de la enseñanza de la matemática; y creencias acerca del contexto en el cual la educación matemática acontece (contexto social), estas se van modelando según el tipo de actividades, más o menos estereotipadas, repetitivas o creativas, que se proponen la clase de matemática y que forman parte de la cultura escolar.

Otra forma de aproximarse a las creencias es por su origen, según Fishbein y Ajen (1975), Citado por Callejo y Vila (2003), señala tres tipos de creencias según su origen:

- 1) Creencias descriptivas: Son las que provienen de la observación directa y sobre todo de la experiencia, del contacto personal con los objetos; estas suelen tener un peso importante en las actitudes de los individuos.
- 2) Creencias Inferenciales: Son las que tienen su origen en las relaciones previamente aprendidas o en el uso de sistemas formales de codificación.
- 3) Creencias informativas: proviene de informaciones que proceden del exterior: otras personas, medios de comunicación social, entre otros. (p. 181)

Visto así, se podría afirmar que las creencias tienen su origen en la experiencia, en la observación directa o provienen de informaciones que influyen significativamente en los actos emocionales de los discentes. Diversos autores han puesto de manifiesto que las creencias de los estudiantes son agentes básicos en la comprensión de su comportamiento en matemática. De tal manera que existen tres momentos, para el proceso de formación de creencias tanto positivas como negativas.

Formación de Creencias		
1er Momento	2do Momento	3er Momento
Reunir información sobre sí mismos.	Después de reunir información, se sacan conclusiones.	Se buscan pruebas que respalden sus conclusiones.

Fuente: Koenig, (2003, pp. 72-73)

Para Koenig (2003), el proceso de creencias comienza desde la temprana edad, continua a través de la infancia, prolongándose hasta la edad adulta, en el primer momento los niños reúnen información sobre sí mismos, luego de reunir determinada información, estos obtienen conclusiones para luego pasar al tercer momento que consiste en buscar pruebas que amparen sus conclusiones. Inmediatamente de llegar a un resultado y encontrar una mínima evidencia para confirmarlo, se la repiten en la mente una y otra vez, hablando consigo mismos. A medida que pasa el tiempo y que los niños se enfrentan con circunstancias semejantes a las

que les llevaron a adquirir las conclusiones iniciales, tienden a repetir el proceso. Esta charla interior y las pruebas se van mezclando, hasta que la conclusión se convierte en una *creencia sólida*, y en la vida diaria los sujetos actúan de acuerdo a sus creencias. Esto es bueno si la creencia es positiva, pero si es negativa podría limitar a la persona en el futuro. De igual manera; Dilts, R. (2002). Explica que existen tres tipos de creencias que experimenta el ser humano, las cuales son:

1) Creencias sobre la causa: Esta provienen de los filtros de su experiencia. Si alguna persona cree que determinada circunstancia causa algo, su comportamiento se orientará a hacer que dicha situación ocurra.

2) Creencias sobre el significado: Se pueden tener creencias sobre el significado. ¿Qué significan estos acontecimientos? O ¿por qué es importante o necesario? Las creencias sobre el significado se traducirán en comportamientos congruentes con la creencia.

3) Creencias sobre la identidad: Las creencias sobre la identidad engloban causas, significados y límites ¿Qué causa que usted haga algo?, ¿Qué significan sus comportamientos? y ¿Cuáles son los límites personales? Las creencias sobre la identidad son también las que pueden impedir cambiar, sobre todo porque muy a menudo las personas no están conscientes de ellas.

En síntesis, las creencias son en gran medida procesos inconscientes de pensamiento organizado, puesto que son principalmente involuntarios y

muchas veces resultan difíciles de identificar.

En las investigaciones actuales se está haciendo hincapié en el estudio de sistemas de creencias de estudiantes o de profesores más que en el estudio de creencias aisladas, esto puede permitir una mejor comprensión de como las creencias influyen en el aprendizaje de la matemática.

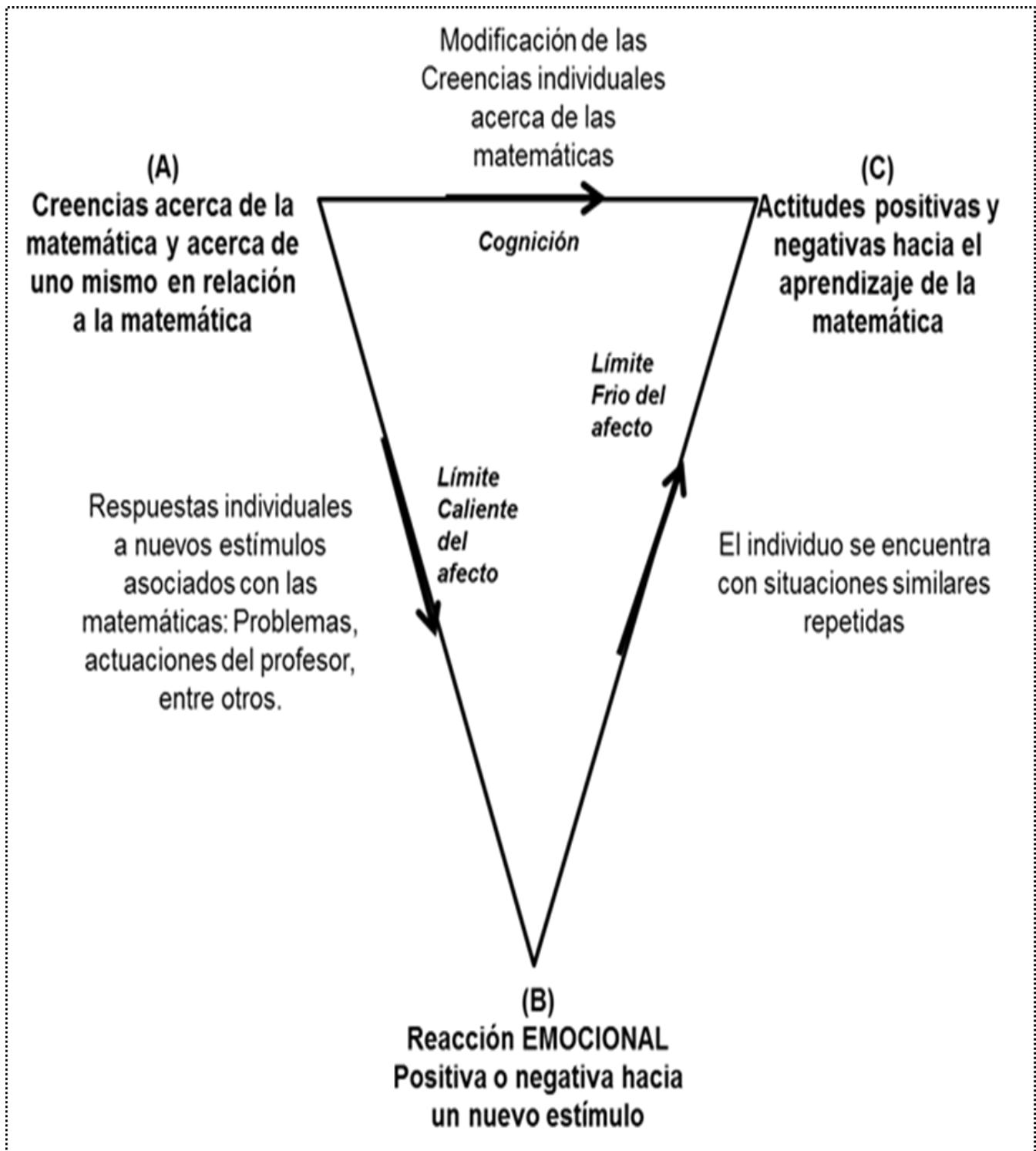
Para Rokeach (1968), citado por Callejo y Vila). (2003). “Los sistemas de creencias es una forma organizada psicológicamente aunque no necesariamente lógica de todas y cada una de las incontables creencias personales sobre la realidad física y social”. (p. 182)

La organización del sistema de creencias de un individuo permite advertir algunos comportamientos de los estudiantes, uno de ellos es que mantenga al mismo tiempo creencias contradictorias, o que se resista a cambiar aquellas que no son adecuadas a pesar de ofrecerles razones de peso para modificarlas. Esta inconsistencia se debe a que las creencias están ligadas y agrupadas entre sí.

Los sistemas de creencias hay que diferenciarlos claramente del sistema de conocimiento, Para Al-benson (1997), Citado por Gómez (2000):

- 1) Los elementos (conceptos, proposiciones, reglas, etc) de un sistema de creencias no son fruto del consenso.
- 2) Los sistemas de creencias se refieren parcialmente a la existencia o no de ciertas entidades conceptuales.
- 3) Los sistemas de creencias dependen en gran medida de componentes evaluadoras y afectivas.
- 4) Los sistemas de creencias son proclives a incluir gran cantidad de material episódico.
- 5) Las creencias pueden poseerse con un grado variable de certeza. (p. 68)

Por otra parte, las creencias generan resultado; si son positivas actúan sobre nuestras capacidades au-



Fuente: Gómez, I (2000, p. 23)

mentándolas; si son limitativas, por lo general giran alrededor del “no puedo”. Pero en muchos casos es posible cambiarlas o minimizarlas. En relación a lo expuesto, Gómez (2003) expresa:

“... cambiar las creencias permite variar la conducta y esta se modifica más rápidamente si se dispone de las capacidades o estrategias para realizar una tarea. Sin embargo, cambiar la conducta no implica cambiar las creencias de forma tan fiable, pues algunas personas no se convencen nunca mediante la repetición de experiencias, simplemente ven una serie de coincidencias desconectadas” (p. 237)

En cuanto a los aspectos de la dimensión afectiva (emociones, actitudes y creencias). Gómez (2000), explica que la relación que tienen los componentes de la dimensión afectiva es cíclica y que las experiencias de los estudiantes van desencadenando reacciones emocionales que influyen en la formación de creencias y en su habilidad para aprender, lo cual queda reflejado en el siguiente gráfico. El esquema anterior evidencia la interacción cíclica con respecto al rol de los componentes del dominio afectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. Al iniciar dicho proceso, los estudiantes tienen ciertas creencias sobre la disciplina y sobre sí mismo con respecto a su potencial para enfrentar su aprendizaje. En el proceso educativo recibe diversos estímulos que le generan cierta tensión, ante las que tiende a reaccionar emocionalmente, ya sea de forma positiva o negativa; pero, este comportamiento está condicionado por sus creencias previas. Las reacciones producidas generan sentimientos (emociones) de satisfacción, frustración, entre otras, Si las condi-

ciones generadas en el aula se reiteran, las emociones se van solidificando hasta convertirse en actitudes positivas o negativas hacia las Matemáticas, su aprendizaje y hacia sí mismo; las cuales influyen en sus creencias originales y colaboran en su formación personal.

En síntesis, las creencias sobre la matemática y su aprendizaje se originan a través de la experiencia vivida por los estudiantes, comenzando por el entorno familiar que conforma la influencia más importante en el mismo, seguido por el entorno social y por último el contexto escolar. Para Concluir, las creencias constituyen nociones subjetivas que pueden determinar reacciones emocionales capaces de sistematizarse y transformarse en actitudes que favorecen el sostén de estas creencias y la conformación de otras. El mismo proceso educativo puede establecer cambios en los componentes afectivos de los estudiantes, por medio de reacciones emocionales que se suscitan durante dicho proceso. Por esta razón, resulta de vital importancia que la mediación pedagógica genere un ambiente de aprendizaje agradable para los jóvenes, capaz de propiciar emociones y actitudes positivas, que transformen aquellas creencias originales que pudieran afectar la adquisición de conceptos matemáticos. Sin embargo, es importante continuar con el desarrollo de investigaciones en este campo, pues conocer y determinar los aspectos relacionados con el dominio afectivo y sus efectos en la Educación Matemática constituye un campo fundamental del quehacer investigativo.

Esto permitirá determinar las acciones que deberían realizarse para garantizar un aprendizaje eficaz y eliminar los vicios, miedos y, en general, los sentimientos negativos hacia esta disciplina.

Referencias

- Callejo, M. y Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudio de un grupo de alumnos que comienzan en educación secundaria. *Boletín de asociación matemática Venezolana*. Disponible en la página: [<http://www.emis.de/journds/BAM/conten/vol10/mcallejo+vila.pdf>] Consultado: [12/10/2016].
- Dilts, R. (2002). *Identificación y cambio de creencias*. Barcelona: Urano.
- Gil, N., Blanco, L. y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de educación matemática UNION*, N° 2, (pp.15-32).
- Gómez, I. (2000). *Matemática emocional: Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- Gómez, I. (2003). La Tarea Intelectual de las Matemáticas, afecto, meta-afecto y los sistemas de creencias. *Boletín de la asociación matemática Venezolana*. Disponible en la página: [www.infocop.es/view-article.asp?id=732&cat=38] Consultado: [12/10/2016].
- Guzmán, M. (1990). *Tendencias innovadoras en educación matemática*. Disponible en la página: [<http://www.ucm.es/depto/cm/guzman/tendencias/ensen.htm>] Consultado: [12/10/2016].
- Koenig, L. (2003). *Disciplina inteligente*. Bogotá: Norma
- Zambrano, A. (2006). Del mito del número a la provocación del saber. *Revista educere*. Año 10, n° 32, (s/p).

LA ÉTICA Y LA MORAL, TEJIDOS DE LA PRAXIS HUMANA: TAREAS INDIVIDUALES QUE TOCAN A TODOS



YENNIS TORRES
Doctora en Educación
Universidad de Carabobo
faceyניתorre@hotmail.com

HIDRAMELY CASTILLO
Doctora en Educación
Universidad de Carabobo
hidramar4@hotmail.com

Recibido: 27/10/2015

Aceptado: 03/02/2017

Resumen

Se realizó un recorrido sobre algunos aspectos vinculados a la Moral y a la Ética, ya que ambos conforman un conjunto de normas de conducta humana. Resulta evidente el impacto positivo sobre los valores de la persona, el comportamiento consciente que muestra a través de la mejora continua, el respeto, desarrollo pleno y en el entorno lo cual contribuye al crecimiento como ser humano. El hombre busca indagar, emite juicios y valora las cosas que le conciernen; pero tratando de llenar un vacío, muchas veces olvida reglas, para ir en pos de cosas que considera le darán satisfacciones a su vida de una manera fácil. Es allí en ese momento donde se produce la acción moral, al actuar obedeciendo mandatos morales, pues, se produce el triángulo moral, hombre y libertad, que le permite elegir una opción. Tanto la Moral y como la Ética son el resultado de la reflexión consciente del hombre, la primera considerada todo un conjunto de normas que se transmiten en el seno de la sociedad, y que el sujeto adopta a su propia mentalidad; la segunda concebida como línea directriz de la propia conducta del hombre. Por otra parte la Moral, la Ética y el Derecho se vinculan entre sí pues son normas de conducta humana y convivencia social. En cuanto a la Ética Profesional, la misma tiene como objeto crear consciencia de responsabilidad, parte de que todo valor está vinculado con la idea del bien. La crisis venezolana es profunda, la violencia, la corrupción alcanzan índices alarmantes, cada día se producen hechos y se dejan pasar, lo cual demuestra que la célula fundamental de la sociedad está en caos, los principios y los valores se han fracturado. Aun así muchos ciudadanos, tanto personal, familiar y profesionalmente se acogen a principios y valores éticos y morales, y desempeñan sus funciones con honradez. Esta situación invita a reflexionar pues tanto la familia como la sociedad venezolana, están tan afectadas como el mundo; el hombre se ha colocado al margen de sus principios, y afanosamente busca poder y riqueza de una manera fácil. Es necesario retomar el cultivo de la Ética, la Moral, los principios y valores, que siempre han conformado las estructuras de la familia y de la sociedad, donde el respeto y la honestidad, eran los baluartes predominantes, porque es de esas estructuras que depende la convivencia social y el bienestar común.

Palabras clave: ética, moral, praxis humana, tareas individuales

ETHICS AND MORAL, HUMAN PRÁXIS WEBS: INDIVIDUAL TASKS TOUCHING EVERYBODY

Abstract

A tour on some aspects related to Moral and Ethics was conducted, since both constitute a set of human behavior rules. It is evident the positive impact on the values of people, the conscious behavior showed by continuous improvement, respect, full development and the environment which contributes to growth as human beings. Man seeks to investigate, makes judgments and values things concerning him; but trying to fill a void, he often forgets rules to go after things he considers will satisfy his life in an easy way. It is there when moral action occurs, by acting obeying moral commands, since the moral, man and freedom triangle, is generated allowing him to choose an option. Both Moral and Ethics are the result of conscious reflection of man, the first considered a set of rules that are transmitted within society and adopted by the subject to his own mentality; and the second conceived as a guideline of man's behavior. Moreover Morals, Ethics and Law are linked together since they are rules of human behavior and social coexistence. In respect to professional Ethics, it aims to raise awareness of responsibility, every value is related to the idea of goodness. The Venezuelan crisis is deep, violence and corruption reach alarming rates; events occur daily and are ignored, which shows that the fundamental cell of society is in chaos, the principles and values have been fractured. Yet many citizens personally, family and professionally take in ethical principles and moral values, and perform their duties honestly. This situation invites to reflect since both Venezuelan family and society are as affected as the world; man has placed himself outside of their principles, and busily seeks power and wealth in an easy way. It is necessary to resume the cultivation of ethics, morals, principles and values that have always shaped the structures of family and society, where respect and honesty were the predominant bastions, because it is on such structures depends social harmony and the common welfare.

Keywords: ethics, moral, human praxis, individual tasks



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.333-351

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

La ética y la moral, tejidos de la praxis humana: tareas individuales que tocan a todos

Yennis Torres e Hidramely Castillo

Introducción

Hay aspectos esenciales en la transformación del contexto más global del comportamiento social, cuando se siembran semillas que deberán fructificar a tiempo para convertirse en tejidos como normas de vida y en caminos de libertad.

Aun cuando el planeta vive hoy en crisis y confrontación constante dentro de un remolino de dudas, siempre se vislumbra que existen estrategias posibles, que muestran dos dimensiones para lograr la armonía, *el Hacer y el Ser*. Hacer valorando el conocimiento de sí mismo, en su dimensión axiológica, para simultáneamente valorar el ámbito de acción. En tal sentido, la insatisfacción, no es motivo para que el hombre, hoy, parezca que ha perdido el rumbo hacia la meta de su plenitud integral.

De ahí que se plantee una interrogante *¿Se desestabilizan las facultades más nobles del ser humano?*

Resulta evidente que el ser humano ha sido factor determinante en la desestabilización del planeta y con ello a la naturaleza, pero el gran error radica en que en su esencia, se han tambaleado principios intrínsecos de su existencia, lo cual en consecuencia lo ha desviado de valores inculcados en el hogar y en su entorno y por supuesto, ha colocado al margen tanto la ética como la moral. Es común observar actitudes negativas e irrespeto hacia los demás, cuando es necesario actuar en consonancia con la situación, con educación y respeto. Cuando los valores han desaparecido afectan la calidad de

vida, ya que la jerarquía de valores y principios forman al hombre como persona, y ello le permitirá lograr el bienestar y el progreso tanto a nivel personal como social.

No resulta fácil el tema, en primer lugar hay que reconocer que cada individuo tiene su *“filosofía propia que será igual al grado de su moralidad”*, lo cual implica diferenciar términos y conocerse un poco a sí mismos; en segundo lugar hay que aceptar que el hombre hoy se encuentra desconcertado, de espaldas a sí mismo, lleno de dudas cuando ignora y tambalea, cuando no ve claro su crecimiento y evolución como ser humano, pues ha olvidado valorar y valorarse.

La convivencia en el planeta, una responsabilidad moral y ética

El hombre como ser social, con su preferencia a unos u otros grupos satisface necesidades sociales y de pertenencia que no consigue aislado, todo esto desemboca en una peculiarísima comunidad, por cuanto que el fin de la sociedad es el bien común, en el marco de un humanismo integral.

Aun así, el mayor agobio de la condición humana y también la más inequívoca fuente de dignidad radica en la urgencia de buscar explicaciones más o menos racionales a cuanto ocurre entre cielo y tierra, busca explicar el gran drama o comedia humana, dándole elogio o condena.

Igualmente trata de ahondar en el conocimiento del ámbito teórico y práctico de la formación y de los valores del ser humano, pero no es fácil conceptualizar la responsabilidad moral individual. Ob-

serva que por su propia naturaleza, este concepto está en acuerdo al crecimiento o evolución de cada individuo.

En tal sentido, para lograr su convivencia en el planeta, visto desde la óptica moral, deben predominar en su conducta las tendencias más convenientes al desarrollo individual y social. Así las tendencias se le imponen con carácter habitual, constante y va aprendiendo a calificar sus propias acciones y estas aptitudes, conforman el llamado sentido moral de los individuos; pudiendo encontrar que su conducta es el reflejo de la moral individual, y la moral individual es el fundamento de la moral social.

Resultan evidentes los impactos positivos sobre los valores de la persona, de ahí que su comportamiento consciente se muestra a través de la mejora continua, en el respeto y en el desarrollo pleno la persona y en su entorno, lo cual contribuye al desarrollo humano.

Por otra parte lo que la Ética pretende es, según Gómez. E. (2011), "...la realización de la persona, su perfección mediante los valores" (p. 234); así mismo, determina si los actos son correctos o no, justos o injustos, precisa los actos que a través de la vida va realizando el hombre, los cuales se van repitiendo y generando hábitos y costumbres, lo cual permite ir haciéndose a sí mismo. De ahí que el carácter como personalidad es obra del hombre, es su tarea moral, es el cómo resultará su carácter moral toda su vida, solo así se llega a la conceptualización moral, considerada como "...el modo

de ser, logrado por niveles de apropiación donde convergen los sentimientos, las costumbres y el carácter, es por ello que la Ética es la Moral" (ob.cit; p. 236).

De acuerdo a lo anterior, el mundo hoy, tan convulsionado vive la crisis de valores, algo a lo que la educación a lo largo de la historia ha tratado de dar respuesta y no ha logrado porque sólo ha formado al hombre para la inmediatez práctica.

Hoy es impostergable, ya que el fin primordial del hombre es encontrar la felicidad y para esto requiere el ser humano conocerse a partir de sus valores. Que le permitan encontrar caminos y estrategias para obtener un nivel elevado de convivencia, para que predominen en la conducta humana tendencias hacia el desarrollo de la vida individual y social.

De igual manera hay que fomentar principios éticos y morales a nivel familiar, escolar y comunitario, a fin de retomar la función humanizadora, la cual, a decir de Barroso, M. (2006) "...se ha desviado generando una sociedad confrontada con crisis de valores debido a la ignorancia, en gran parte de la humanidad" (p. 56). En el planeta, el bienestar, si bien está sujeto a la calidad de sus líderes, en gran parte depende de las cualidades humanas de sus ciudadanos.

Hoy el mundo sufre procesos de cambios, es cierto, los avances tecnológicos y científicos pueden fortalecer la calidad de vida, pero la crisis de valores éticos y morales que arrojan al mundo, solo puede ser superados en realidad cuando sus habi-

tantes decidan el rumbo que debe seguir la conducta humana, a través de una frase que viene expresándose desde tiempos remotos, “conócete a ti mismo”, cuando se respeta y acepta a los demás tal como son, solo así mejorará la convivencia en el planeta, e igualmente la responsabilidad tanto Moral como Ética tendrá un sitio preferencial.

Un vacío existente

Actualmente se observa que el ser humano ha hecho caso omiso de que posee facultades cognoscitivas con las que emite juicios y que también es capaz de valorar las cosas, los hechos, las personas y juzgar sobre ellos. ¿Pero qué se puede hacer para llenar ese vacío?

Desde épocas muy remotas el hombre ha buscado indagar para conocerse, es así, como los grandes pensadores llegaron a concebir aspectos como la ética o filosofía moral, los cuales vincularon siempre con la praxis humana. De ahí que lo moral o lo ético es un conocimiento que se encuentra presente en la conciencia de todo hombre, que conforma un saber filosófico que se ocupa de lo que se debe o no se debe hacer y que se evoca relacionándolo con el hombre y con Dios (en muchos casos).

Los conceptos o creencias vinculados a la moralidad y a la ética, son generalizados y codificados en una cultura o grupo y por ende, sirven para regular el comportamiento de sus miembros. La conformidad con dichas codificaciones, se le conoce como moral y la civilización depende del uso generalizado de la moral para su existencia.

La ética y la moral dos palabras de significación,

no son sinónimos, *la ética* da valores universales y *la moral* las distintas aplicaciones que tiene la ética. La ética como principio universal, va dirigida a los seres humanos. Según Fuguet, A. (2014), “Hay una ética sacada de la naturaleza humana y esta es una sola” (p. 67), pues todos tienen la misma naturaleza y valores morales, pero según las circunstancias particulares de cada quien, se aplican distintivamente.

Ahora bien, ¿cuál sería el objeto de esta ciencia? , pues bien, su objeto es la modalidad de las acciones en la relación con el deber que se debe cumplir, y que se descubre en la realidad o en la ciencia el hecho moral elemental y el deber para explicarlo; en otras palabras, la ética, no es más que el intento racional de averiguar cómo vivir mejor, y su objeto es darnos las pautas dentro de nuestra libertad para así conseguirlo.

Actos Humanos: Son aquellos que proceden de la voluntad deliberada del hombre, son aquellos actos que nos diferencian de los demás (Fuguet, A. 2014).

Factores o elementos del acto humano: en todo acto humano se distinguen:

**Factores cognitivos,* como el conocimiento de lo que se hace, aunque no se sepa cuáles son las consecuencias de esos actos, pues pertenecen al entendimiento. Constituye el primer fundamento del acto humano.

**Factores volitivos,* todo acto humano va influenciado por la voluntad la cual presiona tal acto; de la voluntad dependen todos los actos y de cuan

morales sean o no.

**Factor o elemento ejecutivo*, es la consecuencia de la libertad interna, ya que ésta la impulsa a la realización de actos externos, este momento del acto ya ha sido influenciado por los dos elementos o factores anteriores, el entendimiento y la voluntad, lo cual indica de que esos actos ya han sido analizados previamente.

Hablar de actos humanos es hablar de la vida misma y de cómo afrontan tales actos, bajo qué grado de libertad se toman, si son influidos por órdenes, costumbres o simplemente porque le da la gana hacerlos y lo hacen, está bien, eso es la ética, el no preguntarle a nadie lo que hace cada quien con su vida, pues le corresponde a cada uno hacerse esa pregunta a sí mismo.

En correspondencia con los *Actos Naturales*, Fuguet, A. (2014), los considera como "...los que proceden de las potencias vegetativas y sensitivas, sobre los que el hombre no tiene ningún control voluntario" (p. 45) y son enteramente comunes de los animales, es como si se estuviera programado. Estos actos están dentro de la libertad.

Para Gómez. E. (2011), *los actos del Hombre*, son "...los que proceden del hombre sin ninguna deliberación o voluntariedad, sea porque está habitualmente destituido de la razón en el momento de realizar el acto" (p. 122). Ninguno de estos actos afecta la moralidad. Un ejemplo fehaciente en la cotidianidad de la vida a la que diariamente se enfrenta cada mañana, al levantarse, no se objeta, se corre al baño, se ducha, muchas veces en forma

automática, es rutina todo lo que va haciendo, igualmente asiste al trabajo, se actúa simplemente. El precitado autor considera los *Actos Violentos* como los que el hombre realiza por la coacción de un agente que lo obliga a ejecutarlo contra su voluntad interna. Es cuando se deja por un momento de ser racionales y se actúa como animales, instintivamente, tratando de marcar territorio.

En tal sentido, de acuerdo a las consideraciones anteriores, se hace necesario conocer y comprender un poco más sobre estos aspectos cuyas redes tejen la sobrevivencia de cada uno, pero de igual manera se vinculan con toda la humanidad.

La moral

El término tiene su origen en el término latino "*mores*", cuyo significado es "*costumbre*". *Moralis* (latínmos =griego "*costumbre*"). Por lo tanto la "**moral**" no acarrea por sí el concepto de malo o bueno. Son entonces, las costumbres las que son virtuosas o perniciosas. La moral podría definirse también como "la suma total del conocimiento adquirido con respecto a lo más bueno a lo que una persona se apega" (Yagoskesky, R., 2000).

Los antiguos romanos concedían a las *mores maiorum* (costumbres de mayores, las costumbres de sus ancestros fijadas en una serie continuada de precedentes judiciales) una importancia capital en la vida jurídica, a tal grado que durante más de dos siglos (hasta el II a.C) fue la principal entre las fuentes del Derecho. Su vigencia perdura a través de la codificación de dichos precedentes en un texto que llega hasta nuestros días como la Ley de

las Doce Tablas, elaborado aproximadamente en el 450 a.C.

Definiciones de la moral

Para Yagosesky, R. (2000), está referida “al conjunto de creencias y normas de una persona o grupo social determinado que sirve de guía acerca de una acción, si ésta es correcta o no” (p. 89). Así mismo, son reglas o normas por las que se rige la conducta de un ser humano en relación con la sociedad y consigo mismo.

Se considera que conforma un conjunto de principios de conducta que se adquieren por asimilación de las costumbres y los valores del ambiente (la familia, la escuela y la iglesia).

Igualmente está referido el término a las normas que se imponen en esos ambientes, pasivamente y sin cuestionamientos antes de adquirir el uso de razón.

Acción moral

Según Barroso, M. (1991), “Es cualquier acto que haya sido ejecutado obedeciendo a los mandatos de las leyes morales” (p. 34). De ahí que las acciones humanas son susceptibles de recibir una cualificación moral

Todas las acciones y actividades susceptibles de valoración moral se sustentan en el ser humano como sujeto de actos volitivos; es por esto que la moral está vinculada con el hombre y su libertad, abarcando su acción en todas sus manifestaciones.

Se habla de acciones morales o inmorales cuando se dan condiciones como: que se realice con liber-

tad y se elija entre varias opciones, que haya sido realizada voluntariamente, consciente de los efectos, con intención o fines con los que se actúa.

Kant expresaba que sólo podían ser consideradas como buenas moralmente aquellas acciones que hubieren sido ejecutadas exclusivamente por puro respeto al deber moral, sin que exista interés particular en realizarlas.

La ética

Proviene de la íntima relación con la moral, tanto, que ambos términos se confunden con frecuencia. Los términos, moral y ética tienen el mismo significado etimológico, con la diferencia que el primero deriva del *latín* (mos), que significa costumbre y el segundo del griego (ethos) que también significa costumbre. Por lo tanto, ética y moral las dos palabras se refieren a las costumbres.

De ahí que la definición nominal de ética sería la ciencia de las costumbres. Pero lo que en realidad le interesa a la ética es estudiar la bondad o la maldad de los actos humanos, sin interesarse en otros aspectos.

Su estudio se remonta a los orígenes de la filosofía moral en Grecia y su desarrollo histórico ha sido diverso. Una doctrina ética elabora y verifica afirmaciones o juicios determinados. Esta sentencia ética, juicio moral o declaración normativa es una afirmación que contendrá términos tales como “malo” “bueno” “correcto” “incorrecto”, etc., referido a una acción o decisión. Cuando se emplean sentencias éticas se está valorando moralmente a personas, situaciones, cosas, acciones. Se

establecen juicios morales, cuando se dice “*este señor es un corrupto*”. En estas declaraciones aparecen los términos “corrupto”, que implican valoraciones de tipo moral.

Objeto de la ética

Su objeto material de estudio son los actos humanos, y su objeto formal es la bondad o la maldad de dichos actos.

Tomando como base lo anterior, se puede dar una definición real de la ética como “la ciencia que estudia la bondad o maldad de los actos humanos”. Con esta definición se tiene que la Ética posee dos aspectos, uno de carácter científico y otro de carácter racional.

La ética, no prescribe normas o conductas, no manda ni sugiere directamente qué se debe hacer. Su cometido consiste en aclarar qué es lo moral, cómo se fundamenta racionalmente una moral y cómo se ha de aplicar ésta posteriormente a los distintos ámbitos de la vida social. En la vida cotidiana constituye una reflexión sobre el hecho moral, busca razones que justifican la utilización de un sistema moral u otro.

En tal sentido se puede decir que la ética estudia la moral y determina qué es lo bueno y, desde este punto de vista, cómo se debe actuar. Es decir, es la teoría o la ciencia del comportamiento moral.

¿Es la Ética una Ciencia Normativa? Se considera que es también una ciencia normativa ya que estudia lo que es normal, pero no lo normal de hecho, que es lo que suele suceder, sino lo normal de derecho, o sea lo que debería suceder, por lo tanto

la Ética es una ciencia que estudia lo normal de derecho. Entonces se puede decir que se está actuando de un modo ético cuando en esta conducta lo normal de hecho coincide con lo normal de derecho.

A la Ética también le interesa el estudio de la esencia de los valores y, en especial del valor moral, tratar de ver en qué consiste un valor, sus propiedades y los propios de un valor moral.

Kant y la ética

El autor considera que es autónoma, que no deriva de la estructuración de un cuerpo doctrinal previo, sino que “tiene lugar en el hombre como ser racional, lo que supone tiene sentido en la determinación de la propia conducta, de la praxis y de principios a priori para determinar su conocimiento” (Kant, I. (2010; p. 56).

En tal sentido la praxis humana se mueve entre el querer y el deber, ya que en el hombre se interponen las inclinaciones de la voluntad, la cual se dirige en ocasiones con acciones contrarias al imperativo que deviene de la razón, la cual se basa en el supuesto de que ésta puede determinar a la voluntad según principios.

Los principios *subjetivos o máximas*, aquellos principios que implican una condición valedera para el sujeto y sólo para su voluntad, y no puede alcanzar el valor de una ley moral. Los principios objetivos o leyes implican una condición, valedera para la voluntad de todo hombre, de todo ser racional. Esta ley impone un deber ser, un deber obrar, una ley necesaria y universal, que Kant de-

nomina Imperativo.

El carácter racional de ética, viene por el uso de la razón. La ética no es una ciencia experimental, sino racional ya que fundamenta sus modelos éticos por medio de la razón” (Kant, 2010). Esta razón proporciona causas, razones, el porqué de la bondad en una conducta realizada.

Es por esto que se puede considerar que a la Ética le concierne proporcionar las razones por las que ciertas conductas son buenas y por lo tanto dignas de realizarse, también de argumentar en contra de conductas malas como las adicciones, el homicidio, la estafa, entre otros delitos.

Algunas referencias sobre la moral y la ética

Diferencias entre ética y moral: estas dos palabras tienen su uso sujeto a diversas maneras. Para distinguirlas es necesario que conocer sus características.

Características de la moral: La Moral según Gómez, E (2011), es “...el hecho real que se encuentra en todas las sociedades, es un conjunto de normas que se transmiten de generación en generación”, evolucionan en el tiempo y poseen fuertes diferencias con respecto a las normas de otra sociedad y de otra época histórica, estas normas se utilizan para orientar la conducta de los integrantes de esa sociedad.

Características de la ética: es el hecho real que se da en la mentalidad de algunas personas, es un conjunto de normas, principios y razones que un sujeto ha realizado y establecido como una línea directriz de su propia conducta (Ob.cit).

Semejanzas y diferencias entre ética y moral: confluyen en lo siguiente:

- 1 En los dos casos se trata de normas, percepciones, deber ser.
- 2 La Moral es un conjunto de normas que una sociedad se encarga de transmitir de generación en generación y la Ética es un conjunto de normas que un sujeto ha esclarecido y adoptado en su propia mentalidad.

Ambos términos difieren:

- a. La moral tiene una base social, es un conjunto de normas establecidas en el seno de una sociedad y como tal, ejerce una influencia muy poderosa en la conducta de cada uno de sus integrantes. En cambio la Ética surge como tal en la interioridad de una persona, como resultado de su propia reflexión y su propia elección.
- b. La moral es un conjunto de normas que actúan en la conducta desde el exterior o desde el inconsciente. En cambio la Ética influye en la conducta de una persona pero desde su misma conciencia y voluntad.
- c. En cuanto al carácter axiológico de la ética. En las normas morales impera el aspecto prescriptivo, legal, obligatorio, impositivo, coercitivo y punitivo. Es decir en las normas morales destaca la presión externa, en cambio en las normas éticas destaca la presión del valor captado y apreciado internamente como tal. El fundamento de la norma Ética es el valor, no el valor impuesto desde el exterior, sino el descubierto internamente en la reflexión de un sujeto.

De los aspectos señalados se destacan tres niveles:

*El primer nivel está en la *Moral*, o sea, en las normas cuyo origen es externo y tienen una acción impositiva en la moralidad del sujeto.

*En el segundo nivel es la *Ética* conceptual, que es el conjunto de normas que tienen un origen interno en la mentalidad de un sujeto, pueden coincidir o no con la moral recibida, pero su característica mayor es su carácter interno, personal, autónomo.

*El tercer nivel es el de la *Ética axiológica* que es el conjunto de normas originadas en una persona a raíz de su reflexión sobre los valores.

Ética profesional

Para Gómez, E. (2011), puede definirse como “la ciencia normativa que estudia los deberes y los derechos profesionales de cada profesional”. También se le llama Deontología. Al decir profesional no solo se refiere a que la ética es sólo para quienes son profesionales, sino que ésta en especial va destinada especialmente a las personas que ejercen una profesión u oficio en particular (Código de Ética Profesional del abogado venezolano).

La *ética profesional* tiene como objeto crear conciencia de responsabilidad, en todos y cada uno de los que ejercen una profesión u oficio. Parte del postulado de que todo valor está íntimamente relacionado con la idea de un bien (Código de Ética Profesional del abogado venezolano).

La *Ética profesional* se sustenta o toma bases fundamentalmente en la naturaleza del hombre. Esta naturaleza es espiritual y libre, por consiguiente

tiene una voluntad que apetece al bien moral.

La Profesión es una capacidad cualificada requerida por el bien común, con peculiares posibilidades económico-sociales. El profesional no tiene este carácter tal por el simple hecho de recibir el título que lo certifica o le da la cualidad de profesional, nadie es profesional por el título en sí, lo único que expresa es la cualidad de ser ya un profesional, más no que tiene todas las cualidades éticas para serlo.

El título, aparte de ser manifestación intrínseca de lo que se lleva, no por la naturaleza de la persona sino por sus cualidades éticas, como idoneidad o aptitud que le da un nuevo perfil a su personalidad, con principios como: integridad, responsabilidad, confidencialidad, observar las disposiciones normativas, competencia, actualización profesional, colaboración, difusión, respeto entre colegas y conducta ética (Código de Ética Profesional del abogado venezolano).

Dentro del diario acontecer en la vida de un país, los distintos tópicos que la conforman como lo son la salud, la política, la economía, la educación, la seguridad, la justicia, al igual que las distintas instituciones públicas y privadas conformadas por grupos de profesionales, técnicos o artesanos, tienen sus códigos éticos.

Lo anterior tiene su fundamento en que la *Ética* juega un papel muy importante ya que a diferencia de otras ciencias, esta es mucho más aplicable a las vida, debido a su contenido práctico-técnico, derivado de las propias costumbres y de cómo se

muestra el comportamiento, siendo que esto perfecciona y ayuda a asegurar y a la realización como personas, teniendo en cuenta qué fines vale la pena perseguir y bajo qué condiciones.

Tomando en consideración los aspectos relativos a la *Ética y a la Moral*, conviene tomar en cuenta la vinculación que el tema tiene respecto al *Derecho*, partiendo de que el mismo conforma un conjunto de normas que regulan la conducta de los hombres, con el objeto de establecer un ordenamiento justo de convivencia humana.

Desde que se nace tienen trascendencia jurídica una serie de actos, pues la existencia de normas preestablecidas es lo que da soporte jurídico, a todos los hechos y, de este modo nos vinculamos al Derecho.

Moral y derecho

Tanto la *Moral* como el *Derecho* son normas de conducta humana; pero la *Moral* valora la conducta en sí misma, plenariamente, en la significación integral y última que tiene para la vida del sujeto; en cambio el derecho valora la conducta desde un punto de vista relativo, en cuanto al alcance que tenga para los demás. El campo de imperio de la *Moral* es el de la conciencia, es decir, el de la intimidad del sujeto; el área sobre la cual pretende actuar el *Derecho* es el de convivencia social (Barroso, M, 1991).

La *Moral* como el *Derecho* se encamina hacia la creación de un orden. Pero el de la *Moral* es el que debe producirse dentro de la conciencia; es el orden interior de nuestra vida auténtica. En cambio,

el orden que procura crear el *Derecho* es el social, el de las relaciones objetivas entre las gentes.

La *Moral* valora las acciones del individuo en vista a su fin supremo y último, en cambio, el *Derecho* no se propone llevar a los hombres al cumplimiento de su supremo destino, no se propone hacerlos radicalmente buenos, sino tan sólo armonizar el tejido de sus relaciones externas, en vista de la coexistencia y cooperación.

La *Moral* no oprime el individuo a la sociedad; por el contrario, repunta al hombre como un ser eminentemente sociable y lo valora como tal; en buena medida, los actos humanos se juzgan moralmente según su alcance exterior, su valor social, como reza el viejo adagio: el camino del infierno está empedrado de buenas intenciones.

Semejanzas y diferencias entre moral, ética y derecho

Semejanzas:

- La *Ética*, la *Moral* y el *Derecho*; no podrían ser tales, si no existe una actividad reflexiva, consciente y libre del ser humano que se orienta hacia el deber ser.
- La *Ética*, la *Moral* y el *Derecho*; son disciplinas que se ocupan de la conducta humana.
- La *Ética*, la *Moral* y el *Derecho*, son disciplinas normativas que definen el bien y el mal y nos encaminan hacia el primero.
- La *Ética*, la *Moral* y el *Derecho* conciben la idea de ser sistemas de regulación del comportamiento humano.

La Ética, la Moral y el Derecho se refieren al deber ser, discriminan entre acciones aceptables e inaceptables.

Diferencias:

- La Ética es la disciplina filosófica que se ocupa de la fundamentación racional del comportamiento moral del hombre. La Moral y el Derecho; se refieren a los valores asumidos y vividos por los individuos o grupos determinados.
- La Ética se ocupa del conjunto de principios inalterables. Ejemplo: Derecho a la vida, el respeto por las personas, la confidencialidad, entre otros. La Moral y el Derecho se refieren a la dimensión subjetiva de quienes asumen esos principios.
- La Ética se fundamenta en la razón y depende de la Filosofía. La Moral y el Derecho, se apoyan en las costumbres y la conforman un conjunto de elementos normativos que la sociedad acepta como válidos.
- La Moral y el Derecho, tienen una base social, tales como el conjunto de normas establecidas en el seno de una sociedad ejerciendo una influencia muy poderosa en la conducta de cada uno de sus integrantes. La Ética surge en la interioridad de una persona como resultado de su propia reflexión y elección.
- La Moral y el Derecho, son el conjunto de normas que actúan en la conducta desde el exterior o desde el inconsciente. La Ética

influye en la conducta de una persona, pero desde su misma conciencia y voluntad.

Actualmente ¿qué involucra la responsabilidad de un profesional del Derecho respecto a las acciones humanas, se está deteriorando el deber ser?

Partiendo de las sabias y acertadas palabras que expresara Ossorio y Gallardo, A. (2012) "...los abogados somos arquitectos del alma de la gente...". En el abogado, la Ética es fundamental, ya que se ejerce sobre el "deber ser", algo intangible, ya que con algo inmaterial, como es la norma jurídica, general y abstracta, una sentencia favorable y justa que es particular y concreta, produciendo un resultado objetivo, se puede restituir un derecho quebrantado o hacer cumplir un deber obligatorio en beneficio del afectado.

Sin embargo resulta lamentable que ha habido un cambio de 180^a grados, a diferencia de lo que significaba hace unas décadas ser profesional al servicio de la justicia, donde la ética profesional constituía un valor fundamental, lo cual mostraba a ciudadanos motivados bajo tales principios, que como auxiliares se ocupaban de materializar la tutela efectiva de los derechos ciudadanos expresamente su libertad y su patrimonio. Ciudadanos en quienes prevalecían esas enseñanzas y valores éticos.

Hoy muchos profesionales del derecho son y aceptan ser atendidos como súbditos e indecentemente por muchos funcionarios los cuales en su mayoría son sus colegas. Frente a estas situaciones, hoy tan frecuentes, es necesario ilustrar a

esos funcionarios de lo que es y debe ser conforme a derecho un servidor público y un ciudadano. El deber ser se deteriora, la amabilidad, la lealtad y la solidaridad se opacan y las consecuencias están agrediendo al gremio. Se hace necesario recuperar los valores perdidos y desestimados.

Esta reflexión se da porque siendo que el mayor agobio de la condición humana y también su más inequívoca fuente de dignidad consiste en la urgencia de buscar explicaciones más o menos racionales a cuanto ocurre entre cielo y tierra, busca explicar el gran drama o comedia humana, dándole elogio o condena.

Si se profundiza en el conocimiento del ámbito teórico y práctico de la formación y de los valores de un profesional del derecho, se observa que no es fácil la manera de conceptualizar la responsabilidad ética, se evidencia que por su naturaleza, este concepto está en acuerdo al crecimiento o evolución de cada individuo. Lo que hace necesario que predominen en el gremio las tendencias más convenientes al desarrollo de la vida individual y social.

Pues así, las tendencias adquieren un carácter habitual y constante, lo cual va permitir que cada quien califique sus propias acciones y que las mismas conductas muestren el reflejo de la moral individual, siendo esta el fundamento de la moral social, de ahí que la Ética lo que pretende es la realización de la persona y por ende del gremio. Ya que su objetivo primordial es estudiar si los actos son correctos o no, justos o injustos, es de-

cir, buenos o malos, estudia el bien entendido como todo aquello que perfecciona la naturaleza del Derecho, concebido como un ordenamiento justo de convivencia humana.

La Ética como ciencia filosófica investiga las leyes de la conducta humana, para formular reglas que le convienen al máximo grado de la evolución psico-social al hombre y el objetivo que le corresponde como disciplina filosófica es esclarecer, reflexionar esta experiencia humana que es la Moral. Partiendo de allí se observa entonces que la Moral tiene un significado más amplio que el vocablo de la Ética, ya que la Moral es todo lo que se somete a todo valor, de allí que inmoral es todo lo que se opondrá a todo valor.

De acuerdo a lo anterior, se observa cómo el sentido Moral indica el rumbo que debe seguir la conducta humana y tiene que tener relación constante entre discernimiento y libertad, es por tanto un principio que rige los actos del hombre y adquiere carácter de ley, que se impone por sí misma como motivo suficiente “como imperativo categórico”, expresión de Kant (2010), “el amor ley compleja que se puede descomponer en reglas de conducta, cada una recibe el nombre de deber”. De ahí que el ejercicio habitual de los deberes relativos a determinado género de acciones, constituye una virtud, la infracción permanente a dichos deberes, caracterizando el sentido Moral, constituye un vicio.

Resulta difícil sintetizar todos los deberes de orden individual y social del hombre. Kant (ob.cit),

habla de Moral Social en su imperativo, haciendo referencia a aspectos del Derecho romano: como la vida honesta, que es regla de conducta individual; quiere para todos lo que para ti, que es virtud social de la justicia; eleva a los humildes, como virtud social de la benevolencia; uniendo principios de Sócrates: “Conócete a ti mismo”, resumen de la sabiduría, ama a tu prójimo virtud universal a la que no es posible llegar sin antes conocerse así mismo.

Cuando se plantean temas como la Ética y la Moral, se abre un campo bastante amplio para la discusión, en un mundo cada día más competitivo. En muchos gremios se buscan mecanismos sustitutos para evadir y evitar la presencia de estos aspectos. Pero en momentos como los actuales donde la corrupción ha encendido las alarmas, lo cual evidencia que estamos frente a una conducta adictiva, si se quiere que se ha tornado rutinaria, habrá que revisar, la intensidad de esa conducta.

Vale la pena hacer algunas acotaciones, se habla de Moral y de Ética una y otra vez para criticar hechos y situaciones. Así mismo muchos son los políticos modernos quienes tienen la tendencia a censurar lo abstracto, cuando en realidad está mal es lo concreto. Pues se habla del problema de la corrupción, de la inseguridad y no de los corruptos y de los delincuentes. La crisis está en los hombres, cuando no viven normalmente, es decir moralmente, será por eso que las dos palabras se parecen tanto, ya que vivir moralmente es vivir normalmente.

Hoy con mucha frecuencia, hay como una deficiencia, se pretende que las leyes morales y la Ética se acomoden a la vida de los hombres, cuando lo viable es que los hombres acomoden su vida de acuerdo a tales leyes y principios.

La tendencia es alterar las pruebas y cambiar los ideales para complacer a pocos, en vez de motivar a la gente a que se mantengan en sus ideales, siguiendo sus principios y valores. En esta línea hay muchos pensadores y filósofos, y hasta legisladores, dispuestos a construir cualquier filosofía para cambiar principios morales que acomode a quienes no quieren o no pueden vivir o ejercer de acuerdo con la ley Moral y la Ética.

Algunos aspectos sobre la moral y la ética

Debido a que la Ética no proporciona una lista o conjunto de reglas a seguir para cada una de las situaciones que se presentan en el transcurrir diario de la vida, por ello hay que apegarse única y exclusivamente a las bases del actuar Ético como son la inteligencia y sus consecuentes, de cómo las actuaciones pueden perjudicar a los demás, es decir, tomar en cuenta los intereses de los demás.

Pero ¿cómo discernir entre lo que es correcto o incorrecto?

La Ética proporciona principios fundamentales como lo son la solidaridad, equidad, eficiencia, de abstenerse, de elegir dañar a un ser humano, de responsabilidad del papel que hay que desempeñar, de aceptación de efectos colaterales y el de cooperación; cuya finalidad es esclarecer la pregunta anterior.

Como seres humanos de naturaleza sociable, se tiene la obligación de promover el bienestar de todos los seres humanos y no solo del nuestro. Ya que la única diferencia entre el animal y el ser humano es la inteligencia, por ello se debe esforzar a actuar inteligente y conscientemente. Así mismo “no hacer a los demás, lo que no te gustaría que te hiciesen”, dice el viejo adagio, no destruir la identidad de los demás, aunque no sea posible medir el alcance de nuestros actos, de ninguna manera debemos elegir conscientemente hacer el mal, hay que diferenciar entre elegir y aceptar.

Si bien es cierto, que mucho se habla del esfuerzo que se realiza en aras de promover la realización humana, pero ¿será que sí nos estamos esforzando lo suficiente o será que no estamos utilizando los métodos más eficaces? De ahí, el meollo del asunto, la realidad muestra que hay que esforzarse por usar las herramientas más idóneas. También resulta cierto que no se es completamente responsables del bienestar humano, ya que las responsabilidades van ligadas a la capacidad, compromiso, circunstancias y roles específicos que se deben descubrir y ponerlos al servicio de la sociedad, esto da una responsabilidad prioritaria en la vida de cada quien.

En la cotidianidad es necesario cultivar la aceptación, ya que todas las acciones no son acertadas, y probablemente, estas provocarán efectos colaterales perjudiciales. Siguiendo el antiguo análisis griego se debe asumir que “las personas que más nos confrontan, las que menos nos quieren, son las

que más conocen nuestras debilidades”. El mismo resulta trascendente para el manejo de la realidad venezolana, pues son muchas las ventajas estratégicas que se derivan del viejo adagio, adaptado al país.

Resulta difícil prestarle atención a quienes nos confrontan o rechazan, pero hay que aceptar la necesidad de dedicarles más atención, pues los otros no son enemigos, solo no ven las cosas con la misma óptica, y su posición puede ayudar porque tal vez cuentan con una forma que podría ser útil y complementaria, para evaluar nuestros propios errores, ya que sus paradigmas resultan distintos a los nuestros.

Así las cosas, si algún aspecto pesa más en el escenario existencial es el sistema educativo y los principios morales y éticos con los que cuenta cada país. Venezuela, no es la excepción, donde hay estructuras que se resquebrajan, debido a que no se han tomado medidas de acuerdo a los signos de los tiempos.

Rawls, J. (1997), teórico de la justicia, considera que “uno de los bienes básicos que el Estado debe asegurarle a todos es la capacidad de autoestima” (p. 233). Debemos entonces preguntarnos, qué factores son los que en los días actuales acarrearán la pérdida del respeto y, por lo tanto la devaluación del ser humano, la carencia de educación, la falta de honestidad, todo lo cual va en dirección al mar de la mediocridad.

En Venezuela ¿cómo se enfocan las líneas éticas del profesional del Derecho?

Las normas contenidas en el Código de Ética son de obligatorio cumplimiento dentro de su actividad tanto pública como privada. Tales disposiciones no podrán relajarse por convenios de ningún tipo. “Serán nulos los actos que pretendan contrariarlo, ya emanen de personas o entidades públicas o privadas” (Código de Ética Profesional de Abogado).

El profesional del Derecho debe tener como norte de sus actos servir a la justicia, asegurar la libertad y el ministerio del Derecho; por el contrario las faltas disciplinarias acarrear sanciones previstas en la Ley.

Debe actuar con probidad, honradez, discreción, eficiencia, veracidad y lealtad. Conservar absoluta independencia en sus actuaciones profesionales. Mantener en todo momento el respeto a su dignidad como persona y como profesional.

Defender los derechos de la sociedad y de los particulares cooperando en la conservación y perfeccionamiento del orden jurídico y en la realización de una recta y eficaz administración de justicia.

Fortalecer la conformidad con sus colegas, mediante el respeto mutuo, trato cordial y racional tolerancia. Mantener la dignidad y el decoro en sus actuaciones. Una acción indigna lesiona el patrimonio moral del gremio.

Aceptará o rechazará los asuntos sin exponer las razones que tuviere para ello, salvo el caso de nombramiento de oficio, en que deberá justificar el rechazo. En su decisión no deberá influir el interés personal, el monto pecuniario del asunto, ni

la capacidad financiera del adversario.

Tampoco aceptará el abogado un asunto en el que tuviere que sostener principios contrarios a sus convicciones personales. Incluso políticas o religiosas, ni aquellos en que su independencia se viere obstaculizada por motivos de amistad, parentesco o de otra índole. En suma, no intervendrá en un asunto sino cuando tenga libertad para actuar.

Como servidor de la justicia y colaborador en su administración, no deberá olvidar que la esencia de su deber profesional consiste en defender los derechos de su representado o asistido con diligencia y estricta sujeción a las normas jurídicas y a la moral.

No permitirá que sus servicios sean usados de modo que personas legalmente desautorizadas para el ejercicio del Derecho puedan practicarlo. Se abstendrá de suscribir y visar documentos en cuya redacción no haya participado.

Su conducta deberá caracterizarse siempre por la honradez y la franqueza. No deberá aconsejar ni ejecutar actos que puedan calificarse de dolosos, hacer aseveraciones o negaciones falsas, citas inexactas, incompletas o maliciosas, ni realizar acto alguno que pueda entorpecer una eficaz y rápida administración de justicia.

Los anteriores entre otros conforman aspectos establecidos en el Código de ética profesional del abogado en Venezuela.

La moral y la ética en Venezuela

Dentro del ámbito patrio, los cambios se han escenificado a todos los niveles, lo cual ha llevado a

una sustitución de los paradigmas por otros; ahora bien existen grandes fallas, una de las más graves es el decaimiento de las actitudes morales y éticas en la ciudadanía, trayendo como consecuencia la pérdida de valores inculcados a la sociedad, suministrados desde el seno familiar y las distintas instituciones educativas.

La crisis es profunda, la realidad muestra que mientras se observa que la balanza se inclina con la violencia y los crímenes y disminuye los valores morales, éticos y espirituales, los cuales dignifican al ser humano. Conjuntamente se observa la ausencia de moral y ética en aquellas cosas que para muchos parece insignificante, pero es un problema global, como contaminar el ambiente, no acatar señales de tránsito, no usar cinturón de seguridad, todo ello es inherente a la Ética. Lo cual muestra una fractura que tiene la célula esencial de la sociedad, donde los valores y principios han pasado al desván de la casa y al archivo del pasado en la escuela, por falta de planificación e interés de muchos docentes.

Es común advertir que el comportamiento socio-cultural de la población ha marcado una brecha importante en relación a los compromisos y dogmas demarcados por la Moral y la Ética, lo cual ha afectado la calidad de vida, es común hoy la falta de respeto, el desorden, la falta de convivencia, la corrupción y la mediocridad. Se hace necesario implementar con urgencia sistemas sociales, que puedan contribuir a mejorar la calidad de vida de la población, cuyos objetivos conduzcan al logro

de oportunidades para una mayor cantidad de venezolanos, donde exista la concordancia con los valores tanto individuales como colectivos.

En tal sentido, el comportamiento humano siempre se da por un componente genérico, aunque la experiencia demuestre que si se dejan de lado los valores morales y éticos, resultará muy difícil superar las barreras y el país quedará estancado, regresando por rebote a los valores sociales más primitivos.

El escritor Lorenz, K. (1993), en una oportunidad calificó como “Proceso Apocalíptico, la desesperación de las cualidades, la pérdida de la Ética, de la Moral, de los valores espirituales y de las facultades más nobles del ser humano”. Para el escritor todos somos prendas de garantía del enemigo: el miedo; rodeado por los vicios y en consecuencia, presenciando dolorosamente toda naturaleza de degradación y destrucción humana.

Los valores se derrumban en el mundo, y este país no es la excepción, donde se quiere vivir obteniendo poder y riquezas de un día para otro sin importar hacerle daño a los semejantes, lo cual reduce las relaciones humanas a un estado de irresponsabilidad y salvajismo moderno ya no sorprenden atracos, estafas, actos de corrupción, enriquecimiento ilícito con dineros públicos y privados, extorsiones y pagos de vacunas millonarias, secuestros, abortos, criaturas abandonadas y homicidios, hechos que se desplazan desde altas jerarquías gubernamentales, funcionarios públicos hasta adolescentes en sus escuelas cuyas víctimas son

sus compañeros.

Tal parece que los problemas del país, se han enquistado, muchos son los que opinan que esto no tiene solución, lo que sucede es que las conductas y los hábitos se han globalizado, se acude a los cirujanos estéticos para ocultar la imagen, al estilista para hacerse tatuajes, llevar los mismos modelos para seguir la moda, comer chatarra, para actuar como lo hace el resto del mundo, y hasta se quiere emigrar, pero sucede que quien deja de lado sus valores principios morales y éticos, así se desplace al fin del mundo, seguirá acompañándolo su mediocridad.

Se estila quejarse de la crisis o ausencia de valores, pero la crisis está en el ser humano, quien sigue luchando contra las paradojas que él mismo ha creado, adaptando su forma de vida a las conveniencias permitiendo que las relaciones humanas adquieran otra connotación, alejándose de sí mismo y de quienes están en su entorno.

Aunque la visión es buscar eliminar injusticias y cultivar valores y equidad, la familia ha perdido importancia frente a la tecnología y el consumismo banal, lo cual genera pérdida del contacto familiar. Ante tanta confusión ¿cuáles son los verdaderos principios morales y éticos del venezolano? Tristemente cada día vemos irrespeto, corrupción, delincuencia, secuestros; la impunidad y los traumas familiares como consecuencia.

Hacer referencia a valores y normas nos remite a hablar del desarrollo ético del venezolano, existen herramientas éticas aprendidas en el seno familiar,

lo cual es situacional, relativo y acomodaticio, nada tiene valor absoluto, lo que uno considera bueno es malo para el otro. Hoy no se respeta ni la vida ni la dignidad del otro.

Se requiere de una educación, con sistemas estructurales que como objetivos básicos aporten principios y valores a la esencia de la persona, e inculque el respeto y la honestidad. Es en el seno de la familia y en las instituciones educativas desde donde debe surgir el hilo conductor que forme, proporcione desde temprana edad, y luego si hay fallas enfrente y ataque tales deficiencias a fin de buscarles solución. Todo ello conjuntamente con la cultura y la educación van a portar al individuo valores necesarios para guiar su conducta y su desenvolvimiento en el entorno social donde se va transcurrir su cotidianidad.

En el país hay propuestas morales que no se acatan o se ignoran para convivir en una zona de confort, donde se evitan las normas de respeto, convivencia, participación ciudadana, la fraternidad e igualdad. Se requiere, según Barroso, M. (1991), “fomentar el pensamiento creador y transformador mediante el respeto a las leyes y al trabajo”; así mismo la formación desde la familia y la escuela van estrechamente unidas pues, son ellas las que van a ayudar a desarrollar sus potencialidades, actitudes y valores.

Esta sería una manera de solventar la problemática, para así dar respuesta a la formación del nuevo ciudadano haciéndolo conocer sus derechos, responsabilidades en la sociedad con un carácter par-

ticipativo y un compromiso de justicia, honestidad, bienestar en el ámbito social, para que sea valorado y respetado el potencial de cada personalidad, así mismo sus virtudes y el bienestar de su comunidad

Frente a este drama con tan alta incidencia negativa, que va desde el contexto familiar hasta esferas gubernamentales, se requiere de estrategias que configuren un perfil adecuado que se corresponda con valores morales y éticos que le permitan al individuo conocerse a sí mismo, su ambiente y estimarse como ser apto para convivir en pos del bienestar común.

Conclusión

Como consideraciones finales conviene acotar que se ha hecho un recorrido sobre algunos aspectos vinculados a la Moral y a la Ética, ya que ambos conforman un conjunto de normas de conducta humana. En este sentido se puede considerar que:

Resultan evidentes los impactos positivos sobre los valores de la persona, de ahí que su comportamiento consciente se muestre a través de la mejora continua, en el respeto, en su desarrollo pleno y en su entorno, lo cual contribuye a su crecimiento como ser humano.

Si bien es cierto, que para lograr la convivencia en el planeta, desde el punto de vista Moral debe predominar un comportamiento acorde con normas que se generan dentro del ámbito social. También es cierto que la Ética busca la realización de la persona y su perfección mediante los principios,

valores, que le van a permitir reflexionar y determinar si sus actos son los más adecuados que a lo largo de su vida debe ir realizando.

Aun así, el hombre busca indagar, emite juicios y valora las cosas que le conciernen; pero tratando de llenar un vacío, muchas veces olvida reglas, para ir en pos de cosas que considera le van a dar satisfacciones a su vida de una manera fácil. Por otra parte, otros, realizan actos propios de su especie, los cuales proceden de la voluntad deliberada de sí mismos, y de su libertad interior, para impulsar su realización. Es allí en ese momento donde se produce la acción moral, al actuar obedeciendo mandatos morales, pues, se produce el triángulo moral, hombre y libertad, que le permite elegir una opción.

Tanto la Moral y como la Ética, ambas son el resultado de la reflexión consciente del hombre, la primera considerada todo un conjunto de normas que se transmiten en el seno de la sociedad, y que el sujeto adopta a su propia mentalidad; la segunda concebida como línea directriz de la propia conducta del hombre. Por otra parte la Moral, la Ética y el Derecho, se vinculan entre sí pues son normas de conducta humana y convivencia social. En cuanto a la Ética Profesional, la misma tiene como objeto crear consciencia de responsabilidad, parte de que todo valor está vinculado con la idea del bien.

Cuando se plantean temas como la Ética y la Moral, se abre un campo bastante amplio para la discusión. Más, en estos momentos en que la corrup-

ción ha encendido las alarmas, de igual forma los principios y valores se han resquebrajado. Se ha convertido en cotidianidad que las leyes morales y éticas se amolden a los intereses y circunstancias de aprovechamiento de ciertos profesionales y funcionarios públicos.

La crisis venezolana es profunda, la violencia, la corrupción alcanzan índices alarmantes, cada día se producen hechos y se dejan pasar, lo cual demuestra que la célula fundamental de la sociedad está en caos, los principios y los valores se han fracturado. Aun así son muchos los ciudadanos que tanto personal, familiar y profesionalmente se acogen a principios y valores éticos y morales, y desempeñan sus funciones con honradez.

Esta situación invita a reflexionar pues tanto la familia como la sociedad venezolana, están tan afectadas como el mundo; el hombre se ha colocado al margen de sus principios, y afanosamente busca poder y riqueza de una manera fácil. Es necesario retomar el cultivo de la Ética, la Moral, los principios y valores, que siempre han conformado las estructuras de la familia y de la sociedad, donde el respeto y la honestidad, eran los baluartes predominantes, porque es de esas estructuras que depende la convivencia social y el bienestar común.

Se requiere cortar de raíz y sin contemplaciones la corrupción, hacerse intérpretes de la inquietud ciudadana, de la crisis social que se hoy se vive. Es necesario un gran impulso moral y ético colectivo de la sociedad y de las instituciones a quienes compete, para crear sistemas regeneradores de la

vida del ciudadano y su bienestar, tanto a nivel individual, familiar como social. De ahí que es necesario concientizar y reflexionar, pues, *la moral y ética son tejidos de la praxis humana y tareas individuales que tocan a todos.*

Referencias

- Barroso, M. (1991). *Autoestima del Venezolano*. Venezuela: Editorial Galac.
- Barroso, M. (2006). *Ser familia*. Venezuela: Editorial Galac.
- Colegio de Abogado del Distrito Capital. (1999). *Código de ética profesional del abogado Venezolano*. Caracas: Autor.
- Fuguet, A. (2014). El reto de la educación. Periódico *el Carabobeño*. (s/p). Carabobo, Venezuela.
- Gómez, E. (2011). Apuntes: *Reflexiones sobre ética*. Venezuela: UCAB
- Kant, I. (2010). *Historia de la filosofía*. Volumen 2: filosofía medieval y moderna. Madrid: Editorial Edinumen
- Lorenz, K. (1993). *La ciencia natural del hombre*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Ossorio, A. (2012). *El alma de la toga*. México: Editorial Porrúa
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Madrid, España: Fondo cultura económica.
- Yagoskesky, R. (2000). *La psicología del éxito*. Caracas: Júpiter editores.
- Yagoskesky, R. (2000). *Autoestima en palabras sencillas*. Caracas: Júpiter editores.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA BIOÉTICA EN EL MARCO DE LA CONFORMACIÓN DE LA COMISIÓN Y SUBCOMISIONES OPERATIVAS DE LA FaCE-UC



MARCOS YÉPEZ ABREU

Magíster en Educación, Mención Orientación
Universidad de Carabobo
marcosyopezuc@gmail.com

MARCOS YÉPEZ LOVERA

Magíster en Enseñanza de las Ciencias Sociales
Academia Técnica Militar Bolivariana
marcosjesu@hotmail.com

Recibido: 11/01/2016

Aceptado: 25/11/2016

Resumen

La conformación de la Comisión y Subcomisiones Operativas de Bioética y Bioseguridad en la Facultad de Ciencias de la Educación, surge de los lineamientos recibidos por la Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo, tomando como referente lo establecido en la Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología e Innovación (2010), y su Reglamento (2011), en el Capítulo V en concordancia con el Código de Ética para la Vida (2011), y lo expresado por la UNESCO (2005), en la Declaración Universal sobre Bioética y los Derechos Humanos. En este sentido, surgió la necesidad de promover la formación, reflexión y estudios de la bioética a los investigadores e investigadoras en dirección a la adquisición y creación de espacios para el intercambio de saberes que consoliden el conocimiento teórico y práctico de la ética hacia la investigación en el quehacer universitario.

Palabras clave: comisión operativa, bioética, educación, investigación

HISTORICAL PERSPECTIVE OF BIOETHICS WITHIN THE CONFORMATION OF THE OPERATIVE COMMITTEE AND SUBCOMMITTEES AT FaCE-UC

Abstract

The establishment of the Operational Committee and Sub committees of Bioethics and Biosafety at the Faculty of Education Sciences merge from the guidelines received by the Standing Committee on Bioethics and Biosafety at the University of Carabobo, taking as reference the provisions of the Science, Technology and Innovation Organic Law (2010), and its Regulations (2011), Chapter V in accordance with the Code of Ethics for Life (2011), and what is expressed by UNESCO (2005), in the Universal Declaration on Bioethics and Human Rights. In this regard, the need to promote training, reflection and study of bioethics in researchers to the acquisition and creation of opportunities for the exchange of knowledge to consolidate the theoretical and practical knowledge of research ethics emerged in university life.

Keywords: operations committee, bioethics education research



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.352-364

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Perspectiva histórica de la bioética en el marco de la conformación de la comisión y...

Marcos Yépez Abreu y Marcos Yépez Lovera

Introducción

Los aspectos que intervienen en la conformación de la Comisión y Subcomisiones Operativas de Bioética y Bioseguridad de la Facultad de Ciencias de la Educación responde a la guía ética e institucional presentada por la Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo, a los fines de llevar a cabo la correcta evaluación en todas sus etapas de los productos de investigación que se realizan en la Facultad. De esta manera, la actualización de los protocolos de estudio se alcanza a través de un diálogo reflexivo y consensuado entre investigadores e investigadoras dentro de un proceso de formación permanente que estimulen la labor científica y se logre desarrollar una conciencia de justicia que implique un esfuerzo armónico en dirección al reconocimiento de los principios de bioética y bioseguridad como un modelo cognitivo y conductual acorde a la ética para la vida en los procesos de investigación.

Los nuevos escenarios en que se desarrolla la investigación obliga a incorporar la ética aplicada, donde cada vez son más considerables las áreas de trabajo en las cuales se integra la bioética para optimizar la producción de saberes en respuesta a la gran demanda de un espíritu justo que busca proteger y garantizar la integridad de todos los seres vivos que participan en la investigación. Estos desafíos nos permiten presentar en este artículo un periplo de varios acontecimientos históricos, considerados como formas de experiencias humanas que pueden aproximarnos a los hechos que dieron

lugar al nacimiento de una bioética capaz de promover un movimiento humanista internacional y un conjunto de acuerdos para la protección de la dignidad humana, a fin de garantizar el desarrollo de un sentido de responsabilidad, respeto a la vida en todas sus formas y como resultado de un proceso de reflexión se logren adoptar verdaderos límites entre los beneficios y desequilibrios en la investigación universitaria.

Encuentro histórico alrededor de la bioética

Fritz Jahr

Mostraremos algunas etapas históricas que se aproximen a la evolución de la ética en la investigación sin aspirar ser tan exhaustivo y profundo en el hilo cronológico. Esta referencia inicial nos remite al teólogo protestante de origen alemán Fritz Jahr que utilizó por primera vez la palabra Bioética. En virtud de esto, Sass (2008), manifiesta que esta expresión aparece divulgada en el año 1927, en un artículo publicado en la Revista *Kosmos* titulado *Bio-ethik: Eine Umschau über die ethischen Beziehungen des menschen zu Tier und Pflanzae*; (Bio-ética: una panorámica sobre la relación ética del hombre con los animales y las plantas).

En este artículo Fritz Jahr recomienda un trato de compasión, respeto y honestidad ante la necesidad de encontrar un equilibrio ético de obligaciones en dirección a todos los seres vivos, especialmente entre hombres, animales y plantas convirtiéndose en un imperativo bioético moral un poco más flexibles que los presentados por Kant, pero de es-

tricto cumplimiento que se relacionan con el deber ser de nuestra conducta de manera correcta de acuerdo a los principios universalmente aceptados alusivos a todos los seres vivos y nos indica que no debe existir algún tipo de excusa ante el hecho para no llevarlo a cabo por el bien de la humanidad. Jahr (1927), expresa que en la investigación de todos los seres vivos es necesario establecer una reflexión profunda para observar con detenimiento las intenciones del investigador y que deben existir similitudes de orden moral que no sean únicamente para el hombre porque:

Podría hablarse incluso del surgimiento de una psicología de las plantas, cuyos representantes más conocidos son Fechner, en el pasado, y R. G. Francé, Ad. Wagner y el hindú Bose, en la actualidad. De forma tal que la psicología moderna lleva a todos los seres vivos al ámbito de sus investigaciones. Bajo estas circunstancias es totalmente lógico, que R. Eißler hable de una *Biopsiquis*, refiriéndose así al estudio del alma de todo ser viviente. De la *Biopsiquis* a la bioética hay solamente un paso, paso que conduce a la aceptación de compromisos morales no solo frente al hombre sino frente a todo ser viviente. Objetivamente al hablar de bioética no hablamos de un descubrimiento del presente. Como un ejemplo muy interesante del pasado podemos mencionar justamente la figura de Francisco de Asís (1182-1226) quien desarrolló un gran cariño hacia los animales y un respeto por todos los seres vivos, adelantándose así por siglos a la pasión de Rousseau por la naturaleza. (p. 19).

Los aportes de Jahr en los procesos de investigación representan avances significativos para su época vinculado al estudio de todos los seres vivos, propone por ejemplo que no debe sobrevenir ningún tipo de separación entre el hombre, las plantas y los animales, apartando de esta manera los prejuicios para no dañar a ningún ser vivo al

momento de realizar un estudio porque todos tenían los mismos derechos de ser visibilizados. La verdadera intención en la bioética de Jahr consistía en aproximarse a los investigadores por la vía de la confianza, para convencerlos de la responsabilidad que tienen en los aspectos éticos para la vida de todo ser viviente y presentada como una opción de apoyo consensuado que no buscaba acordonar a los investigadores sino responder y cuestionar la toma de decisiones de forma consciente. Wilches (2011), cree que “el trabajo de Jahr no tuvo repercusión en su momento debido a las circunstancias políticas y morales de su tiempo (nacional socialismo) y es posible que por esta razón de alguna manera sus propuestas quedaran transitoriamente en el olvido” (p. 71).

Van Rensselaer Potter

La obra de Potter ofrece la posibilidad de presentarnos una nueva disciplina, donde podemos observar niveles de preocupación por el estudio de los seres humanos y busca a través de la reflexión bioética el sentido de la vida como una vía para mejorar las implicaciones en los procesos de investigación científica con el ambiente natural y la supervivencia futura a largo plazo. Debido a esta circunstancia, en el devenir del tiempo sus principales aportes como bioeticista generan las bases entre las ciencias y las humanidades para encontrar un sistema ético que garantice la expectativa de la vida a todo ser viviente, lo cual recuerda el significado del movimiento académico contemporáneo expresado en las universidades, congresos

internacionales, libros y artículos que vinculan la actuación de este oncólogo norteamericano como el primero que utilizó el término bioética en el idioma inglés y en el ámbito académico.

Este proyecto lo comenzó Potter en 1970 usando el término Bioética en un artículo publicado en la Revista *Perspective in Biology and Medicine* titulado "*Bioethics: The science of survival*" (*Bioética: La ciencia de la supervivencia*) y lo ratificó en 1971, en su libro *Bioethics: Bridge to the Future* (*La bioética: Un puente hacia el futuro*). Potter en el año 1962, fue invitado a la Universidad de Dakota para que dictara una conferencia que llevaba por nombre "Un puente hacia el futuro, el concepto de progreso humano" acerca de los avances científicos y técnicos en la medicina, donde presentó tres imágenes: la religiosa, lo económico y lo científico-filosófico. Vale la pena citar a Potter (1998:24), porque relata que:

Me interesaba en ese entonces, el cuestionamiento del progreso y hacia donde estaban llevando a la cultura occidental todos los avances materialistas propios de la ciencia y la tecnología. Expresé mis ideas de la que, de acuerdo a mi punto de vista, se transformó en la misión de la bioética: un intento de responder a la pregunta que encara la humanidad: ¿Qué tipo de futuro tenemos por delante? Y ¿Tenemos alguna opción? Por consiguiente, la bioética se transformó en una visión que exigía una disciplina que guiará a la humanidad a lo largo del "puente hacia el futuro"

La bioética dentro de este contexto, representa para Potter una nueva disciplina vinculada al desarrollo de una sabiduría reflexiva, consensuada y consciente que actué como un medio para alcanzar una ética humana que permita volver a pensar en

nuestras obligaciones sobre el futuro de todas las especies vivas que habitan en la tierra y en el desasosiego que produce el crecimiento constante de la ciencia y la tecnología en función de precisar, cuestionar y denunciar de manera permanente sus resultados alrededor de la supervivencia de la sociedad y el medio ambiente. Wilches (2011), considera que:

En la última década del siglo XX se encontró un punto común entre las dos culturas siendo este aspecto la crisis ambiental total. La crisis tiene dos partes: la primera y más seria es la que implica la muerte de millones de especies de plantas y animales y cientos de ecosistemas; la segunda es la amenaza a la seguridad de la cultura humana; cada sociedad se pregunta ¿cómo puede sostenerse ella misma en un ambiente degradado? Científicos, historiadores e investigadores de todas las disciplinas están llegando juntos a buscar la respuesta a la crisis. (p. 72)

Ante las constantes amenazas del progreso, el gran reto que tiene la bioética propuesta por Potter es integrar la biología, la ecología, la medicina y los valores humanos como condición indispensable para enfrentar la dificultad del consumo excesivo de la población universal y el contacto indebido del hombre con la naturaleza, utilizando para ello la convergencia de diferentes áreas del saber que propicien acciones y cambios actualizados con los conceptos de interdisciplinariedad aplicados en la resolución de los problemas fundamentales de la humanidad. Contreras y Fontal (2006), argumentan que gracias a la bioética potteriana, sería posible por fin "construir intelectualmente un puente entre dos culturas, la científico-tecnológica y la humanística, históricamente en-

frentadas. Se estaría hablando de algo así como una “ciencia de la supervivencia” que tendría por norte la promoción de la calidad de la vida en general” (p. 3).

El código de Nüremberg

En el contexto histórico el 9 de diciembre de 1946 se iniciaron los juicios de Nüremberg contra la Alemania nazi por los crímenes de guerra y exterminio contra la humanidad, frente a un determinado número de médicos que bajo la visión irracional sobre la ética de la investigación llevaron a cabo experimentos inhumanos a los prisioneros de guerra no alemanes, civiles y preferiblemente judíos que se encontraban en los campos de concentración. El 19 de agosto de 1947 el Tribunal Militar Norteamericano de Nüremberg finalizó con la imposición de la pena de muerte a los médicos, tomando como referente pruebas documentales de los experimentos que demostraban la violación de los derechos humanos. Chamorro (2002), señala que

La ideología nazi sobre la superioridad de la raza aria inspiró particulares políticas de investigación médica con seres humanos vivos, generando *a posteriori* un proceso jurídico que culminó con el establecimiento de principios esenciales para la protección de las personas participantes en tales investigaciones. A pesar de las actuales regulaciones para este tipo de experimentos, subsisten desigualdades que generan injusticias, lo que es posible evitar empleando criterios estrechamente vinculados a las perspectivas de género. (p. 87)

Tomando en consideración lo antes expuesto, el Código de Nüremberg se considera una respuesta colectiva para enfrentar la barbarie médica llevada a cabo durante la segunda guerra mundial y es el

primer modelo ético internacional que de forma significativa ha ganado espacios importantes dirigido fundamentalmente a los procesos de investigación con seres humanos, en el cual se presentan límites bien definidos a la ética de la profesión médica vinculado a diez principios básicos de estricto cumplimiento, orientados a impedir la repetición de hechos como los ocurridos en los campos de concentración nazi donde se violaron abiertamente los derechos humanos.

Declaración de Helsinki

En el Código de Nüremberg de 1947 se incorporaron elementos para el diseño de procedimientos más consensuados en el campo de la experimentación con seres humanos y vinculado a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se exige la excelencia científica más avanzada con un propósito benéfico para minimizar los posibles daños, uso del consentimiento informado y voluntario de los sujetos involucrados en el estudio con los investigadores e investigadoras, estas condiciones permiten que en 1964 la Asociación Médica Mundial integrara estos principios a la Declaración de Helsinki. Este documento aprobado por esta Asociación, busca desarrollar una conducta ética en la comunidad médica de la investigación en torno a la autonomía, bienestar y derechos de los pacientes en situaciones de riesgo hasta lograr alcanzar el reconocimiento, importancia y aprobación de agrupaciones como la Organización Mundial para la Salud, Sociedades Médicas Especializadas, Comités Éticos de Investigación de diferen-

tes países de todo el mundo para proteger y garantizar la integridad de los seres humanos en la investigación biomédica. Garrafa (2014), piensa que:

La Declaración de Helsinki (DH) es el documento internacional más conocido con relación a la investigación con seres humanos. Su primera versión aconteció en la capital de Finlandia, en 1964, como respuesta a constantes abusos cometidos en diferentes países, especialmente ensayos clínicos con nuevos medicamentos. La oportuna iniciativa fue de la Asociación Médica Mundial (AMM) por ocasión de su asamblea anual de aquel año. Como el desarrollo tecno-científico y de la moralidad en las diferentes sociedades es dinámico, hubo necesidad de ajustar el documento con el paso del tiempo. Desde 1964 hasta 2013, ya habían acontecido seis “revisiones” de la DH (Tokio 1975, Venecia 1983, Hong-Kong 1989, Somerset West/África del Sur 1996, Edimburgo 2000, Seúl 2008) y dos “alteraciones” (Washington 2002; Tokio 2004). En octubre del 2013 ocurrió la séptima revisión, por ocasión de la 64a Asamblea de la AMM, estratégicamente realizada en la ciudad de Fortaleza, en la región noreste de Brasil, la más pobre del país. (p.36)

Informe Belmont

Uno de los estudios clínicos con seres humanos que se desarrolló en el Estado de Alabama desde 1932 hasta 1972 y logró conmocionar a la opinión pública internacional fue el Experimento Tuskegee, donde los Servicios de Salud Pública de los Estados Unidos estudiaron los efectos de la sífilis en hombres de origen afrodescendientes, pobres, analfabetos y campesinos del algodón, desestimando el consentimiento informado de los sujetos en el estudio violando de esta manera los derechos humanos y cualquier protocolo de investigación. Las personas afectadas recibieron de forma reiterada tratos despiadados para observar el desarrollo

evolutivo de esta enfermedad sin aplicar ningún tratamiento, muchos contagiaron a sus esposas e hijos que nacieron con esta afección y otros murieron, a pesar que la penicilina era conocida su efectividad como antibiótico contra la sífilis nunca se suministro dosis alguna y cuarenta años después las autoridades de salud pública decidieron finalizar el experimento debido a las diversas denuncias periodísticas por abusos cometidos por los médicos.

Como respuesta a lo antes señalado, luego de un periodo de cuatro años acompañados de intensas deliberaciones se logró la redacción final del Informe Belmont en febrero de 1978 titulado “*Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación*” El propósito fundamental es facilitar un marco de referencia con principios esenciales y directrices bien claras que coadyuven a resolver los problemas éticos que se puedan presentar en la investigación con seres humanos. En este informe, se puede observar tres aspectos principales: a) Límites entre práctica e investigación, esta distinción se plantea para diferenciar la investigación biomédica y su conducta con la práctica médica en una terapia acordada previamente con los individuos enfermos para alcanzar el éxito en el tratamiento. b) Tres principios éticos básicos, Respeto por las personas, Beneficencia y Justicia, representan un apoyo para mantener la ética de la investigación con seres humanos. c) Aplicaciones relacionadas con el Consentimiento Informado, valoración de riesgos-

beneficios y selección de los sujetos.

Beauchamp y Childress

En el año de 1974 el Congreso de los Estados Unidos creó una comisión para elaborar un conjunto de lineamientos y normas para proteger los derechos de las personas que participan en estudios de investigación biomédica y de esta manera se inician por primera vez las discusiones referentes a los principios de la bioética. Este hecho histórico garantiza a través de la Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento, la declaración de un grupo de principios éticos que guiarán de forma consensuada la resolución de conflictos que se puedan presentar en la praxis médica orientada al beneficio de todos los seres humanos. Como resultado en 1978, se presentó a la comunidad científica el documento final del Informe Belmont el en cual se identificaron tres principios fundamentales de la bioética denominados: respeto por las personas, beneficencia y justicia. En este orden de ideas, Siurana (2010). Afirmaba que:

El «Informe Belmont» sólo se refiere a las cuestiones éticas surgidas en el ámbito de la investigación clínica, y más concretamente en la experimentación con seres humanos. Tom L. Beauchamp, miembro de la *Comisión Nacional*, y James F. Childress, en su famoso libro *Principios de ética biomédica*—publicado por primera vez en 1979 y revisado en cuatro ocasiones—, reformulan estos principios para ser aplicados a la ética asistencial. Estos autores, al igual que la *Comisión Nacional*, al ordenar la exposición de los principios, colocan en primer lugar el de autonomía, probablemente por las nefastas consecuencias conocidas por no respetarlo, aunque, a nivel práctico, no establecen ninguna jerarquía entre

ellos. Beauchamp y Childress distinguen cuatro principios: no maleficencia, beneficencia, autonomía y justicia. (p. 121)

El paradigma moral de Beauchamp y Childress surge para resolver los dilemas éticos que se presentan en situaciones relacionadas con la práctica médica a los fines de regular la investigación biomédica y el respeto a los derechos humanos. Como base de sus reflexiones bioéticas Beauchamp y Childress modificaron el principio de respeto por las personas formulado en el Informe Belmont, intercambiándolo por el respeto a la autonomía, adicionando también el principio de no maleficencia que es aceptado en todo el mundo y lograron ampliar la visión panorámica de los principios en dirección a todo tipo de actividad biomédica y no de manera exclusiva a los procesos de investigación con seres humanos. Este progreso es conocido como principialismo y distingue cuatro principios *prima facie*: autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia interpretados como reglas de corrección e incorrección en la praxis al momento de presentarse conflictos y el orden para utilizarlos quedará supeditado a la realidad que se presente en el acto, vinculado a los principios de responsabilidad y precaución para guiar las decisiones en el campo de la bioseguridad. En este mismo orden de ideas, Pfeiffer (2009), argumenta que:

Proclamar los derechos humanos en declaraciones o en convenciones significa aceptar un concepto que alude a cuestiones tan antiguas como el respeto de la condición humana en toda forma de organización política de cualquier comunidad o grupo humano, y también como fundamento de la búsqueda del conocimiento. Allí es donde la bioética emparenta

con estas declaraciones, cuando formula que reconocer los derechos humanos es respetar la dignidad, no discriminar, poner el interés del ser humano sobre el de la sociedad o el de la ciencia; reclamar por un acceso equitativo a la atención de la salud de tipo profesional; por un mundo en que estar sano no sea simplemente no estar enfermo, sino poder desarrollar sus potencialidades como humano, un auténtico consentimiento informado, la protección de menores e incapaces; exigir el respeto de la privacidad y una efectiva protección de los sujetos humanos, su vida, su integridad y su salud, en la investigación científica. (p. 343)

Principios de bioética y bioseguridad

Los principios de Bioética y Bioseguridad fueron elaborados tomando en consideración el comportamiento del investigador y la investigadora de forma responsable teniendo como norte el respeto por la vida y dignidad hacia el individuo en estudio. Los principios que asumen las premisas filosóficas contenidos en las declaraciones universales de acuerdo al Código de Ética para la Vida (2011: 9-11) son:

Principio de responsabilidad

Ser responsable es mantener una actitud permanente de atención en la ejecución de los compromisos que se han adquirido y significa responder ante las consecuencias de las actuaciones, omisiones, decisiones y demás maneras de desempeño humano. La responsabilidad proporciona independencia respecto a coacciones y coerciones, y se ejerce vinculada con otros principios y valores éticos. La persona elige su actuación en virtud no sólo de sus intereses personales o colectivos, sino de las exigencias del ideal ético que orienta su vida.

Principio de no maleficencia

La no maleficencia es la consideración más elemental cuando se reflexiona sobre los comportamientos deseables del ser humano. Este principio establece que es inaceptable la realización de proyectos de investigación cuando se presume la posibilidad de daño para cualquier forma de vida, impactos desfavorables en el ambiente y cualquiera de sus componentes, o sobre la diversidad cultural. Es un principio de dignidad ético básico estrechamente ligado al Principio de Precaución, ya que en la investigación científica el no hacer daño abre el debate sobre los riesgos de la investigación científica.

Principio de justicia

Consiste en reconocer y aplicar el criterio de equidad proporcionando las oportunidades que le corresponden a cada sujeto de estudio. Este principio requiere que: a) Toda decisión que afecte a los sujetos de investigación debe tener la previsión de evitar discriminaciones de cualquier índole; por lo tanto, debe practicarse la imparcialidad en todo momento. b) El bien de la persona, sujeto de estudio, se entiende dentro de un contexto y sentido colectivo, facilitando la justa ponderación entre el bien personal del individuo y el interés benéfico de la colectividad.

Principio de beneficencia

En el mismo espíritu de fraternidad y solidaridad humana, se estimula a la persona y a las comunidades a hacer el bien. Como la beneficencia es un ideal moral y no una obligación en sentido estricto.

to, ocupa un puesto de honor en la vida humana. La experimentación con humanos, animales y otros organismos vivos, sólo podrá realizarse legítimamente para mejorar la calidad de vida de los sujetos de estudio y de la sociedad presente y futura, en proporción con el riesgo calculado.

Principio de autonomía

Consiste en la potestad que tiene toda persona para tomar decisiones en torno a su vida personal, tratándose de un ser racional y consciente, con capacidad de discernimiento para orientar sus acciones y objetar aquellas instrucciones contrarias a su conciencia. En este sentido, es pertinente señalar la OBJECCIÓN DE CONCIENCIA la cual consiste en el derecho del subalterno a no cumplir órdenes que considere violatorias de sus convicciones éticas. Esta idea ofrece expandirse como consecuencia del ejercicio de la libertad y de la consecución del bien para la humanidad, ya que persigue ideales pacíficos.

Esta creciente valoración de la autonomía constituye también un valor y reto personal, ya que requiere necesariamente un proceso de madurez interna para establecer una integración o equilibrio entre lo que se piensa, se cree, se siente, se dice, se decide y se hace.

Principio de precaución

Este principio plantea que la incertidumbre sobre los riesgos potenciales que una investigación pueda acarrear al ambiente, la salud o cualquier otro aspecto de la vida y sus diversas formas, es un argumento suficientemente válido para adoptar me-

didias preventivas en circunstancias de incertidumbre científica.

El principio de Precaución indica que en caso de incertidumbre acerca del nivel del riesgo, se tratará de subsanar esa incertidumbre solicitando información permanentemente adicional sobre los asuntos específicos motivo de preocupación o poniendo en práctica estrategias de gestión de riesgo apropiadas, y/o vigilando el medio ambiente receptor de un determinado organismo, sus derivados o productos que lo contengan.

Conformación de la comisión y subcomisiones operativas de bioética y bioseguridad

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo está comprometida con los principios de Bioética y Bioseguridad presentados en el Código de Ética para la Vida y las normas que de ellos se derivan, porque reconoce la necesidad de cumplir con los procedimientos establecidos que coadyuven a elevar la calidad de los saberes en la investigación, incorporando como eje central los principios bioéticos en los productos que se generen para favorecer significativamente la producción científica del investigador, permitiendo emitir el respectivo dictamen en los trabajos especiales de pregrado, postgrado, tesis doctorales, trabajos de ascenso, monografías, artículos científicos, textos, manuales y otras publicaciones que se elaboren en los Centros y Grupos de Investigación. Como bien lo indica el capítulo VI referido a las Comisiones y Subcomisiones Operativas en el artículo 38 del Reglamento de la

Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo (2015), cuando explicita que “Cada una de las facultades y dependencias mencionadas en el artículo 14 conformarán comisiones operativas y subcomisiones operativas las cuales ajustarán su actividad al marco legal y ético descrito en el artículo 6 y demás disposiciones de este Reglamento en cuanto les sea aplicable” (p. 16).

Es pertinente destacar que esta prioridad por promover el saber bioético en la FaCE-UC, obedece a la adecuación para conformar la Comisión y Subcomisiones Operativas de Bioética y Bioseguridad, mediante un lenguaje que exprese el deber ser y la responsabilidad de velar por la formación de los investigadores e investigadoras desde la ética de la investigación, bajo la asesoría de la Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad UC. La anterior afirmación, conlleva aplicar políticas de investigación a las universidades, con base de sustentación en lo establecido en Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología e Innovación (2010), y su Reglamento (2011), en el Capítulo V, en concordancia con el Código de Ética para la vida (2011), UNESCO (2005), en la Declaración Universal sobre Bioética y los Derechos Humanos y otros documentos vigentes que promuevan la enseñanza y divulgación de la ética para la vida. Schmidt (2007:37), piensa que:

La Bioética en los programas de formación como en la práctica, debe seguir promoviendo el diálogo plural y constructivo, que permita a quienes tengan la oportunidad de reflexionar

sobre la vida, ir creciendo en una concienciación integral (ética, social y psicológica) de su experiencia humana que se fundamenta principalmente en la dignidad de la persona.

Memoria descriptiva:

Conformación de la Comisión y Subcomisiones de Bioética a través de las siguientes fases:

Fase I designación

La Comisión Permanente de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Carabobo mediante comunicación N° CBBUC-FaCE-06-2014, de fecha 06-05-2014, solicitó al Consejo de la Facultad de Ciencias de la Educación la designación de dos profesores (principal y suplente) para conformar la Comisión Permanente. En este sentido, fueron designados Xiomara Camargo y Marcos Yépez Abreu respectivamente, quienes forman parte de la Comisión Operativa para organizar y poner en funcionamiento las Subcomisiones de la Facultad.

Fase II conformación de las subcomisiones operativas

Se conforman las Subcomisiones Operativas de Bioética y Bioseguridad de la FaCE-UC para promover el saber bioético de la investigación en los diferentes Departamentos, Dirección de Investigación y Producción Intelectual, Dirección de Extensión, Dirección de Postgrado, Centros de Investigación, Grupos de Investigación y Revistas, las cuales son integradas por miembros del personal docente, quienes son designados por la ciudadana Decana.

Fase III jornadas de inducción periodo 2015-2016

I y II Jornadas de Inducción y Formación sobre Bioética y Bioseguridad dirigidas a las Subcomisiones de Bioética y Bioseguridad de la FaCE-UC, organizadas bajo la asesoría de la CPBB-UC en foros, conversatorios, simposios y talleres para la formación y capacitación de los miembros de las Subcomisiones, con el objetivo de fomentar los valores y principios Bioéticos en la comunidad científica universitaria para su aplicación en la docencia, investigación y extensión en la Facultad de Ciencias de la Educación, reflexionando sobre los aspectos teóricos, epistemológicos, metodológicos y normativos nacionales e internacionales, partiendo de los diversos problemas éticos, jurídicos, científicos y sociales suscitados por los proyectos de investigación para proteger y garantizar la integridad de los seres humanos.

Fase IV proyectos para el periodo 2017-2018

III y IV Jornadas de Inducción y Formación para las Subcomisiones de Bioética y Bioseguridad de la FaCE-UC.

Construcción de un modelo de Consentimiento Informado por las diferentes Subcomisiones de la FaCE-UC.

Elaborar normativa de funcionamiento interno de las Subcomisiones de Bioética y Bioseguridad de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Curso Avanzado Bioética y Bioseguridad en la investigación universitaria.

Objetivos de la comisión operativa

Procurar que en todos los productos de investigación e innovación realizados por los investigado-

res e investigadoras en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se evidencie el estricto apego a los principios de Bioética y Bioseguridad y a la correcta aplicación de la leyes nacionales e internacionales referentes a la ética para la investigación y los derechos humanos.

Contribuir a salvaguardar los intereses, el bienestar y seguridad de todos los participantes y comunidad que voluntariamente deciden participar en la investigación.

Difundir el conocimiento y la práctica de la ética para la vida en la investigación entre los investigadores e investigadoras y la comunidad de la FaCE-UC. LOCTI (2010) y Reglamento Parcial LOCTI (2011).

Funciones de la comisión operativa

Promover el saber bioético de la investigación e innovación, en la respectiva Facultad o Dependencia y ofrecer la asesoría requerida bajo los lineamientos de la Comisión Permanente.

Conformar las subcomisiones operativas y asesorarlas en el cumplimiento de sus funciones.

Recibir los informes de las subcomisiones operativas y elevarlos a la consideración de la Comisión Permanente, una vez evaluados a los efectos de la emisión del dictamen respectivo. Reglamento de la CPBBUC (2015:16).

Funciones de las subcomisiones operativas

Promover el saber bioético de la investigación e innovación en la respectiva facultad o dependencia y ofrecer la asesoría requerida a las diferentes

escuelas, departamentos, programas de postgrados, centros, institutos, laboratorios y unidades o grupos de investigación, bajo los lineamientos de la comisión operativa respectiva

Evaluar, en todas sus fases, los proyectos/productos de investigación e innovación como trabajos especiales de pre y postgrado, tesis doctorales, trabajos de ascenso, monografías, artículos científicos, textos, manuales y demás publicaciones, respecto a los componentes bioéticos y de bioseguridad involucrados, con aplicación del Instrumento de Evaluación para Proyectos/Productos de Investigación e Innovación.

Elevar a la comisión operativa el informe de evaluación correspondiente para su remisión a la Comisión Permanente a los efectos de emitir el respectivo dictamen. (ob.cit).

Reflexiones finales

Dada la diversidad de problemas que enfrenta la Bioética en el ámbito de la investigación universitaria, emerge un renovado interés por los investigadores e investigadoras en garantizar que los estudios que se lleven a cabo respondan a la correcta aplicación de leyes y normativas nacionales e internacionales referentes a los derechos humanos y a la ética para la investigación. De allí que, se destaca la necesidad de conformar la Comisión y Subcomisiones Operativas de Bioética y Bioseguridad de la FaCE-UC, a fin de involucrar a los actores en actividades orientadas a elevar la calidad de los proyectos y productos en su campo de actuación para garantizar la solvencia ética y un sen-

tido de responsabilidad que respete la dignidad y los derechos de los participantes involucrados en el estudio. Desde esta óptica, el reto es lograr multiplicar esfuerzos desde la bioética para transformar la praxis investigativa con interacciones abiertas a la acción de formación y aprendizaje entorno a la construcción de bases sólidas, para reforzar de forma positiva las mejoras necesarias en el desempeño de las actividades de investigación, donde se admita un proceso de reflexión en dirección a la legitimación de los resultados obtenidos que impiden los avances hacia una nueva forma de pensar en prácticas científicas cada vez más centrada en todos los seres vivos.

Referencias

- Comisión permanente de bioética y bioseguridad de la Universidad de Carabobo. (2015). *Reglamento de la CPBBUC*. Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Contreras, R. y Fontal, B. (2006). *Bioética: algunos aspectos epistemológicos y metodológicos*. Recuperado el 15 de agosto, 2016. Disponible en la página: [http://webdelprofesor.ula.ve/ciencias/ricardo/PDF/Contreras_y_Fontal_BIOETICA_ASPECTOS_EPISTEMOLOGICOS.pdf].
- Chamorro, C. (2002). Del proceso de Nüremberg a la conciencia de género. *Revista medicina legal de Costa Rica*. 19 (2), (pp.87-91).
- Garrafa, V. (2014). Declaración de Helsinki y sus repetidos "ajustes" un tema fatigoso. *Revista lasallista de investigación*. 11 (1), (pp.35-40).
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (2010). *Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e Innovación*. Gaceta número: 39.575. Caracas: Autor.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (2011). *Reglamento Parcial Ley Orgánica Ciencia y Tecnología e Innovación*. Gaceta número 39.795. Caracas: Autor.
- Jahr, F. (1927). Bioética: una perspectiva de la relación ética de los seres humanos con los animales y las plantas. *Revista internacional sobre subjetividad, política y arte*. Buenos Aires. 8(2), (pp.18-23).
- Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias. (2011). *Código de ética para la vida*. Caracas: Autor.
- Pfeiffer, M. (2009). Investigación en medicina y derechos

humanos. *Andamios. Revista de investigación social*. 6(12). (pp. 323-345).

Potter, V. (1998). Bioética puente, bioética global y bioética profunda. *En cuadernos del programa regional de bioética*. N° 7. Bogotá: Editorial Kimpres.

Sass, H. (2008). *Concept of bioethics*. *Kennedy Institute of Ethics Journal*. 17 (4), (pp.279-295).

Siurana, J. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Revista veritas 22* (On Line) (pp. 121-157).

Schmidt, L. (2007). *La bioética en Venezuela. Primera huellas*. Recuperado el 17 de agosto, 2016. Disponible en la página: [http://www.bioeticachile.cl/felaibe/documentos/venezuela/Bioética_Venezuela.pdf].

UNESCO. (2005). *Declaración universal sobre bioética y derechos humanos*. París, Francia. Recuperado el 17 de septiembre, 2016. Disponible en: [<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180S.pdf>].

Wilches, A. (2011). La propuesta bioética de Van Rensselaer Potter, cuatro décadas después. *Revista opción 27*(66), (pp. 72-74).

ASPECTOS PEDAGÓGICOS PARA LA MEDIACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN INICIAL EN VENEZUELA



YSABEL HERNÁNDEZ

Magíster en Gerencia Avanzada en Educación
Universidad de Carabobo
ysacarol_1@hotmail.com

Recibido: 17/01/2017

Aceptado: 28/03/2017

Resumen

Este artículo tuvo como propósito presentar algunas reflexiones sobre el quehacer educativo atendiendo a una pedagogía que hace énfasis en el aprendizaje activo. Se argumenta sobre la mediación de los aprendizajes como un proceso que pretende orientar la gestión educativa, tomando en cuenta, el desarrollo de la personalidad que integra en el hacer, el conocer, el ser y el convivir; pilares educativos planteados por la UNESCO y que constituyen un eje de la Educación Integral. Asimismo, se desarrolló sobre los postulados esenciales de la pedagogía que funcionan como ejes que dan sentido a las estrategias, se complementan y dan una visión muy actual sobre la finalidad de enseñar, asimismo de los medios o caminos para lograrlo. A su vez, guían el hilo conductor de lo cognoscitivo, la enseñanza, lo afectivo y lo social. En la Educación Inicial, el docente debe mantener el equilibrio entre las expectativas de un aprendizaje significativo, atender la diversidad de características que presenta el ser humano, a los intereses, sus derechos, niveles de desarrollo y a la cultura de la comunidad. Por lo tanto, los docentes deben lograr una relación coherente entre los resultados de la evaluación, lo que se piensa (plan) y lo que se hace (desarrollo del plan). El Currículo de Educación Inicial (2007) en Venezuela tiene, como base teórica fundamental, el Constructivismo Social, el cual postula que los niños, en su interacción social, construyen sus propios conocimientos y el adulto ejerce un rol de mediador que propicia aprendizajes significativos en un ámbito de valoración del desarrollo y el aprendizaje.

Palabras clave: pedagogía, mediación de aprendizajes, educación inicial

PEDAGOGICAL ASPECTS FOR MEDIATION OF LEARNING IN VENEZUELAN EARLY EDUCATION

Abstract

This article aims to present some thoughts about the educational work following an active learning centered pedagogy. Learning mediation is seen as a process which guides the educational management, taking into account the personality development integrated on doing, knowing, being and living, which are the educational pillars proposed by UNESCO as the axis of integral education. Furthermore, the essential principles of pedagogy key for giving meaning to the strategies are developed, and also how this can be achieved. In early education, the teacher must keep the balance between the expectations of meaningful learning, attending the diverse characteristics of a human being, their interests, rights, development levels, and cultural community. Therefore, teachers must have a consistent relationship between the evaluation results, what they think (panning) and what they do (planning concretion). The curriculum of early education (2007) in Venezuela has the social constructivism as its fundamental theoretical basis, whose postulates express that children in their social interaction, construct their own knowledge and the adult plays a role of mediator promoting meaningful learning in an area of valuing both development and learning.

Keywords: pedagogy, mediation of learning, initial education



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.365-378

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Aspectos pedagógicos para la mediación de los aprendizajes en la educación...

Ysabel Hernández

Introducción

La educación escolar en Venezuela, en los primeros seis años de vida, tiene como finalidad el desarrollo integral del niño, por lo tanto, se propone guiar y favorecer el crecimiento en un ambiente de aprendizaje. En este sentido, Vayer (1985) reafirma que la educación tiene que propiciar al estudiante los medios y herramientas necesarias para el descubrimiento y el conocimiento que incrementa su motivación.

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre la mediación de los aprendizajes en Educación Inicial en nuestro país, sustentada en los pilares fundamentales para el desarrollo integral, el hacer, el conocer, el ser y el convivir, así como también, la influencia de un medio ambiente estimulante que propicie, en los primeros años de vida, la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales, mostrando, así, que la mediación adecuada afecta la estructura y la organización de las conexiones neuronales en el cerebro.

En este sentido, el aprendizaje se debe analizar desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la misma, a través del análisis de las diversas corrientes que han tratado de explicar el desarrollo de la cognición de los individuos, como procesos activos de construcción permanente de nuevas ideas y conceptos, en su relación con el medio

ambiente.

En la concepción curricular de la Educación Inicial en Venezuela (2007), se enfatiza la experiencia como punto de partida para la acción educativa, dándole concreción al hecho pedagógico como praxis social con principios, finalidades, objetivos y enfocando las áreas de desarrollo del niño de una manera integral, con una concepción del desarrollo como proceso dinámico y activo de la construcción del conocimiento. El docente como mediador radica en brindar un puente entre los procesos de pensamiento, interacciones y experiencia, de esta manera, crea situaciones de aprendizajes y el apoyo necesario para que el niño pueda alcanzar su verdadero potencial.

Enseñanza y aprendizaje

El acto de enseñar es un proceso complejo en el que se establecen relaciones y se producen intercambios dentro de un contexto determinado, por consiguiente, se asume el concepto de la enseñanza basado en el funcionamiento y el contenido de la mente, centrado en el desarrollo evolutivo del individuo, tal como lo plantea el cognitivismo de Piaget (1978), el conocimiento es representado como un proceso dinámico de formación y también como resultado o producto.

Desde esta perspectiva, la enseñanza puede ser comprendida como la interacción entre dos personas, la que está aprendiendo, lo que otra enseña y el acto identificado con la instrucción y entrenamiento cuando una persona intenta hacerse responsable del aprendizaje de otra y se compromete

a esforzarse para que esta adquiriera un conocimiento variando sus métodos empíricos. (Moore, 1987).

En este sentido, cuando se enseña, se inicia un proceso en la taxonomía educativa integradora propuesta por Medina (1996), mediante un procedimiento analítico de los contenidos centrado en el método inductivo y la manera cómo se presenta tanto en forma oral o escrita, para que el niño pueda comprender su significado y transferir así, sus conocimientos de acuerdo con sus capacidades, habilidades y destrezas intelectuales emitiendo opiniones concretas sobre lo planteado a través de un procedimiento de síntesis y deducción.

Por estas razones, la taxonomía educativa integradora, según Medina (1996), comprende, además de los prenombrados, niveles o categoría de la taxonomía de Bloom (1956), en un momento didáctico cuatro factores relacionados con los contenidos correspondientes al modelo tridimensional de la estructura del intelecto del Guilford (1967), tales como figurativos, información concreta y tangible percibida por el niño en forma de imágenes acerca de un determinado contenido o material de instrucción. *Simbólicos* información presentada por el docente en forma de signo, letra y números del contenido. *Semánticos* o informaciones en cuanto al significado de objetos y sujetos. Y conductuales o comportamentales como las informaciones no verbales que se dan tanto en el pensamiento como en el conocimiento de otras personas y las propias de individuo cuando está percibiendo, sintiendo,

pensando, actuando o tratando de hacer presuposiciones y deducciones sobre un determinado contenido.

De igual manera, se presenta una segunda dimensión didáctica, relacionada con lo que se aprende, es decir, la forma espontánea y explícita cómo opera el aprendizaje en el niño, cuando organiza e interpreta los productos de información provenientes de material de instrucción suministrado por el docente o adulto significativo. De esto, se desprende la acción de aprender por parte del alumno, entendida como el proceso por el cual un organismo cambia su comportamiento como resultado de sus experiencias, incluyendo el hablar, escribir, moverse y estudiar, los cuales complementan su vida al momento de pensar, sentir deseos, intentar ser creativos y solucionar problemas.

Aprender no es solamente lograr cambios medibles en los conocimientos, hábitos y habilidades, sino que implica que el niño desarrolle habilidades que puedan trascender en la configuración y desarrollo de la personalidad. Según Florez Ochoa (1998), el aprendizaje se refiere a aquellos procesos conscientes que desembocan en modificaciones mentales duraderas en el individuo, que dependerá de su historia personal, del contexto en que se encuentre y de las interacciones que este realice.

En relación con el aprendizaje y, en particular a la forma en que cada individuo aprende, los psicólogos de la educación coinciden en apuntar que las

personas poseen diferentes estilos de aprendizajes y estos son, en definitiva, los responsables de las diversas formas de comportarse los niños ante el aprendizaje.

Cada persona aprende de manera diferente a las demás; utiliza diferentes estrategias, aprende con diferente velocidad e incluso con mayor o menor eficacia, aunque tenga las motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad. Sin embargo, más allá de esto, es importante, utilizar los estilos de aprendizajes nunca como una herramienta para clasificar a los niños en categoría cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente.

Dentro de este orden de ideas, un cambio en las personas constituye un aprendizaje que amerita que el docente aborde con éxito su misión, la cual trasciende en la formación de nuevas generaciones, es por ello que, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se han tratado de explicar en diversas corrientes de la cognición de los individuos, como procesos activos de construcción permanente de nuevas ideas y conceptos, en su relación con el medio ambiente.

Para aclarar lo expuesto, se puede considerar lo que las teorías del aprendizaje tratan de explicar, basadas en los modelos de procedimientos de la información como la de Smith (2001) utilizada en el campo del aprendizaje. Los estudios de Smith (2001) plantean que existe un sistema de representación de la información del medio ambiente. Este sistema está constituido por los estímulos visuales,

kinestésicos y auditivos, principalmente y por los órganos sensoriales que cumplen la función de determinar el tipo de estímulo que se ha presentado. Desde el momento en que se representa el estímulo ante el individuo se determinan tres etapas:

**Identificación del estímulo*, el cual tiene el momento en que el estímulo del medio ambiente actúa sobre el organismo vía órganos sensoriales, por ejemplo, la luz que entra en la retina, el sonido al oído. Es decir, el proceso físico-químico de las estructuras vivientes para explicar cómo estas estructuras se enfrentan al medio ambiente. Aquí se determina el proceso de transducción del estímulo físico a la codificación biológica, para ser asociado a una información guardada en la memoria del individuo.

**Decisión de la respuesta que se debe realizar*, conlleva a generar una serie de acciones o a no realizar acción alguna. Con base a esto, se define la teoría de Smith (2001) la cual plantea que el lapso requerido para tomar una decisión acerca de una respuesta es linealmente relacionada con la cantidad de información que debe ser procesada y de las estructuras de conocimientos vinculadas unas a otras, en donde, nuevamente, es considerada la experiencia del individuo sobre la elaboración, organización y función de las acciones a seguir.

**Fase programación y ejecución de la respuesta*, considerada como la etapa final del proceso que permite al individuo comunicarse con el medio ambiente, así como la etapa de identificación del

estímulo es vista. Como la primera etapa. que permite al ambiente comunicarse con los individuos.

Es, con este enfoque, donde se señalan las impresiones sensoriales de los individuos como la puerta de entrada a la construcción del conocimiento y los cursos de acción que se realizan. Es así como, existe un proceso sensorial, el cual basado en una estructuración neurológica, trata de explicar el hecho de que la percepción depende de la información existente en el campo de los estímulos externos que llegan al individuo.

En relación con el tema de la percepción, Florez Ochoa (1998) la describe como el resultado de un proceso muy complejo, el final de muchos pasos que implican la interacción entre los estímulos que llegan a los sentidos, el aparato interpretativo de los sentidos y la corteza cerebral en interacción con la mente y personalidad del individuo con su propia historia, sus experiencias socioculturales y de lenguaje (p. 4).

Por su parte, Baker (1994) expresa que el proceso interactivo en el aprendizaje: “es un mecanismo fundamental para la adquisición del conocimiento y el desarrollo de destrezas cognitivas y físicas: la interacción es intrínseca a una práctica instruccional exitosa y efectiva, así como el descubrimiento individual” (p.2). Con esta referencia, se quiere expresar como el aprendizaje basado en una interacción de los individuos con el medio ambiente es fundamental para los niños en la Educación Inicial venezolana, así pues, el Constructivismo sostiene la tesis fundamental que el conocimiento es cons-

truido por el sujeto en forma activa, a través de su relación con el medio ambiente.

Asimismo, Piaget (1978) concibió, en su epistemología genética, que el desarrollo cognitivo es un proceso de adaptación que se cumple a través del proceso de asimilación, lo cual significó la incorporación de los objetos dentro de un sistema de transformaciones en una estructura de pensamiento y de acomodación, que se representa como el resultado de la modificación del acto asimilatorio por el proceso de adecuación de las estructuras de pensamiento del individuo a esos estímulos naturales del niño y su ambiente.

De esta forma, se produce un equilibrio entre los procesos de asimilación y la adaptación. Esta teoría involucra un doble instrumento el nivel de los procesos sensoriales (llamados por Piaget sensoriomotor), en el cual los esquemas de acción son instrumentales, porque ayudan a los organismos en el proceso de interacción con el mundo experiencial y en un nivel de abstracción reflexiva. Aquí, el desarrollo del niño se sitúa en un contexto biológico y psicológico. El desarrollo cognitivo es espontáneo, a diferencia del aprendizaje, que se produce en forma provocado por situaciones estructurales para tal fin. Esta concepción nos permite definir una realidad estructurada para propiciar el desarrollo del aprendizaje.

En este orden de ideas, Bruner (1996) estableció un marco teórico desde el cual explica que el aprendizaje es un proceso activo, que sirve de base para que los estudiantes construyan nuevas

ideas o conceptos, basados en sus conocimientos actuales. La selección y transformación de la información, construcción de las hipótesis y la toma de decisiones depende de la estructura cognitiva que le permite darle significado y organización a las experiencias de aprendizaje, de manera tal que, el niño va más allá de la información que se le proporciona.

Los procesos interactivos están determinados por los aspectos sociales, culturales del aprendiz, la instrucción, en este caso, tiene que ver con la intención presente en el niño para el aprendizaje, teniendo presente que tanto la instrucción, como la intención, dependen de las experiencias y del ambiente que se le proporciona.

Igualmente, Bandura (1971), en su Teoría del Aprendizaje Social, abarca tanto los aspectos teóricos del desarrollo cognitivo como los del comportamiento humano. Explica que el comportamiento de los individuos se produce por la interacción recíproca y continua de las influencias cognitivas y del ambiente. Propone Bandura (1971) que el comportamiento humano es aprendido en forma observacional, es decir, observando a otros, el niño adquiere una idea de cómo las nuevas conductas se van formando y esto sirve de guía para futuras acciones.

Como se puede revisar a través de la lectura, Bandura (1971) incluye, dentro de su teoría, los aspectos de la cognición a través de las habilidades específicas que dependen del desarrollo cognitivo (memoria, retención, atención) aspectos de los

procesos sensoriales, al asignarle a la observación como camino a través del cual el individuo aprende, en el que esta observación depende también de los estímulos físicos, de la información que llega vía sensorial al individuo y, por último, integra los aspectos afectivos que rigen este aprendizaje, la motivación y el reforzamiento.

Otro de los grandes autores del aprendizaje social fue Vygotsky (1979), quien estableció, dentro de su marco teórico de trabajo, que la interacción social jugaba un rol fundamental en el desarrollo de la cognición del niño. El aprendizaje interactúa con el desarrollo, produciendo su apertura en las Zonas de Desarrollo Próximo, en la que las interacciones sociales y el contexto sociocultural son centrales. Plantea una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como “internalización” mediana de la cultura, postulando, de esta manera, un sujeto no solo activo, sino esencialmente, interactivo, el eje de las investigaciones de Vygotsky (1979) se centró en la perspectiva de explicar cómo se produce la transición desde una influencia social externa sobre el individuo a una influencia social interna. De esta manera, se presenta dos niveles en el desarrollo cognitivo del niño: un primer nivel interpsicológico, de relaciones entre los sujetos; un segundo nivel interpsicológico, de interiorización en el sujeto.

Comparando los puntos de vista de todos estos teóricos: Vygotsky, Piaget y Bruner encontramos aspectos diferenciales de estos autores acerca del desarrollo cognitivo de los individuos, así tene-

mos:

-Considerando los factores determinantes del desarrollo: Para Piaget, la formación de las estructuras cognitivas se producen en la interacción individual con el medio ambiente, dentro de un proceso interno de asimilación, adecuación, acomodación adaptativa y de equilibrio. Por su lado, Vygotsky consideró la interacción social del individuo con los otros, el lenguaje y el desarrollo de la conciencia, como producto final del proceso socializador. Se explica la constitución de los conocimientos por la internalización de la cultura frente a una definición del equilibrio en los sistemas de conocimiento. Bruner, por su parte, establece que para los procesos instruccionales el docente debe inducir a los estudiantes a descubrir los principios implícitos en el aprendizaje de las cosas por ellos mismos, correspondiendo, en gran manera, a los postulados de Piaget, en cuanto a la forma de desarrollo desde una perspectiva que va de la interiorización del individuo a lo externo, lo social.

-En cuanto a las formas instruccionales: Bruner establece que una teoría de la instrucción debe contener: a) Predisposición para el aprendizaje, b) la manera en que el cuerpo de conocimientos debe ser estructurado de manera tal que pueda ser apprehendido por el estudiante, c) la secuencia en el cual el material debe ser presentado al estudiante.

Existe también la corriente de explicar el desarrollo cognitivo a través de la significación que los

individuos les atribuyen a los objetivos en su relación con experiencias pasadas. Así tenemos a Ausubel (1978), quien establece que las estructuras cognitivas son el residuo de toda experiencia de aprendizaje, lo que resulta del proceso de relacionar relevantes ideas existentes en la estructura cognitiva con nuevos materiales. Este proceso permite la reorganización de las estructuras cognitivas existentes, mas no el desarrollo de nuevas estructuras, tal como lo plantean las teorías constructivistas. Sin embargo, permanece la incógnita de definir la existencia de las ideas previas en los sujetos.

Se puede establecer que el aprendizaje debe consistir en una situación de construcción permanente en el aula en donde el niño debe transformar la información adquirida en aprendizaje. Dentro de la posición constructivista, se debe buscar el desarrollo en el estudiante, de los sistemas de pensamiento que permitan plantearse problemas, discutir ideas, cometer errores para revisar y encontrar soluciones propias a los problemas planteados, como estrategia de construcción del pensamiento crítico, reflexivo, observador, que favorezca el aprendizaje.

Las situaciones que se generan dentro de los contextos de aprendizajes, deben estar en concordancia con las destrezas interactivas necesarias en el estudiante, referidas a los procesos de atención, reflexión, estructuras cognitivas, en los cuales se evidencia una perspectiva bidimensional: la individual que va desde el interior del niño en su

relación con el medio ambiente y la colectiva, representada por los procesos de interacción social.

Relacionado con la interactividad, Peña y Poggioli (1998) escribieron lo siguiente: “la interactividad sobre las nuevas tecnologías provee de mayor información que permite un procedimiento de mayor cantidad de información, mayor actividad procedimental y por consiguiente enriquece una misma realidad desde diferentes enfoques” (p.43). Desde este punto de vista, se considera la interactividad del niño a través del mundo que lo rodea, en su dimensión comunicativa otros, para obtener información desde sus pares.

A partir de tales lineamientos, el educador de Educación Inicial debe mirar más allá del aquí y del ahora, de la escuela y de la familia, demostrando, continuamente, su capacidad de ser y de hacer, trascender en el tiempo y en el espacio. Desde la Educación Inicial, el docente enciende la llama genuina del niño en esta etapa de su vida, donde reafirma los valores contribuyendo con su formación integral.

Según Carrillo (1994), el educador es clave del proceso educativo a quien le corresponde crear el ambiente social en el cual se debe producir y consolidar el aprendizaje formal. Visto así, el educador debe legitimar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el patrimonio cultural y los recursos ambientales, los valores universales socialmente aceptados por la humanidad, como parte importante del componente ético que fortalece el espíritu y desarrolla la conciencia.

Un buen educador demuestra sus habilidades en pro de un cambio de actitud en sus estudiantes, no solo les enseña el contenido programático, sino que reafirma los valores que les faciliten el desenvolvimiento dentro de la sociedad contribuyendo con su formación integral. El educador de Educación Inicial debe reunir el perfil y competencias propias para desempeñarse en este nivel, considerando las modalidades de maternal y preescolar, etapas determinantes en la personalidad del niño.

La docencia es, por esencia, una profesión exigente, pero la Educación Inicial es determinante, porque es, esta etapa de la vida del niño, donde son importantes las interacciones entre los miembros que conforman ese entorno escolar, los representantes, el contexto familiar y la comunidad. De allí que, la tarea del docente será crear para el niño un espacio racional en el que puedan expandir sus capacidades para la acción y la reflexión. El educador debe tener relaciones interpersonales afectivas, abiertas, positivas, responsables y participativas; es necesario que maneje herramientas creativas posibles de utilizar en el proceso educativo.

Educar no es transmitir paquetes de conocimientos que los niños deben memorizar y repetir, sino que, fundamentalmente, es enseñar a aprender, ayudar a aprender, desarrollar la inteligencia creadora de modo que el niño vaya adquiriendo la capacidad de acceder a un pensamiento cada vez más personal e independiente que permita aprender por siempre. Cuando se le permite actuar, el mismo crea y diseña estrategias, le estamos valo-

rando como ser pensante, integral que constituyen los seres humanos.

La característica de *saber hacer* es la realización de acciones y de ejercitación de reflexión sobre la propia actividad y de aplicación en contextos diferenciados, pone de manifiesto lo significativo y funcional que debe tener la aportación de estos tipos de contenidos. Es decir, se enseña y se aprende en situaciones educativas donde se ayuda a ver el sentido de lo que se realiza, donde el docente muestra cómo debe hacerse y donde ayuda de manera diversa al niño para que domine los contenidos de forma independiente.

Aspectos pedagógicos para la mediación de los aprendizajes

De acuerdo con Freire (1970), es importante comprender las diferencias individuales, ser tolerantes, ante las divergencias y las equivocaciones, estar dispuestos al diálogo, tener comunicación interactiva, ser cooperativos en el aula, en la escuela, la familia y la comunidad. Abiertos al cambio, flexibles ante las incertidumbres, además, comprometidos con las situaciones de pobreza y sin oportunidades para quienes la escuela es su mejor posibilidad de acceso al conocimiento. Igualmente, reflexionar permanentemente sobre la práctica, mantener la vigilancia sobre las acciones pedagógicas para mejorarlas; como dice Freire (1970, p.112), la práctica de pensar teóricamente sobre la práctica para hacerlo mejor.

Esto significa compartir con padres y centros educativos, las ideas, preocupaciones y soluciones a

los problemas de la enseñanza, estar dispuesto a recibir sugerencias, además de comunicar permanentemente con todos los integrantes de la comunidad escolar. En la educación inicial, el llamado está en construir la base de transformación. Desde el punto de vista pedagógico, social, cognitivo y afectivo.

Entre los aspectos pedagógicos que se relacionan para la mediación de los aprendizajes están:

**Conceptos previos:* conocer las potencialidades, intereses y necesidades de los niños, en relación con los conocimientos, experiencias y saberes, como parte de las potencialidades individuales y del grupo; seleccionar los contenidos más importantes y necesarios para abordar el tema, estimular la participación de cada uno de los niños para distinguir entre lo que dominan y aquello no saben del tema seleccionado. La teoría cognoscitiva del aprendizaje establece que un sujeto estará más motivado por conocer sobre un tema mientras información tenga del mismo. Cuando la persona ha construido subestructuras mentales entre conceptos que son relativos a un mismo tema, que a su vez, forman parte de estructuras más complejas, se les facilita asignar significados a los nuevos conceptos en función de los conocimientos previos, de las estructuras complejas y de la misma estructura. El cerebro juega con los conceptos, experimenta la necesidad de aprender para completar o cerrar las estructuras en formación. Por eso, mientras más se sabe, más se quiere.

**Estado psico-físico:* la información que suminis-

tra la ficha de inscripción, las observaciones diarias, los registros anecdóticos, las entrevistas y conversaciones con el representante, son instrumentos importantes para determinar, el descanso previo, horas adecuadas al sueño, estado de salud de los niños, alimentación y energía de los participantes.

**Contexto:* factores relacionados con la familia, personalidad del maestro, motivación y el interés del grupo por aprender del tema. Los valores, las actitudes, las motivaciones y los intereses son términos que se emplean, frecuentemente, con distintos significados, dependiendo del contexto, de allí es importante que se establezcan acuerdos entre la familia y la escuela.

**Ejecución de aprendizajes:* seleccionar y diseñar estrategias y recursos de aprendizajes coherentes con los componentes, el ambiente de aprendizaje, el número de participantes y su edad, así como los indicadores, estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

**Retroalimentación:* estimular el crecimiento personal, verificación de logros para aprovechar los errores o deficiencias para aprender, los resultados de las mediaciones serán señales de los aspectos en los cuales el niño está solicitando ayuda.

**Verificación:* ejecución, comprobación, para luego continuar con otra actividad de aprendizaje que permita ejecutarla y así sucesivamente.

Vygotsky (1979) señala que el aprendizaje específicamente humano es un proceso, en esencia, interactivo; presupone una naturaleza social especí-

fica y un proceso mediante el cual el niño accede a la vida intelectual de aquellos que lo rodean. Pone énfasis particular en lo externo (socio cultural) y señala que el desarrollo ocurre siendo una trayectoria esencial de afuera hacia adentro. El buen aprendizaje es el que precede al desarrollo y contribuye de un modo determinante a potenciarlo.

La idea es mantener un contexto motivado, el interés de los niños en edad preescolar es inestable, lo que ahora es tema de interés, en horas puede dejar de serlo, el docente como mediador de los aprendizajes, debe crear un ambiente con niños interesados en fijar metas, a través de la perseverancia, el control interno, el bajo temor al fracaso, el saber aplazar la recompensa, la permanencia en la tarea, el agrado por conocer la calidad de sus realizaciones y el hacerlo cada vez mejor, serán la disposición valorativa, intelectual o emocional.

Asimismo, Lortie (1973) se centra en la interacción estudiante-grupo-medio ambiente. El proceso de aprendizaje no es solo situacional, sino un proceso interactivo continuo, analiza el contexto de los espacios de aprendizaje como influido por otro contexto y en permanente interdependencia. De allí que el aprendizaje se asume como un proceso reflexivo del pensamiento, actitudes, creencias, habilidades y destrezas que denotan las potencialidades de los niños.

En correspondencia con lo anterior, el proceso educativo debe mantener la espontaneidad e independencia que trae el niño consigo y procurar siempre una concepción del aprendizaje conside-

rando al individuo con sus estructuras de conocimiento a partir de las hipótesis espontáneas que se formula de contacto con la realidad, con los conocimientos previos y no formales que determinan su potencialidad. Con una metodología que respeta las premisas anteriores, la creación general impacta en la mente del colectivo que es como si se abrieran todas las neuronas que tienen datos o información relacionada y absorbieran la cadena de acontecimientos que generó ese chispazo. Construir un proceso de aprendizaje consiste en producir una serie de actividades secuenciales con el objeto de lograr una meta. Por eso, es importante aclarar que se desea producir y hacia donde se va, es un ejercicio de fijación de meta, donde los recursos, el tiempo, plan de estudio y la metodología empleada durante la clase. Son fundamentales para garantizar el éxito.

En la Educación Inicial en Venezuela, en especial, en la edad preescolar (3 a 6 años), se requiere variar constantemente la forma de participación, es recomendable la utilización de recursos variados para mantener la atención controlada y la percepción como herramienta de interés, para lograr ese contacto como puede ser: un juego, una competencia, un cuento, una canción, un objeto vivo, una música, la información que los niños van asimilando y ubicando en sus estructuras cognoscitivas, de acuerdo a los significados de los nuevos conceptos, generará, paulatinamente, la motivación por conocer más el tema.

La planificación, en general, permite orientar en el

tiempo lo que se propone lograr en relación con los niños. Consiste en la distribución de competencias de áreas por lapso, tales competencias guiarán la selección; es una aproximación que acepta modificaciones, las que estarán en función de las habilidades e intereses de los niños.

Tomando en cuenta las orientaciones educativas plasmadas en el Currículo Nacional Bolivariano (2007), las cuales se sustentan en los enfoques Humanista y Social, centran los procesos de aprendizajes en el niño, en relación con el contexto histórico cultural. Por otra parte, el proyecto de aprendizaje se define como una de las formas de organización de los elementos pedagógicos que agrupan el conjunto de acciones planificadas, de manera integral, al contexto, a los pilares y a los ejes integradores. Permite la organización integral del conocimiento. Está concebido como un proceso estratégico que orienta, direcciona, organiza y monitorea la construcción de los aprendizajes abordando el conocimiento desde una perspectiva investigativa, inmediata y real que hace énfasis en reestructuración constante y dinámica del saber abordado de forma creativa

Para Patmam (1996), el Construccionismo Social demuestra que solo hay experiencias de aprendizaje cuando el niño reflexiona sobre sus propias tareas y se incluye en ella como constructor, de acuerdo con este enfoque, el aprendizaje es asumido como una expresión de la totalidad en el que se integran la mente, cuerpo y mundo externo. Se aprende a pensar y reflexionar en grupo acerca

del cómo se desarrolló el proceso educativo, en medio de las contradicciones que generan el conocimiento y la dinámica en los procesos de aprender, en la dialéctica de las modificaciones sujeto-grupo para que los aprendizajes adquieran un sentido social y se descubra que es un proceso de permanente cuestionamiento que se produce en la dinámica de la comunicación, por lo tanto, observar, registrar y conocer al grupo, hace más eficaz e integral el aprendizaje, Elevar la estima y la confianza para aproximar a los niños al perfil del egresado de preescolar.

La lectura puede tener diversos propósitos como comprender un determinado tema, informarnos sobre un hecho o leer solo por placer o para divertirse, en este aspecto, sería útil para fomentar la comprensión del tema investigado, se puede formular preguntas relacionando el contexto, se propone hipótesis argumentando diversos hechos y actividades relacionadas.

El juego de roles, el docente como mediador, explica la dinámica, relata o enuncia una situación en la que se plantea el tema investigado y distribuye los papeles que se representarán, motivará la participación de los niños, después de la dramatización de los hechos significativos del tema, se realiza un conversatorio acerca de los puntos clave.

La verificación permite la interacción favoreciendo los valores de convivencia, cooperación, corresponsabilidad, articulación de todos los involucrados en el proceso educativo, a fin de resolver

necesidades de aprendizajes. Así como también, garantiza la contextualización de los aprendizajes logrando la integración de los componentes de las áreas de aprendizajes en correspondencia con los ejes y pilares de la educación inicial bolivariana.

Es importante recordar siempre que los docentes tienen la misión formar el carácter de los estudiantes, los obstáculos en la vida están para superarlos, se preparan para triunfar, con entusiasmo, amor alegría, con el tú sí puedes, pero con dificultades crecientes de orden creciente y respeto.

Los procesos de aprendizaje se conceptualizan como un proceso permanente, interactivo, cooperativo y reflexivo que permite comprender, analizar e interpretar el desarrollo real alcanzado por el niño y sus potencialidades, así como las experiencias de aprendizaje con la participación de los actores sociales corresponsables del proceso educativo.

Para la mediación de los aprendizajes en la educación inicial en Venezuela

En la Educación Inicial venezolana, cuando se ejerce la acción educativa, una de las inquietudes más frecuentes es hallar la fórmula mágica para hacer coincidir la teoría pedagógica con la práctica. Para que el niño en edad preescolar (3 a 6 años) pueda ser capaz de tomar decisiones con cierta responsabilidad acorde a su nivel evolutivo, la propuesta es favorecer un conocimiento en pro de la actuación ciudadana, con valores sociales. Es decir, considerar al individuo, desde el punto de cognitivo, afectivo y social, que va produciendo

su conocimiento en interacción con el ambiente y de acuerdo con sus disposiciones internas.

La idea es fomentar la autonomía cognitiva, la enseñanza y el aprendizaje a partir de problemas significativos, el error se vuelve una oportunidad para aprender y se evalúa mediante autoevaluación y evaluación formativa. El proceso de aprendizaje es continuo, por ello, el niño va descubriendo, elaborando, reconstruyendo, reinventando y desarrollando su capacidad de deducir y relacionar. En consecuencia, las distintas estrategias didácticas deben lograr el diálogo, estimular la discusión, la reflexión y la participación, es este sentido, el trabajo en grupo puede resultar muy bien.

En la práctica educativa, es necesario que los enfoques se den por sentado que las actividades realizadas por los niños, tienen un compromiso personal. Los docentes pueden apoyarse en el constructivismo, ya que este propicia la participación del conocimiento. En este sentido, la contribución de autores como: Ausubel, Bruner y Novak son fundamentales para comprender que el aprendiz logrará el aprendizaje nuevo a partir de sus conocimientos previos y de su disposición afectiva hacia el nuevo aprendizaje duradero y con sentido (significativo).

Conclusiones

Educar es enseñar a aprender, ayudar a aprender, desarrollar la inteligencia creadora de modo que el educando vaya adquiriendo una capacidad de acceder a un pensamiento cada vez personal e independiente que le permita aprender por siempre.

Cuando se le permite al niño actuar, el mismo crea y diseña estrategias, le estamos valorando como educador, el ser integral que constituyen los seres humanos. Creer en ellos, es tener la expectativa positiva de sus posibilidades, respetar los ritmos y modos de aprender de cada uno.

El afecto es fundamental para el desarrollo armónico del niño en la Educación Inicial, toda relación social promovida en el ámbito educativo y familiar, será oportuna para adquirir las pautas de comportamiento social a través de los juegos, especialmente, dentro de su grupo de pares. Es importante resaltar que la práctica pedagógica en la educación inicial, debe estar abierta a la familia, de manera que se produzca en interacciones positivas que favorezcan el desarrollo y el aprendizaje del niño.

La mejor forma de promover el paso de un nivel de desarrollo a otro es mediante experiencias de aprendizaje activo, lo que pedagógicamente implica brindar al niño la oportunidad de observar, manipular, experimentar que se planteen interrogantes y traten de buscar sus propias respuestas. En la práctica educativa, la acción del docente como mediador, se hace relevante, porque apoya las potencialidades, desarrolla nuevas capacidades, a partir de las propias competencias intelectuales del grupo de niños, considerando siempre el nivel de desarrollo para comprender a cada niño y actuar conforme a lo que se ha detectado, conectando sus intereses y ampliar sus esquemas perceptivos.

Referencias

- Ausubel, D. (1978). *Psicología educacional y evolutiva*. México: Trillas.
- Baker, P. (1994). *Interactivity: a forgotten art?* Disponible en: [http://w.w.w.onliner.sin.auts.edu.au] [Consulta 2016, junio 16].
- Bandura, A. (1971). *Teoría del aprendizaje social*. Nueva York: Prensa general de aprendizaje.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Handbook I: Cognitive domain. New York: Makay Company.
- Bruner, J. (1996). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Carrillo, E. (1994). *Diseño del perfil profesional en atención integral del niño de 0 a 6 años*. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Florez, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: MacGraw Hill.
- Freire, P. (1970). *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México: El Caballito.
- Guilford, J. (1967). *La inteligencia natural del hombre*. Colombia: MacGraw Hill.
- Lortie, M. (1973). *Diseño curricular y aprendizaje significativo en currículo y aprendizaje*. Madrid: Itaka.
- Medina, A. (1996). Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. *Revista Ciencias de la Educación*, (pp. 2-20). Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo nacional Bolivariano*. Caracas: Autor.
- Moore, T. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Peña, P. y Poggioli, L. (1998). "Jerome Bruner". *Ponencia presentada en la 1era Jornada sobre constructivismo en educación*. Caracas: UPEL.
- Piaget, J. (1978). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Smith, R. (2001). *Los mapas conceptuales como herramientas didácticas en la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Vayer, P. (1985). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico Médica.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Patmam, R. (1996). *Constructivismo social*. En compilación de obras. Moscú: Ediciones de la Academia de Ciencias Pedagógicas.

USO DE ESTRATEGIAS VIRTUALES EN APOYO A LA PRESENCIALIDAD EN LA UNIDAD CURRICULAR CASTELLANO INSTRUMENTAL FaCE – UC



CARLOS GUEVARA

Magíster en Literatura Venezolana
Universidad de Carabobo
cguevara227@gmail.com

TERESA MEJÍAS

Doctora en Educación
Universidad de Carabobo
tmejias19@gmail.com

Recibido: 10/03/2016

Aceptado: 22/08/2016

Resumen

Este artículo sobre el uso de estrategias virtuales en apoyo a la presencialidad en la unidad curricular Castellano Instrumental, adscrita a la Cátedra Lenguaje y Comunicación del Departamento de Lengua y Literatura, reúne información descriptiva sobre el empleo de dicho recurso, según lo planteado en el Proyecto de Investigación aprobado por el Consejo de Facultad de la FaCE (en sesión ordinaria N° 628 de fecha 29-05-2014), correspondiente a la línea de investigación “Aplicación de métodos, estrategias y recursos para la enseñanza de la lengua”. Cabe destacar que esta modalidad se ha implementado durante tres períodos académicos: U-2014, I-2015 y II-2015 y se aplica utilizando la plataforma Moodle de FaCE Virtual UC, por lo cual se muestra el desarrollo de este último en razón de que el despliegue de estrategias ha experimentado transformaciones que se basan en los resultados obtenidos en los periodos anteriores; por ello, en el informe se registra un histórico en forma de resumen. La intención que perseguimos es presentar un cuerpo organizado que permita su análisis y posterior consideración como antecedente de la posibilidad de una unidad curricular mixta (presencial-virtual) justificada a partir de un proceso de investigación, planificación y evaluación. Los resultados obtenidos hasta la tercera aplicación de las estrategias mediante informe escrito por parte de 8 docentes de la Cátedra que las incluyen en el plan de evaluación y una encuesta aplicada a 262 estudiantes del periodo I-2015, revelan que la mayor dificultad es el acceso de los estudiantes a la plataforma y 70% de los estudiantes consideran que las actividades propuestas representan una oportunidad de aprendizaje.

Palabras clave: estrategias virtuales, apoyo a la presencialidad, recurso didáctico

USE OF VIRTUAL STRATEGIES IN SUPPORT OF FACE-TO-FACE SESSIONS IN THE CURRICULAR UNIT “CASTELLANO INSTRUMENTAL”

AT FaCE - UC

Summary

This article on the use of virtual strategies supporting the face-to-face sessions of the curricular unit Castellano Instrumental, attached to Language and Communication Chair of the Language and Literature Department, gathers descriptive information on the use of this resource, as stated in the research project approved by the Council of Faculty of FaCE, corresponding to the research line "Application of methods, strategies and resources for language teaching". It should be noted that this modality has been implemented for three academic terms: U-2014, I-2015 and II-2015, using the Moodle platform of FaCE Virtual UC. The development of the last term is shown here because the deployment of strategies has undergone transformations based on the results obtained in the two previous terms; therefore, the report presents a record in the form of a summary. The aim is to present an organized body that allows its analysis and subsequent consideration as background of the possibility of a mixed curricular unit (virtual-face-to-face) justified on a research, planning and evaluation process. The results obtained until the third application of the strategies by 8-professors' written reports who include them in their evaluation plan, and a survey applied to 262 students of the I-2015 term, reveal that the most difficult is students' access to the platform, and also 70% of the students consider the proposed activities as an opportunity for learning.

Keywords: virtual strategies, support for face-to-face sessions, teaching resource



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.379-389

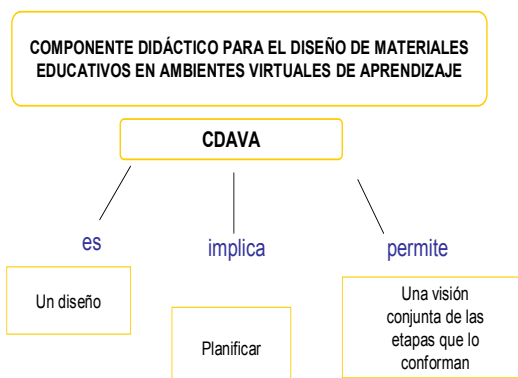
ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Uso de estrategias virtuales en apoyo a la presencialidad en la unidad curricular...

Carlos Guevara y Teresa Mejías

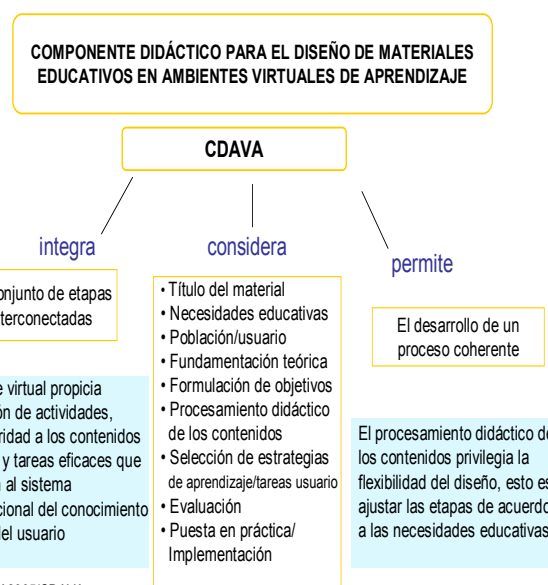
Descripción general

Desde la unidad curricular Castellano Instrumental adscrita a la cátedra Lenguaje y Comunicación del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad de Carabobo es preponderante la inserción de estrategias virtuales con apoyo a la presencialidad en la administración de la asignatura en cada período académico, ya que son herramientas imprescindibles de trabajo y aprendizaje en la sociedad actual; donde la generación, procesamiento y transmisión de información es un factor esencial de poder y productividad. En consecuencia, resulta cada vez más importante educar para la sociedad de la información desde las etapas más tempranas de la vida escolar. La concepción pedagógica actual exige un docente que guíe, oriente y acompañe al estudiante en su proceso pedagógico. Carretero (1999) afirma que la interacción social facilita el aprendizaje mediante conflictos cognitivos que originan cambios conceptuales, ya que ellos modifican los esquemas, y favorecen la motivación para el aprendizaje. Destaca que *“Cuando el estudiante está adquiriendo información, lo que está en juego es una negociación de contenidos establecidos arbitrariamente por la sociedad”* (p. 31). Por tal motivo, desde la cátedra surgen inquietudes en cuanto a la relación entre el docente-estudiante y su acercamiento al aula virtual. Castellano en línea, es el espacio generado para resolver no sólo éstas, sino aquéllas que se generan en el devenir diario de la práctica pedagógica. En este sentido, el modelo instruccional seleccionado



La planificación exige considerar previamente las contingencias ejecutables sustentadas en principios factibles y alcanzables, metódicamente organizadas para lograr un objetivo determinado

E.MEDINA2005/CDAVA



El ambiente virtual propicia la realización de actividades, demos prioridad a los contenidos pertinentes y tareas eficaces que contribuyan al sistema representacional del conocimiento intrínseco del usuario

El procesamiento didáctico de los contenidos privilegia la flexibilidad del diseño, esto es, ajustar las etapas de acuerdo a las necesidades educativas

E.MEDINA2005/CDAVA

para el diseño del curso en línea de Castellano Instrumental, es el CDAVA según Medina, (2011).

Descripción curricular

Asignatura: Castellano Instrumental

Código: FG1101

Unidades de crédito: 04

Horas semanales: 06 teórico-prácticas

Componente: General

Carácter de la asignatura: Instrumental

Semestre: primero

Categorización curricular: teórico con soporte práctico

Actividades virtuales: apertura 08 días con estimación para la ejecución de 03 horas.

Correspondencia con las unidades del programa analítico:

Contenido Conceptual	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal	Estrategias Metodológicas Virtuales	Actividades de Cierre-Evaluación virtual
<p>1.- El proceso de comunicación y las funciones del lenguaje.</p> <p>2.- La lectura dentro del proceso de comunicación.</p> <p>2.1-El lector como productor. Relación entre el propósito del lector y el tipo de lectura.</p> <p>2.2.-El mensaje. Ubicación del tema. Información fundamental. Informaciones secundarias; información irrelevante y redundancia</p>	<p>Establecer relaciones entre el propósito del autor y el tono en los diferentes textos.</p> <p>Determinar la presencia del emisor multidiverso en textos variados.</p> <p>Identificar el tema en textos dados.</p> <p>Discriminar entre la información fundamental, Secundaria e irrelevante.</p>	<p>Demuestra interés con el proceso comunicativo</p> <p>Valora la lectura como conexión con el mundo del conocimiento.</p>	<p>Presentación en power point del contenido conceptual.</p> <p>Enlaces de páginas webs.</p> <p>Lecturas en formato Word y pdf.</p> <p>Presentación en power point del contenido conceptual.</p> <p>Enlaces de páginas webs.</p> <p>Lecturas en formato Word y pdf.</p>	<p>Recurso:</p> <p>Cuestionario</p> <p>El proceso de la comunicación y el contexto</p> <p>Compresión lectora</p>
<p>2.3- La estructuración en párrafos. El párrafo como unidad de propósito. Palabra clave y palabras relacionadas.</p> <p>Formas referenciales: Sinonimia, antonimia, paronimia, homonimia.</p> <p>2.4- Objetivo del lector y tipos de lecturas. El lector aprendiz. El lector experto. El vistazo y la lectura atenta. Microhabilidades de lectura: inferencias, predicciones, paráfrasis y anticipaciones. Análisis, Síntesis y ampliaciones de la información.</p>	<p>Identificar palabras claves en textos dados.</p> <p>Reconocer el propósito del emisor en cada párrafo de un texto dado.</p> <p>Constar los rasgos que definen a un lector aprendiz y a un lector experto.</p> <p>Aplicar estrategias de lectura intensiva (Vistazo) y lectura extensiva (atenta). Ejercitar las microhabilidades de lectura: inferencias, anticipaciones, análisis, Síntesis y ampliación</p>	<p>Toma conciencia de su comportamiento como lector.</p> <p>Reconoce la importancia de la aplicación de las microhabilidades para una lectura eficiente.</p> <p>Valora la importancia del uso de las estrategias de lectura.</p>	<p>Presentación en power point del contenido conceptual.</p> <p>Enlaces de páginas webs.</p> <p>Lecturas en formato Word y pdf.</p>	<p>Recurso:</p> <p>Cuestionario</p> <p>Análisis de párrafo</p> <p>Relaciones semánticas</p>

Unidad II: Aproximación a los Aspectos Gramaticales de la Lengua Objetivo Terminal: Valorar los aspectos gramaticales como categorías inherentes en el dominio y uso del Castellano Instrumental.				
Contenido Conceptual	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal	Estrategias Metodológicas Virtuales	Actividades de Cierre-Evaluación virtual
<p>1.- Clases de Palabras: Artículos, Preposiciones, Conjunciones, Pronombres, Interjecciones, Sustantivos, Adjetivos, Verbos (conjugación), y Adverbios.</p> <p>2. Estructura de la oración bimembre. Sujeto. Predicado. Estudio de la Oración Simple. Análisis estructural.</p>	<p>Identificar las clases de palabras en diferentes textos.</p> <p>Reconocer los aspectos morfológicos y sintácticos de las clases de palabras en textos varios.</p> <p>Identificar las partes de la oración.</p> <p>Determinar los cambios semánticos originados por el cambio de posición de los elementos oracionales.</p> <p>Recursividad (ampliación) del sujeto y el predicado.</p>	<p>Se interesa por conocer y manejar las clases de palabras.</p> <p>Toma conciencia del carácter morfológico y sintáctico de las clases de palabras y su significación en el texto.</p> <p>Valora la importancia de reconocer las partes de la oración bimembre</p> <p>Tendrá en cuenta la importancia del orden de los elementos en la oración para lograr la coherencia oracional y textual.</p>	<p>Presentación en power point del contenido conceptual.</p> <p>Enlaces de páginas webs.</p> <p>Lecturas en formato Word y pdf.</p>	<p>Recurso:</p> <p>Cuestionario</p> <p>Clases de palabras</p> <p>La oración</p>

Unidad III: El Código escrito
Objetivo Terminal: Reconocer la especificidad de la codificación escrita

Contenido Conceptual	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal	Estrategias Metodológicas Virtuales	Actividades de Cierre-Evaluación virtual
<p>1.-La codificación escrita.</p> <p>Diferencia entre el discurso oral y el discurso escrito.</p> <p>1.2.-La diferenciación de sentidos en los grafemas: mayúsculas y minúsculas. La mayúscula diacrítica.</p> <p>1.3-La representación gráfica de las pausas y la entonación. Posibilidades y límites de la escritura. El énfasis en las palabras. Graficación.</p> <p>1.4-Organización de la información lógica, temporal y espacial</p>	<p>Reconocer las especificaciones de la oralidad y la escritura.</p> <p>Determinar los rasgos gramafémicos de la escritura.</p> <p>Corregir el uso de las convenciones de la lengua escrita</p> <p>Reconocer en textos seleccionados su organización: inductiva, Silogismo, Causa-Efecto, comparación contraste, argumentación, temporal y espacial.</p>	<p>Toma de conciencia de la importancia de conocer y aplicar los rasgos que caracterizan la lengua oral y la lengua escrita.</p> <p>Considera la necesidad de utilizar correctamente los signos de puntuación.</p> <p>Satisfacción por el trabajo realizado con el esfuerzo intelectual de cada alumno.</p>	<p>Presentación en power point del contenido conceptual.</p> <p>Enlaces de páginas webs.</p> <p>Lecturas en formato Word y pdf.</p>	<p>Recurso:</p> <p>Cuestionario</p> <p>Ortografía</p> <p>Recurso:</p> <p>Cuestionario</p> <p>Organización de la información</p>

Unidad IV: Unidad IV: **El Proceso de producción de textos escritos**
Objetivo Terminal: Desarrollar competencias para la producción escrita.

Contenido Conceptual	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal	Estrategias Metodológicas Virtuales	Actividades de Cierre-Evaluación virtual
<p>Estructura Textual. Tipos de textos y órdenes discursivos.</p> <p>2.- Coherencia y cohesión del texto escrito.</p>	<p>Señalar las operaciones lógicas y recursos utilizados para desarrollar los diferentes tipos de textos y órdenes discursivos.</p> <p>Establecer los mecanismos de cohesión y coherencia en los diferentes tipos de textos.</p>	<p>Toma de conciencia de la importancia de conocer y aplicar los rasgos que caracterizan el código oral y el código escrito.</p>	<p>Presentación en power point del contenido conceptual.</p> <p>Enlaces de páginas webs.</p> <p>Lecturas en formato Word y pdf.</p>	<p>Recurso:</p> <p>Cuestionario</p> <p>Órdenes discursivos</p> <p>El texto epistolar</p> <p>Texto expositivo-explicativo</p>

Autores, 2016

Justificación

El uso de estrategias virtuales en apoyo a la presencialidad en la unidad curricular Castellano Instrumental, adscrita a la Cátedra Lenguaje y Comunicación del Departamento de Lengua y Literatura de la Face – UC, responde a criterios relacionados con aspectos sociales, tecnológicos y educativos, y a su vez se sustenta en el desarrollo de una planificación, una investigación y una evaluación que pretende estructurar el curso en línea para la asignatura mencionada.

Considerando la perspectiva social, se encuentra una vinculación directa con la razón de ser de la unidad curricular, ya que ésta tiene como propósito fundamental desarrollar competencias en el uso del lenguaje. Cassany citado por Vargas (2006), expresa que la democracia se centra en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos. La práctica social conlleva a utilizar el lenguaje en múltiples escenarios, incluyendo el de la comunicación lingüística. Así, los cursantes de Castellano Instrumental constituyen esa parte de la comunidad lingüística a la que está llamada para atender y procurar el desarrollo en el uso de la lengua, y el medio virtual se convierte en un lugar estratégico para que cada estudiante ejercite más allá del aula en el recinto universitario de una manera planificada y organizada, los contenidos programáticos que eventualmente lo llevarán a convertirse en un usuario del idioma competente.

Asimismo, Cabero (2007) afirma, desde la perspectiva tecnológica, que se vive en un mundo donde las tecnologías de la información y comunicación tienen una presencia como no la habían alcanzado anteriormente en ninguna etapa de la humanidad, y al mismo tiempo el hombre se ha encontrado con una tecnología, la teleformación, que lo mismo que ocurrió con la imprenta, ha transformado la forma de relacionarse, configurar el mundo y desenvolverse en él. El cumplimiento de las asignaciones en línea en-

frenta al estudiante a emplear las TIC en la construcción del conocimiento y en el ejercicio de su competencia comunicativa y lingüística mediante una práctica que implica la dinámica de uso de una herramienta que permite la simultaneidad, la respuesta inmediata, la autoevaluación, la precisión procedimental, la autocorrección y la revisión de materiales cuantas veces lo requiera, al realizar las actividades planificadas en cada tópico.

Desde la perspectiva educativa, la realización de las actividades en línea toma doble interés, estudiantil y docente. La visión educativa se vincula con el hecho que su realización se acoge como una estrategia andragógica asumida por el estudiante según su propia planificación personal, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo que le permita su cotidianidad; además de su honestidad y del compromiso que tenga con su formación. Para el docente, la planificación de estas actividades le exige el cumplimiento de unos parámetros curriculares y a la vez, de la experticia y la creatividad que hagan de cada ejercicio una experiencia académica significativa para el estudiante.

Por las razones anteriormente expuestas, este trabajo es novedoso, ya que plantea la utilización de herramientas tecnológicas en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. En el ámbito social, es relevante porque busca insertar en los contextos socioeducativos ciudadanos mejor calificados en comprensión y análisis de textos, así como en el manejo de programas y materiales educativos computarizados para el manejo

autónomo del aprendizaje en los contextos virtuales. Su implementación es pertinente, ya que las necesidades de la educación en la sociedad contemporánea exigen educandos competentes y preparados para los retos tecnológicos y cognoscitivos, para formar nuevos ciudadanos.

A efecto de ubicar la fundamentación investigativa de este ejercicio curricular, se especifica la información correspondiente a la adscripción del proyecto de investigación.

Línea de investigación: Didáctica de la lengua (UALEI)

Área prioritaria Facultad de Ciencias de la Educación: Estudio y enseñanza de la lengua

Línea de investigación (Departamento de Lengua y Literatura): Aplicación de métodos, estrategias y recursos para la enseñanza de la lengua

Temática: La tecnología de la información y comunicación en el proceso de enseñanza de la lengua

Subtemática: Modelos pedagógicos como sistemas de apoyo al aprendizaje: diseño instruccional y herramientas tecnológicas para la enseñanza de la lengua

Momentos en la planificación y la evaluación

El desarrollo de las estrategias virtuales en apoyo a la presencialidad en la unidad curricular Castellano Instrumental, adscrita a la Cátedra Lenguaje y Comunicación del Departamento de Lengua y Literatura de la FaCE –UC, se ha llevado a cabo según lo establecido en el Proyecto de Investigación aprobado por el Consejo de Facultad de la

FaCE en sesión ordinaria N° 628 de fecha 29-05-2014. Ha pasado por tres momentos según los periodos académicos II – 2013, U - 2014, I - 2015, lo que ha ocasionado un replanteamiento producto de la revisión de las actividades tal como se presentan para el periodo II – 2015. A continuación se resume lo acontecido en cada periodo.

Primer momento

En la primera etapa se realizó el estudio diagnóstico de la situación de la Cátedra de Lenguaje y Comunicación durante los meses de octubre y noviembre del año 2013.

Durante los meses de noviembre y diciembre de ese mismo año, hubo la ejecución del Curso de Plataforma Virtual de Aprendizaje para los profesores adscritos a la Cátedra. Con esta base, se solicitó a esos docentes, que escogieran un tema del contenido programático de la unidad curricular Castellano Instrumental para que ser trabajados en la plataforma virtual.

Se elabora el curso entre los meses de noviembre-diciembre de 2013 y enero de 2014, con la colaboración del Director de TIC-FaCE. Esta etapa se considera preparatoria.

En la etapa de ejecución, no hubo un cronograma fijo para la realización de las actividades en línea para el semestre U-2014, se abría cada actividad durante dos semanas o más, y luego se volvía a abrir para que pudieran cargar las evaluaciones aquellos estudiantes que presentaran atraso. En cuanto a la administración del curso se presentaron varios inconvenientes como: la baja matrícula

inscrita de estudiantes por presentar fallas en la plataforma y la poca motivación de algunos profesores para implementar este recurso virtual en sus clases y dentro de su plan de evaluación.

Se solicitó a los docentes adscritos a la Cátedra de Lenguaje y Comunicación que presentaran un informe sobre las actividades virtuales bajo tres consignas: qué se hizo, resultados obtenidos y recomendaciones. Como consideración general, lo docentes opinaron que se debía tomar previsiones para la matriculación de estudiantes ya que éste era el principal inconveniente.

Bajo este panorama se hace un análisis y revisión de la situación y se hacen consideraciones en torno a la planificación, elaboración, administración y evaluación del Curso en Línea Castellano Instrumental para el siguiente periodo académico.

Segundo momento

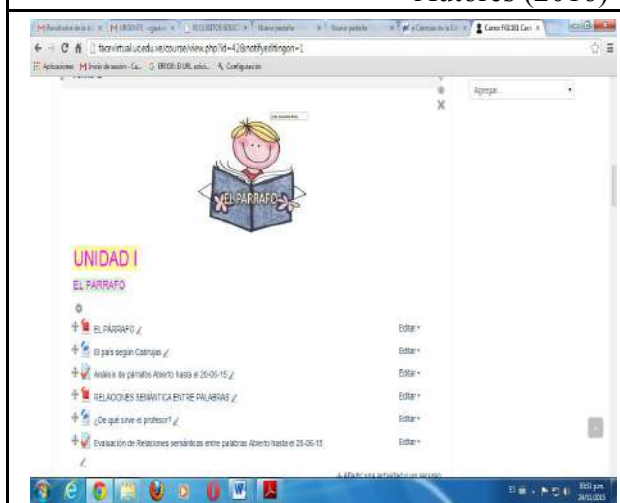
Para el segundo momento de este trayecto investigativo y curricular, se reorganizaron los contenidos, se incluyeron nuevas actividades de evaluación y eliminaron algunas actividades que no estaban en correspondencia con los contenidos programáticos. También se hizo más exhaustiva la comunicación con la Dirección TIC FaCE para matricular tanto a estudiantes como a docentes al inicio del periodo académico, se estableció una política de incorporación de los docentes a través de mensajes, correo y personal en cada sección en los tres turnos (mañana, tarde y noche) para que sus cursos realizaran las actividades en línea y se instruyó a los estudiantes a que consultaran en la



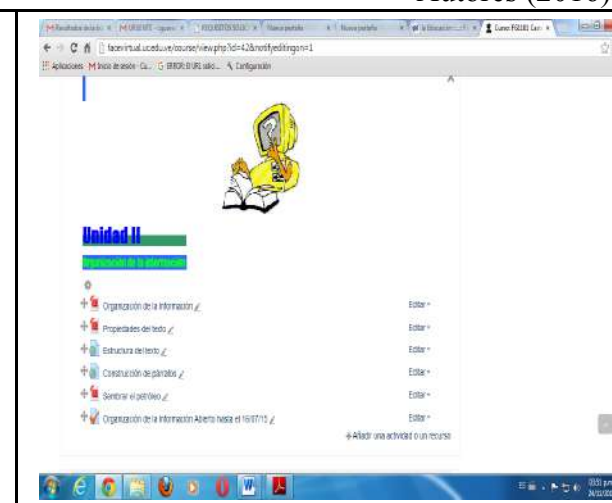
Captura de pantalla N° 1
Autores (2016)



Captura de pantalla N° 2
Autores (2016)



Captura de pantalla N° 3
Autores (2016)



Captura de pantalla N° 4
Autores (2016)

DTIC – FaCE en caso de presentar algún inconveniente. En cuanto a la ejecución, las actividades se mantenían abiertas durante quince (15) días, salvo la primera con una duración de 22 días, para su realización. Se desplegaron tal como se muestra a continuación.



Captura de pantalla N° 5
Autores (2016)

Evaluación estudiantil

En el semestre I-2015 se inscribieron 685 estudiantes superando las expectativas para este curso. La motivación por parte del profesorado y alumnado fue alta. La cooperación de la Dirección de TIC fue adecuada a este nuevo incremento de matrícula.

Se aplicó un cuestionario a 262 estudiantes lo que representa un 38,25% una muestra representativa de los matriculados en castellano en línea a fin de evaluar el impacto en los estudiantes, inscritos y no inscritos en la plataforma.

Preguntas:

¿Participaste en las actividades de FaCE virtual?

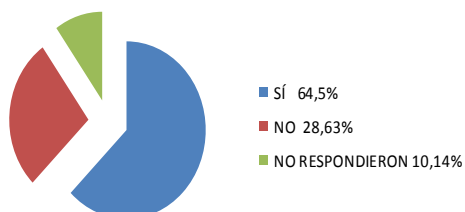
¿Pudiste hacerlas todas completas?

¿Estas satisfecho con los resultados obtenidos de tus respuestas en cada ejercicio?

¿Consideras que estas actividades proporcionan oportunidad de aprendizaje?. **Resultados:**

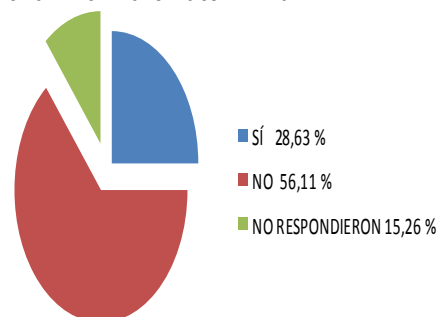
Nº	SI	NO	NO RESPONDIÓ	TOTAL
1	169	75	38	262
2	75	147	40	262
3	155	107	0	262
4	190	53	19	262

PARTICIPASTE EN LAS ACTIVIDADES DE FACE VIRTUAL



CUADRO Nº 1
Autores, (2016)

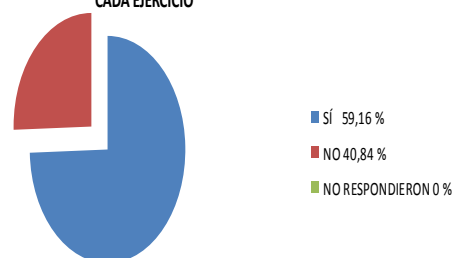
PUDISTE HACERLAS TODAS COMPLETAS



CUADRO Nº 2
Autores, (2016)

Pregunta: ¿Pudiste hacerlas todas completas? 147 estudiantes respondieron que no hicieron completas las actividades. No se plantea en esta investigación las causas.

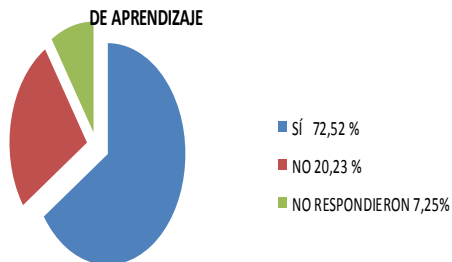
ESTAS SATISFECHO CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE TUS RESPUESTAS EN CADA EJERCICIO



CUADRO Nº 3
Autores, (2016)

Pregunta: ¿Estás satisfecho con los resultados obtenidos de tus respuestas en cada ejercicio? Respondieron de manera afirmativa a esta interrogante 155 estudiantes encuestados lo que representa un número elevado de aceptación de esta nueva modalidad.

CONSIDERAS QUE ESTAS ACTIVIDADES PROPORCIONAN OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE



CUADRO N° 4
Autores, (2016)

Pregunta: ¿Consideras que estas actividades proporcionan oportunidad de aprendizaje? Más del 70% de los encuestados respondieron con una actitud positiva ante esta nueva modalidad de aprendizaje virtual como apoyo a la presencialidad. Siendo un total de 190 estudiantes.

Tercer momento

Para el semestre II-2015 contamos con 725 estudiantes matriculados en la plataforma. Veintinueve (29) materiales de consultas, entre lecturas, presentación en Power Point y páginas de enlaces; 12 cuestionarios que forman parte del plan de evaluación y un foro de actividades. 02 actividades del Proyecto de Extensión “Reencuentro con nuestra lengua”. La primera, “El autor y su obra” en este caso se seleccionó a la escritora venezolana, Laura Antillano y su cuento ganador del Concurso del diario de El Nacional *La luna no es pan de horno* (1977); la segunda; titulada “Un cuento de Navidad” como actividad de promoción de la escritura dentro del aula vinculada a los valores culturales de la época navideña. Resultaron seleccionados dos cuentos y uno con mención

especial.

En cuanto a la ejecución, las actividades se mantenían abiertas durante siete (07) días. Se desplegaron tal como se muestra a continuación.



A manera de cierre

La sistematización que hemos llevado efecto para la presentación de este artículo ha puesto de mani-



Captura de pantalla N° 12
Autores, (2016)

Captura de pantalla N° 13
Autores, (2016)

fiesto que la Cátedra Lenguaje y Comunicación ha logrado dar un paso en la construcción de una estrategia que al principio sólo se asomaba como una posibilidad remota. El hecho de trascender los obstáculos que se han presentados en el desarrollo del trabajo académico con CASTELLANO EN LÍNEA, demuestra que nuestra Facultad, eminentemente humanista, inserta el uso de las herramientas tecnológicas para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje como una posibilidad real. La visión de la lectura y la escritura que se abordan en los procesos que generan a partir de las actividades virtuales van en consonancia con las líneas de investigación y de extensión del Departamento de Lengua y Literatura, razón por la cual este trabajo que se ha emprendido desde la unidad curricular Castellano Instrumental convoca al docente y al estudiante a un acercamiento con la virtualidad de una manera natural, espontánea y con profundidad, con este damos cumplimiento a las exigencias que se le hace a la Universidad como ente formador de la sociedad integrado con los avances tecnológicos del siglo.

Referencias

- Arboleda, N. (2005). *ABC de la educación a distancia*. Bogotá: Ediciones Interconed.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo elaborar el proyecto de investigación*. Caracas: Editorial BL.
- Cabero, J. (2007). *Tecnología educativa*. España: McGraw Hill.
- Cabero, J., Barroso, J. y Vázquez, A. (2011). *La evaluación en los entornos personales de aprendizaje*. México: Congreso Internacional EDUTECH.
- Carretero, M. (1999). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- González, D. (2008). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*: México: F.C.E.
- Medina, E. (2013). *Material instruccional computarizado. Herramientas TIC aplicadas a la educación*. Carabobo, Venezuela: Dirección de medios y publicaciones. Universidad de Carabobo.
- Polo, M. (2000). *Lineamientos para el diseño instruccional de un software educativo para identificar ideas principales*. Trabajo de ascenso sin publicar. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Risquez, G. y Fuenmayor, E. (2009). *Metodología de la investigación*. Maracaibo: LUZ
- Rosario, H., Zambrano, J. y Villegas, H. (2002). Material instruccional basado en la Web. Impacto en Ambientes Educativos. *Revista candidus*. (s/p). Disponible en: [<http://www.cse.ull.es/tecedu/misc/temario/tema6/tema6.pdf>.] [Consultado: 10/02/2016]
- Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Vargas, M. (2006). *Método de enseñanza, innovación y experiencias*. Granada, España: educativas
- Vigotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.



TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN



LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS DESDE PRÁCTICAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS REALIZADAS CON ESTUDIANTES DE LA UNEFA-NAGUANAGUA



ANGELLYS BLANCO

Magíster en Lectura y Escritura

Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada

angellysblanco@gmail.com

Recibido: 27/09/2016

Aceptado: 01/02/2017

Resumen

El presente artículo, generado a partir de un trabajo de investigación, se circunscribe en el diseño de prácticas cognitivas y metacognitivas para afianzar la estructura profunda de los textos académicos: informe, ensayo y monografía en los estudiantes del primer semestre de la carrera de Administración y Gestión Municipal de la UNEFA-Naguanagua. De este modo, se plantean las carencias de estructuras discursivas en torno de los textos que se manejan en la universidad. Ello conduce a un momento teórico en el cual se especifica la influencia y pertinencia de algunos soportes teóricos y conceptuales en las tareas de escritura universitaria, tales como la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y la base epistémica de la metacognición. El ámbito metodológico, se construye a partir del diseño de investigación cualitativa bajo el enfoque de la investigación-acción- participante propuesto por Kemmis y McTaggart (1988) y las técnicas de recolección de datos: observación participante, modelos textuales para la producción escrita y sesiones a profundidad o entrevistas grupales. Estas técnicas se emplearon al inicio y durante las prácticas cognitivas y metacognitivas, y se presentaron en el proceso de triangulación que desemboca en una doble articulación para destacar el carácter teórico que media entre el diagnóstico y la acción transformadora. Finalmente, estas prácticas sirvieron de base para desarrollar en los estudiantes esquemas cognitivos y metacognitivos a través de los cuales lograron afianzar las especificidades de los textos trabajados. Este estudio pretende servir de material procedimental en la producción de textos académicos con mayor congruencia y precisión.

Palabras clave: prácticas de escritura, metacognición, textos académicos

ACADEMIC TEXTS WRITING FROM COGNITIVE AND METACOGNITIVE PRACTICES CARRIED OUT WITH UNEFA-NAGUANAGUA STUDENTS

Abstract

This article is aimed at the design of cognitive and metacognitive practices to strengthen the deep structure of academic texts: reports, essays and monographies in junior students of Municipal Administration and Management at UNEFA-Naguanagua. In this way, the deficiencies of discursive structures around the texts that are handled in the university are detected. This leads to a theoretical moment in which the influence and pertinence of some theoretical and conceptual supports in university writing tasks, such as David Ausubel's theory of meaningful learning and the epistemic basis of metacognition, are specified. The methodology is based on qualitative research design under the participant-research-action approach proposed by Kemmis and McTaggart (1988), and data collection techniques are participant observation, textual models for written production and in depth sessions or group interviews. These techniques were used at the beginning as well as during the cognitive and metacognitive practices, and they were presented in the triangulation process leading to a double articulation to highlight the theoretical character mediating the diagnosis and the transforming action processes. Finally, these practices served as a basis for developing in the students cognitive and metacognitive schemes through which they could strengthen the specificities of the worked texts. This study is intended to serve as a procedural material in the production of more coherent and accurate academic texts.

Keywords: writing practice, metacognition, academic texts



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.391-406

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

La escritura de textos académicos desde prácticas cognitivas y metacognitivas...

Angellys Blanco

El problema

Muchos concuerdan en definir la escritura como una tarea compleja (Calsamiglia y Tusón 2002, Ríos Cabrera 2000, Cervera, Hernández García, Pichardo y Sánchez Lobato 2007 y Parodi 2008, por mencionar algunos). En efecto, Parodi (2008) expone: “Como bien se sabe (...) la escritura en general y tal vez la escritura académica más aún, es un arduo proceso colectivo y construido a múltiples manos y voces” (p.13). Y como proceso colectivo supone una responsabilidad compartida entre el colectivo que forma parte de la educación sistemática, iniciando por el docente, y continuando con las instituciones y el currículo.

Al respecto, se observa una posición mecanizada frente a los distintos textos trabajados en la escolaridad, y en raras oportunidades se logra discernir la voz propia, muestra de una posición crítica frente a alguna referencia textual o, una opinión sustentada para encabezar algún escrito. Existe cierto distanciamiento entre la labor de escritura que debe permitir un dinamismo lingüístico, discursivo, retórico y dialógico y lo que muchas veces se presenta: un texto copiado de internet y parafraseado, en el mejor de los casos. La aprehensión de ciertos modelos o patrones discursivos pareciera ser tarea desconocida para muchos, cuando realmente es el diario hacer en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es prudente, entonces, definir lo que se entiende como textos académicos. En palabras de Adelshtein y Kuguel (2008) “Son textos especializados que circulan en el ámbito de investigación y educación superior. La denominación “texto especializado” hace referencia a los textos producidos en ámbitos específicos con fines específicos” (p.15). El presente estudio se basa en la creación de prácticas de escritura en las que se genere un conocimiento sobre las actividades que giran en torno a la creación de un texto académico. Estos textos sugieren la apropiación de normas provenientes de espacios determinados, que demandan competencias adecuadas con los requerimientos exigidos así como estructuras e intervenciones variadas del estudiante: formas subjetivas, objetivas, críticas, impersonales.

Para ilustrar esto, se puede mencionar un estudio hecho por Farías (1996), en el cual se plantea que la dificultad en la gestión textual académica no es un asunto de estos tiempos sino un aspecto que, a pesar de todos los adelantos en materia educativa y tecnológica, se ha mantenido en el tiempo. En dicho estudio, Farías concluye que “el problema no es la ignorancia de ciertas reglas o modelos, sino más bien el resabio, la distancia con que esas reglas o modelos han sido interpretados hasta el punto de crear un nuevo género” (p.23). El autor sintetiza que ese nuevo género es “el trabajo” y se ha caído en la costumbre de asemejar todos los textos académicos al estilo

del mismo.

Van Dijk (1996) designa como superestructura, aquella manera en que sistematizamos las ideas de un texto de acuerdo con su tipología y expone que es “la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global... y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos.” (p. 53). Este elemento será el centro de las prácticas de escritura del presente estudio, pues, las voces y maneras de esbozar las ideas y convertirlas en palabras se deben adaptar a un molde establecido, el cual se debe tomar en cuenta antes de iniciar el texto, en la planificación, durante la redacción del mismo y en la revisión final para evaluar su ajuste. Esto es, se circunscribe en la superestructura de cada texto que lo define y a su vez lo diferencia de otro.

En resumen, los textos académicos son la materialización o manifestación empírica de que el conocimiento circula. Pero se dejan al margen, se dan por conocidos, se generalizan y no se desarrollan de forma apropiada. Es preciso reconocer que cada uno tiene una superestructura definida que lo diferencia de otro de acuerdo con las herramientas a emplear en su construcción y los estilos que cada uno representa. A todos los miembros de la comunidad universitaria compete desarrollar prácticas orientadas a mejorar el panorama descrito. De esta conclusión parte el presente estudio que trata de preparar un ambiente idóneo para la creación de un texto académico partiendo de la generación de un proceso cognitivo y metacognitivo que conciencie al estudiante de las competencias inmersas

en la escritura y lo lleven a desarrollar su propia voz.

De este modo, surge la principal interrogante ¿Cómo se puede contribuir a mejorar las prácticas escriturales académicas de los estudiantes de Educación Universitaria? A ésta le siguen otras como ¿De qué manera orientar la alfabetización académica en la producción de los textos académicos? Y además ¿Cómo influye el desconocimiento de las superestructuras textuales en la generación de textos académicos? Y ¿Hasta qué punto la mediación docente puede incidir en la mejora del conflicto de escritura académica? En torno a estas interrogantes se realiza la presente investigación.

Objetivos

Objetivo general

Generar prácticas cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de competencias en lengua escrita con propósitos académicos en los estudiantes del primer semestre de la Carrera de Administración y Gestión Municipal de la UNEFA.

Objetivos específicos

Explorar las prácticas discursivas de los estudiantes con relación a los textos académicos.

Diseñar constructos discursivos en conjunto con los estudiantes, para abordar especificidades de la escritura académica.

Ejecutar las prácticas cognitivas y metacognitivas con los participantes en sus producciones académicas

Evaluar el proceso de transformación de los protagonistas del estudio en función de los textos aca-

démicos trabajados: Informe, monografía y ensayo.

Bases teóricas

Bases orientadas al proceso didáctico

A continuación, se expondrán una serie de enunciados teóricos que sirvieron de referente al presente estudio, desde el punto de vista del proceso didáctico. Resultan idóneos en términos de proponer estrategias y alternativas para la producción escrita académica, desde el enfoque cognitivo y metacognitivo de la investigación.

Aprendizaje significativo

Este modo de aprendizaje fue propugnado por David Ausubel quien “desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno” (Rojas Bermúdez, 2011). En otras palabras, el sujeto realiza una transformación de su mundo circundante y tiene una participación dinámica en el mismo, no va a presentarse solo a asimilar y observar sino que actuará para lograr sus propósitos a nivel cognitivo, con base en sus experiencias previas.

Para alcanzar el nivel cognitivo deseado, el estudiante se vale de herramientas como materiales didácticos que le proporcionen el espacio o ambiente a través del cual podrá echar mano de su conocimiento previo y ponerlo en funcionamiento y relación con el nuevo contenido. Para el desarrollo de este proyecto es preciso señalar que de

acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo, en los materiales didácticos se trabajan los conocimientos previos y se desarrollan otros tomando en consideración la mediación entre uno y otro estadio para que exista una conexión que permita aprender de manera eficiente al tiempo que se trabaja. En este sentido, la construcción de modelos superestructurales a fin de realizar prácticas cognitivas y metacognitivas constituye este puente que conllevará a la obtención del aprendizaje significativo en el estudiante. Así, resulta prudente enfocarse en el papel que jugará el facilitador y el material didáctico a emplear a través de la *mediación*:

La mediación en la construcción del aprendizaje Lev Vigotsky

En el proceso de aprendizaje este procedimiento se instaura como uno de los ejes centrales para que el estudiante llegue a alcanzar su desarrollo potencial y obtener así el aprendizaje esperado. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 2) plantean que lo realmente significativo, más que “decir lo que se sabe” es “transformar lo que se sabe”. El estudiante es un sujeto cuyos esquemas de pensamiento y experiencias marcarán un elemento importante a tomar en consideración para sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la mediación se convierte en un elemento de intervención sociocultural que modifica la conducta del sujeto en función de sus necesidades de acuerdo con el entorno. A su vez lo ubica en una situación discursiva que despliega sus habilidades

en torno al aprendizaje y lo dispone a adquirir otras nuevas.

La zona de desarrollo próximo (ZDP) acuñada por Vigotsky, precursor de la teoría del aprendizaje sociocultural, especifica que la interacción interpersonal en el aprendizaje es lo que permite al estudiante avanzar en su nivel de conocimiento a través de la participación guiada. El estudiante pasa de un nivel real de conocimiento y desarrollo para avanzar gradualmente a un nivel potencial que es la zona de desarrollo próximo donde interactúan sus conocimientos y habilidades y la orientación e intervención del tutor, docente, o compañero a fin de alcanzar el máximo nivel que es el del mediador.

Las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos, de acuerdo con el planteamiento de Vigotsky y de Avilán (2007), se proponen como instrumentos de mediación que, a través de la participación docente en el evento de enseñanza y aprendizaje, hacen interactuar al estudiante en su *nivel de desarrollo real* con un *nivel superior* logrado en esta interacción. La puesta en práctica del diseño de propuestas e instrumentos de producción textual pone en relieve el nivel real de desarrollo del estudiante y lo sitúan en una zona de desarrollo próximo a fin de transformar su conocimiento hacia el nivel esperado.

Metacognición

La metacognición en esencia es un proceso para trabajar el conocimiento. Soto (2002, p. 30) la ubica en dos momentos: uno, vinculado a

los aspectos declarativos del lenguaje que dan cuenta del *saber qué*, en el cual se manifiestan los propios conocimientos y la manera de adquirirlos. Otro, propone el *saber cómo*, y explica los aspectos “que le permiten al individuo tener éxito al desarrollar una tarea y al enfrentarse a un nuevo problema”

Por otro lado Ríos (2000) define la metacognición como “la conciencia que tenemos de las estrategias que aplicamos en la solución de un problema” (p. 146). Así, a la hora de realizar una tarea, el sujeto está en disposición de saber las herramientas que posee para hacerle frente a una situación determinada. A través de un abanico de formas puede introducirse en un problema o escenario en el cual emplee sus habilidades y conocimientos y los ponga a trabajar.

La creación de herramientas que brinden una transformación a los problemas de escritura académica universitaria es un punto clave en la educación, pues es “la forma”, el “cómo” hacer frente a los conflictos que encuentran los estudiantes a la hora de elaborar cualquier asignación escrita. A fin de interactuar con el “saber qué” y hacerlo aflorar, de acuerdo con la presente investigación, en la creación de los textos académicos: ensayo, monografía e informe.

A propósito de esto, para hacer interactuar este saber qué y saber cómo se realiza una autogestión del conocimiento que en algunos casos es una transformación que atiende a parámetros externos. Scardamalia y Bereiter, realizan un estudio al res-

pecto, con escritores expertos y escritores novatos.

Decir y transformar el conocimiento Scardamalia y Bereiter

De acuerdo con Hernández y Quintero (2001) Scardamalia y Bereiter trabajaron con escritores novatos y expertos, a través de estudios basados en protocolos verbales y autoinformes, y dedujeron que la diferencia entre uno y otro se encontraba en la forma de abordar el conocimiento en las producciones, de manera tal que extrajeron de ello dos modelos explicativos. Estos son:

Decir el conocimiento: partiendo del tema y del género más apropiado para representar la tarea asignada, el sujeto explorará en su conocimiento previo la información que tiene y evaluará su pertinencia con respecto a lo que necesita. Dicha actividad la denominan “activación propagadora” y explica que el sujeto no necesitaría un plan de escritura para elaborar un texto eficiente, pues su memoria y procesos de selección lo ayudan en la tarea. El proceso terminará cuando el escritor compruebe que no puede evocar más información.

En este renglón se ubicaron los escritores novatos, de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (Ob. cit., p. 66, 67)

Para efectos de la escritura de los textos académicos desde la base de las prácticas cognitivas y metacognitivas interesa explorar hasta qué punto los estudiantes echan mano de su conocimiento previo para relacionarlo y plasmarlo en la tarea de escritura.

Transformar el conocimiento: lo plantean como

un “macroproceso” dentro del cual se encuentra el modelo anterior como un “subproceso”; percibe la escritura como una resolución de problemas. Mediante este proceso se abordan espacios cognitivos y retóricos. “el modelo reconoce la existencia de una dialéctica en donde los objetivos que se establecen en un espacio se convierten en subobjetivos o submetas del otro, y viceversa, produciendo transformaciones en el contenido y en su organización” (Ob. cit. p. 68)

En este modelo destaca la importancia del tratamiento que se le da al conocimiento; como lo expresan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 2) en líneas anteriores: lo realmente significativo, más que “decir lo que se sabe” es “transformar lo que se sabe”. De este modo, se incorporan en la mediación, las teorías de Scardamalia y Bereiter. Estos teóricos coinciden entre sí, cuando apuntan que el objetivo del aprendizaje es conseguir la transformación del conocimiento, a través de formas que coadyuven al sujeto en el logro de sus metas deseadas.

A través de estas bases se construye el entorno académico propicio desde el ángulo de sus protagonistas principales: estudiantes y docente, y a su vez se forja el escenario metodológico con todas estas fuentes como parte de la construcción de instrumentos aplicados en la acción transformadora del problema.

Bases orientadas a la construcción lingüística

En lo que concierne a los componentes lingüísticos que fueron elementos temáticos desde los

cuales se diseñaron las prácticas cognitivas y metacognitivas para el abordaje de los textos académicos, se encuentran:

Superestructura textual

De acuerdo con Van Dijk (1996, p. 53) es “la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global... y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos.” La superestructura es un elemento clave, dado que delimita la forma y orden en que será escrito un texto de acuerdo con la tipología a la cual pertenezca. A fines de elaborar las prácticas cognitivas y metacognitivas en los textos académicos a trabajar en esta investigación se precisa conocer la estructura de cada uno de ellos: la monografía el ensayo y el informe, con el propósito de crear proposiciones adecuadas para la posterior producción del artículo.

En la presente investigación se trabajó específicamente con los textos informe, ensayo y monografía. Se hace prudente, entonces, definir cada uno con el propósito de analizarlos de forma un tanto más detallada.

Informe

El tipo de informe que se desarrolló en la presente investigación es el Informe técnico: que “se relaciona con tareas o proyectos en ejecución, un trabajo de revisión documental y, en general, sobre el cumplimiento de una misión encomendada” (Niño, 2006, p. 243).

Cervera, Hernández, Pichardo y Sánchez (2007, p. 421) definen el informe como “un documento elaborado a partir de una recolección de datos con-

cretos, que tienen como objetivo notificarnos una información sobre un tema específico”. Además, explican que debe adecuarse a la realidad y tener el mayor grado de objetividad posible. La información debe ser proporcionada sin distorsiones que puedan alterar su sentido original y por ende el escritor debe separarse de cualquier tipo de juicio subjetivo. En diversas ocasiones los estudiantes desconocen esta acotación e introducen puntos de vista que distan de la definición mencionada.

Ensayo

Este tipo de texto académico debe tener un equilibrio entre la subjetividad y la objetividad, debido a que el autor debe convencer al lector por medio de argumentos veraces que demuestren la aceptabilidad o no, de su punto de vista. En este sentido, Niño (2006, p. 244) expone que “Es un texto corto escrito en prosa que describe, expone o comenta sin rigor sistemático, aunque con profundidad, un tema de los distintos campos del saber, desde una interpretación subjetiva”. Además, de acuerdo con Marcos en Avilán (2007, p. 120) en los ensayos “...el autor trata de demostrar, mediante una serie de consideraciones objetivas o de ideas provistas de un valor veritativo o en las que puede ampliar, matizar, confirmar o negar ideas previamente expuestas por sí mismo o por otros autores.”

Monografía

“Es la exposición escrita debidamente sustentada de los diversos aspectos de un estudio realizado con cierta profundidad sobre un tema específico,

en algún campo de la ciencia.” (Niño, 2006, p. 244). La Monografía representa un texto de mayor complejidad que los anteriores por cuanto se profundiza el tema estudiado y se amplía de acuerdo con las fuentes idóneas. Para ello, los estudiantes deben conocer criterios discursivos que les permitan desarrollar ideas con fluidez, respetando la teoría, agregando ideas y sin desviar la atención del tema central.

En resumen, las bases orientadas a la construcción lingüística, aportan todo el contenido conceptual en cuanto a las competencias en lengua escrita inmersas en este estudio. Igualmente, aportan luces a la investigadora con el objeto de concretar la definición de las fuentes pertinentes en cuanto a los temas trabajados, tales como los textos académicos, su estructura y los aspectos retóricos inmersos en la construcción discursiva. Ello finalmente fortalece los hallazgos encontrados y diseñados en la fase metodológica a la par de la teoría ya existente.

Las superestructuras diseñadas en el ámbito metodológico son una construcción propia del estudio y se proponen frente a otras que presentan otros teóricos. De este modo, las prácticas cognitivas y metacognitivas se soportan desde los conceptos planteados. Dichos conceptos también se emplean como medio para interactuar en el ambiente académico, pues se explican en la inducción y a lo largo de las prácticas cognitivas y metacognitivas, los principios de la metacognición, registros formales y conceptos de superestructura y macroes-

tructura, entre otros.

Metodología

Naturaleza de la investigación

En cuanto a la naturaleza de la investigación, destaca el paradigma cualitativo que “busca comprender la perspectiva de los participantes... acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández, Fernández y Baptista (2010) (p. 364). En este sentido, la investigación cualitativa centra su eje de acción en el sujeto como protagonista y actor del hecho problemático y quien le da un significado desde su realidad, pues él es quien la vive, quien se ve afectado y quien la modifica de acuerdo con su acción diaria.

Tipo de investigación

El tipo de investigación que se aplicó en el presente estudio fue la Investigación- acción- propuesta por Lewin (1947). Este autor (citado en Elliot 2005, p. 95) define la investigación como un proceso cíclico de reflexión, actuación y trabajo en grupo para alcanzar un “bien común”; actividades que se realizaron en conjunto en la elaboración de esta investigación, por cuanto la principal acción fue investigar sobre el problema planteado en la producción escrita: las carencias, vacíos cognoscitivos y metacognitivos en cuanto a la gestión de artículos académicos. Posteriormente, se aplicó una acción puntual y se propiciaron escenarios propensos a una solución junto con la intervención

de la docente y estudiantes, con el propósito de que existiera una reflexión general basada en la participación de los miembros del ambiente educativo.

Diseño de la investigación

Diagnóstico

Sobre la base de la experiencia docente en el área lingüística se extrajo la problemática de la poca adecuación de los artículos académicos, a las necesidades y requerimientos en la Educación Universitaria. En este sentido, se diseñaron una serie de técnicas a fin de recabar los insumos necesarios que muestren el escenario, contexto y circunstancias que dan lugar a esta fisura que separa el ser del deber ser en cuanto a las producciones escritas de los estudiantes.

De ahí que se elaboró un *instrumento escrito* cuya finalidad era servir de diagnóstico para evaluar las condiciones previas en las que se encontraban los estudiantes con relación a los artículos académicos, dicho diagnóstico contenía preguntas abiertas con respecto a los artículos académicos trabajados, así como desarrollo de argumentos sobre la base de un enunciado que los requería y tratado de citas a partir de las cuales debían elaborar una interpretación.

Asimismo, se elaboraron notas de campo extraídas de la *observación participante* realizada en el momento de hacer el diagnóstico escrito, estas notas permitieron destacar el comportamiento de los estudiantes ante el diagnóstico, sus comentarios, actitudes y preguntas.

Otra técnica desarrollada en el diagnóstico fue una *entrevista en profundidad*. De acuerdo con Yuni y Urbano (2005, p.233) este tipo de entrevistas obedece a la clasificación: “entrevistas en profundidad cuya finalidad es proporcionar un cuadro amplio de escenarios, situaciones o personas” y se emplean con el objeto de “estudiar un número relativamente grande de personas en un tiempo relativamente breve...” A través de esta entrevista se pudieron hacer una serie de preguntas a los estudiantes, participantes del estudio, en el aula de clases. De manera tal, que todos tuvieron la oportunidad de contestar espontáneamente y de manera independiente. La entrevista se complementó con la observación participante a través de una grabación de voz y la percepción de la investigadora que era a su vez la docente de la asignatura.

Planificación

Con base en los resultados del diagnóstico, la revisión de los fundamentos teóricos y epistémicos escriturales, se realizó una planificación para transformar la realidad encontrada. Dicha planificación se fundamenta en la creación de escenarios donde se plantean las formas específicas para abordar cada texto académico así como las herramientas lingüísticas necesarias en cuanto a la producción textual.

Las *prácticas cognitivas y metacognitivas* para la producción textual académica fueron constructos discursivos que partieron de un diálogo abierto con los estudiantes sobre las carencias que tenían en torno a su producción académica y luego el

abordaje de estas necesidades a través de la mediación docente e instrumentos de producción escrita en los cuales se trabajaron: desarrollo de la voz propia, seguimiento de la superestructura textual de los textos académicos: ensayo, informe y monografía y la aplicación de registros formales.

Técnicas de análisis de datos

Escala de estimación

Se utilizó la escala de estimación, para evaluar los textos escritos, con el propósito de integrar categorías y darle una proyección holística al estudio. En la propuesta de la investigación, se tiene una visión cognitiva y metacognitiva del proceso de producción escrita y, en este sentido, se busca integrar elementos a través de categorías que agrupen enfoques sobre la escritura académica en los textos referidos. Según Medley y Mitzel citados en Quero (s/f), esta técnica "... comprende un conjunto preestablecido de categorías o de signos para cada uno de los cuales se precisan un juicio ponderado... Por tanto, estaríamos hablando de un conjunto de características o comportamientos a juzgar..." (p. 2)

En la escala de estimación se evaluó la *Superestructura, voz propia y comunicación académica* del texto escrito, con los indicadores: *excelente, muy bien, bien, suficiente y deficiente*.

Triangulación metodológica

De acuerdo con Arias (2000, s.p.) "se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto". En otras palabras, la triangulación metodo-

lógica no es más que la convergencia de diferentes instrumentos de recolección de datos para lograr un mismo objetivo. Por consiguiente, la triangulación que se asume en este trabajo se aborda desde la explicación de cada categoría emergente, tomando en consideración los conceptos trabajados en la fase teórica de la investigación, recordando la actividad dialógica que se suscitó y argumentando con fragmentos de los textos que arrojó la observación participante y la sesión en profundidad. Asimismo, como parte de ese texto narrativo-argumentativo se ilustraron algunos de los artículos académicos escritos por los estudiantes con la finalidad de exponer cómo se manifestaba en la escritura cada una de las sesiones de las prácticas cognitivas y metacognitivas.

Esta triangulación se hace desde una doble perspectiva, enfocando en primer lugar el diagnóstico, en el cual nace la primera categoría emergente y posteriormente en el transcurrir de las prácticas cognitivas y metacognitivas de las cuales emergen las dos categorías posteriores.

Doble articulación

Finalmente, se presenta una doble articulación que recaba todo el contenido conceptual y los hallazgos metodológicos a fin de precisar la pertinencia y asertividad de las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de los textos académicos: informe, ensayo y monografía. Esta doble articulación ofrece una conclusión concreta del proceso de creación de las categorías emergentes y toma nuevamente los textos producto de las ob-

servaciones que aportan un panorama general y preciso del problema y los resultados de la acción transformadora.

Resultados de la acción

Fase de diagnóstico

El diagnóstico de esta investigación se realizó con una unidad social conformada por diez estudiantes del primer semestre de la carrera de Administración y Gestión Municipal de la UNEFA- núcleo Naguanagua. En concreto se diagnosticó la producción académica de ellos sobre la base de tres textos académicos: informe, ensayo y monografía, en orden respectivo para abordar las estructuras discursivas que poseían estos estudiantes y cómo las aplicaban en la construcción retórica de los géneros mencionados. El diagnóstico se llevó a cabo en tres etapas simultáneas, que fueron: un instrumento con preguntas abiertas sobre la producción escrita, una entrevista a profundidad y la observación participante. Mediante estas tres técnicas se extrajeron los insumos requeridos para precisar el problema y a su vez elaborar una planificación. De los datos recabados en la aplicación del diagnóstico, se generó la siguiente categoría emergente:

Categoría emergente: La producción escrita académica en medio de las nociones retóricas de los estudiantes

La escritura es el medio a través del cual la persona se apropia de ciertas habilidades que le permiten desenvolverse y comprender su entorno. Habilidades ligadas a actos de alto grado intelectual.

Por esta razón, resulta una tarea significativa en el contexto académico y más aún en el universitario donde se accede al conocimiento especializado para manifestarlo y divulgarlo a la sociedad epistémica mediante la escritura que como lo afirma Ong en Calsamiglia y Tusón (2002, p 72) “como ningún otro medio, da vigor a la conciencia... acentúa el poder humano de abstracción, de reflexión, de aislarse del contexto más inmediato, con lo que resulta en un estilo cognitivo que prioriza la actividad intelectual”. Este significado se refleja en las siguientes respuestas:

¿Te gusta escribir en el contexto universitario?

(Eli) “sí, sí, a mí, escribiendo entiendo más, porque me expreso”

(Lu) “porque es una manera práctica. De esa manera puedo expresar mis ideas.”NC1

Es por ello que este es un tema de gran preocupación para un gran número de investigadores y para los docentes en general, especialmente para los de letras y lingüística, pues, escribir se ha vuelto una necesidad humana y un elemento indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este estudio, igualmente, parte de las nociones retóricas de los estudiantes que se tornan un tanto ambiguas en cuanto a su producción escrita y que en muchos casos conciben la creación de los géneros académicos como una actividad inasequible, en la cual generalmente se necesitan “ayudas” o apoyos de gran relevancia para poder producir un texto coherente que cumpla los lineamientos requeridos. En muchas ocasiones surge la interrogante de verificar cuáles son las posibles causas de esta situa-

ción.

Sabes lo que es la superestructura textual

*(Da) No sabemos, nadie sabe, profesora (risas)
(El) saber escribir bien. (Va) un texto bien estructurado... NC2*

Conoces la estructura de a. Un informe

(Ne) El índice, la portada y el desarrollo (Va) el índice nada más. (Risas) (De) portada y desarrollo (Yi) el informe no es así ¿cómo un relato?... NC3

A partir de dichas habilidades se encuentra que muchos de estos estudiantes no respondían a la pregunta *qué era un informe o un ensayo* en el instrumento de producción escrita que sirvió de diagnóstico; dejaban la pregunta en blanco. Por ende, su conocimiento quedaba solo en la etapa conceptual, pero en lengua oral y no en la escrita. De acuerdo con Soto (2002, p. 30) este sería un conocimiento declarativo del lenguaje, asociado con el saber qué, pero no es completo por cuanto falta información respecto de las distintas preguntas asociadas a la producción de textos académicos, que se evidenciará en las respuestas vacías que se observaron en el instrumento escrito del diagnóstico.

Fase de construcción del plan de acción

A partir de la formulación de la categoría emergente presentada junto con los insumos que se recogieron del diagnóstico, se hace prudente la necesaria inclusión de una gama de estrategias de carácter didáctico a través de las cuales se desarrollen los patrones textuales implicados en los contextos académicos.

Es así, que para cada texto a trabajar se propusie-

ron temas que brindaran a los participantes la oportunidad de poner en relieve su conocimiento previo y estructuras discursivas para ver hasta qué punto podía decir o transformar su conocimiento en las composiciones escritas. En el caso del informe, se les propuso realizarlo sobre la Carrera que ellos cursan: Administración y Gestión Municipal a fin de que pudieran exponer su conocimiento al respecto, pues, es la carrera que seleccionaron para estudiar. Con respecto al ensayo se les ofreció un abanico de temas con respecto a fenómenos sociales polémicos a lo largo de la historia como el caso de la homosexualidad, la delincuencia, el aborto, entre otros. En el caso de la monografía se ofreció el tema del cambio climático tan presente en estos tiempos y que está afectando al mundo internacional y las comunidades locales.

Sesión 1: Inducción

Las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos iniciaron con una inducción suministrada por la investigadora en su rol de docente, en conjunto con la unidad social con la cual se realizó la investigación y a favor de la cual se hacían las orientaciones y observaciones necesarias.

Sesión 2: Tratamiento de la información en los textos académicos

En esta oportunidad se trabajó con las fuentes de información dentro de los textos académicos.

Sesión 3: Elaboración del informe académico

Las prácticas cognitivas y metacognitivas empie-

zan a ser presentadas en el informe. Los participantes escriben y recurren a la orientación. Muestran desarrollo de ideas, pero no seguridad en su dominio y prefieren cerciorarse de estar en la dirección correcta.

(El): Profesora ¿La introducción va en una hoja a parte? Yo: No, es parte del desarrollo del informe, es el encabezado. (El)Y ¿qué lleva? NC40
Sesión 4: Gestión de un ensayo académico

Al momento de elaborar el ensayo, tal como un laboratorio con muchas fórmulas que deben mezclarse, dan cada paso con mucha cautela y antes de dar el otro preguntan si van en la dirección correcta. En este caso, se suministran las herramientas para que se orienten y avancen.

Sesión 5: Producción de una monografía

Para iniciar esta parte de la investigación se habló de la monografía como tipo de texto, partiendo de un concepto de Niño (2006) y se refirieron algunos ejemplos de las monografías encontradas en la web haciendo énfasis en que las mismas desarrollaban diferentes aspectos de un solo tema. Los estudiantes procedieron a realizar la superestructura de la monografía, basándose en los ejemplos anteriores y posteriormente empezaron a aplicarla a sus producciones.

Categoría emergente: influencia del factor emocional en la producción escrita académica

Es en la escritura donde se organizan las estructuras mentales de una manera más elaborada que en la oralidad y se van traduciendo en palabras concisas, precisas, correctas, luego en frases pulidas, oraciones estructuradas a nivel sintáctico, párrafos

con unidad de pensamiento, y textos coherentes y cohesivos, con un propósito determinado y perfilado para un lector en particular. De acuerdo con Vigotsky, en Calsamiglia y Tusón (2002, p.81) la escritura es el álgebra del lenguaje; en ella se accede “al plano más abstracto, reorganizando así el sistema psíquico previo de la lengua oral.”. En este sentido, las emociones y el factor psicológico cobran gran relevancia en torno de la producción escrita por requerir de un gran aporte intelectual de parte del escritor y esto en la mayoría de los casos genera emociones como: inseguridad, miedo, preocupación, entre otras. Tal como dijeron varios de los participantes al iniciar el estudio:

¿Cómo te sientes al momento de hacer un trabajo escrito?

(Ye) emocionada por saber de lo que voy a hacer. Risas (El) frustrada si no conozco el tema. Acongojada... risas... claro porque si no conozco el tema, entonces me siento mal... NC4

Observamos cómo los estudiantes manifiestan emociones de tensión cuando se encuentran ante la tarea de escritura. Ello encuentra su explicación en que la escritura académica se realiza en un contexto social que dispone un conjunto de exigencias a las cuales se deben ceñir. La no adhesión a estos parámetros sugiere no cumplir la actividad de forma satisfactoria.

Articulación de la fase diagnóstica y la fase de acción transformadora

Al establecer una relación análoga entre el diagnóstico y la acción transformadora, se hace evidente la obtención de ciertos patrones discursivos

que sin duda produjeron una mayor eficiencia en los textos de los estudiantes. No obstante, en el caso de la aplicación de las prácticas cognitivas y metacognitivas, a pesar de la manifestación de inseguridad, fueron progresivamente ciñéndose a los patrones escriturales de la voz propia, el registro formal y las normas para el tratado de fuentes de información. Aun así, es conveniente mejorar y seguir desarrollando estos patrones y esquemas que han obtenido, por cuanto el proceso de escritura y la alfabetización académica es un asunto que debe ir enriqueciéndose con cada experiencia y apuntando siempre a la meta deseada que es la gestión de textos académicos eficientes y eficaces que acompañen a la divulgación del conocimiento. En torno a los tipos de textos se han hecho diversas investigaciones que determinan la complejidad de su estructura según su función en determinados casos y atendiendo a las particularidades del contexto. Camps y Castelló (2013, p. 20) refieren un estudio de Miller en el cual se señala un grupo más amplio de estos textos denominado géneros discursivos “Miller (1984),... define los géneros como *acción social* y se refiere a ellos como “acciones retóricas tipificadas”. Se entiende entonces que los géneros discursivos obedecen a estructuras definidas que aportan una tipificación desde la acción social. Por consiguiente, están orientados hacia una función de corte interactiva. Ante tal afirmación de Miller, cada género obedece a un patrón discursivo con una finalidad determinada para el entorno.

Los siguientes fragmentos, entre otras situaciones y eventos generados partiendo del entorno social, exponen la necesidad de una acción que influya directamente en el problema y contribuya a mejorarlo:

¿Te gusta escribir en el contexto universitario? (Eli) “sí, sí, a mí, escribiendo entiendo más, porque me expreso” (Lu) “porque es una manera práctica. De esa manera puedo expresar mis ideas.” **NC1**

Se acerca (An) y dice: *profe, usted nos va a enseñar a escribir bien y eso, para hacer los trabajos ¿No?....* **NC30**

Los participantes del estudio precisaron la importancia de la escritura en su vida académica, además de una necesidad imperiosa por aprender patrones discursivos a fin de poder gestionar mejor los textos que les demandan en las diferentes áreas del conocimiento. Es así que las *prácticas cognitivas y metacognitivas* para la escritura de artículos con propósitos académicos brindaron este aporte y redimensión al problema planteado inicialmente.

Otro aporte, en este orden de ideas, expresa que “Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción.” (Camps y Ribas, 1993, p. 24) Las prácticas cognitivas y metacognitivas estuvieron vinculadas con contextos reales de comunicación académica, con fines curriculares, didácticos y evaluativos. En este entorno se desarrollaron las sesiones del programa y además se dio espacio para el proceso

de producción en los momentos de la secuencia didáctica, de forma tal que existiera un verdadero proceso de mediación a través del lenguaje, la comunicación entre los participantes y los materiales empleados.

En resumen, se puede decir que la investigación acción es un constante proceso reflexivo que no acaba cronológicamente en el momento de la finalización de las actividades transformadoras, sino que se redimensiona y se vuelve a socializar, como lo expresan Yuni y Urbano (2005, p. 157) “Implica un proceso en espiral de retroalimentación constante, por lo que no termina nunca.” Por dicha razón, este primer paso de las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos lleva a cada participante a explorar y replantear su conocimiento y a poner en práctica modelos discursivos de la mano de los géneros académicos manejados.

Reflexiones finales

En la mayoría de los casos, el aprendizaje de la lengua escrita es delegado a la educación sistemática, desde la más tierna infancia. Poco a poco se va haciendo una actividad *sine quanon* en la trayectoria académica del discente y aunque abre grandes puertas, algo ocurre en el camino que aleja al sujeto del adecuado manejo de la escritura. Es así como actualmente existen numerosas investigaciones que buscan darle solución y nuevas vías a los problemas de escritura que se producen en los contextos académicos.

La llamada alfabetización académica se vuelve el

sueño anhelado por la comunidad del conocimiento y con el transcurrir de los años aparecen nuevos fenómenos que atentan contra el adecuado desempeño de un escritor.

Los docentes como investigadores incansables deben buscar la causa de estas situaciones que van en deterioro del dominio discursivo que deben tener los estudiantes. En consecuencia, se encuentran una serie de factores de corte emotivo, emocional, cognitivo, y social que afectan las composiciones escritas.

Todo este panorama aleja a los estudiantes de producciones auténticas que gocen de coherencia y definición de acuerdo con los diferentes textos académicos existentes. En los espacios universitarios este problema se acentúa, pues, se demanda una escritura de corte crítico, narrativo, argumentativo, descriptivo, expositivo que los estudiantes tienen dificultad en realizar y los docentes falta de definición en solicitar.

Luego de realizarse las prácticas cognitivas y metacognitivas y también durante la elaboración de cada texto se precisó que los participantes iban apropiándose de las normas de textualidad de estos artículos y se refleja una clara espontaneidad en sus composiciones. Cada texto refleja la disposición de los estudiantes por ceñirse a las superestructuras y características discursivas del informe, el ensayo y la monografía.

Un proyecto ambicioso resultó trabajar estos tres tipos de textos en un solo programa, sin embargo, los resultados apuntan a confirmar la realización

de un logro, que ha permitido dar un paso en el favorecimiento de la producción académica. Los estudiantes han quedado con un esquema cognitivo que se traduce en la determinación estructural de un texto.

Finalmente, queda la satisfacción de haber construido un pequeño aporte a la alfabetización académica. Se pudo experimentar cómo los estudiantes, no se saben de memoria cada estructura textual, pero tienen la conciencia de que cada texto posee una estructura que le es característica y lo reflejan en sus producciones al hacer párrafos introductorios, al referir al autor y no al nombre del libro u omitir la fuente, y a su vez entender que los aportes científicos tienen actores a quienes debe reconocerse. Queda mucho más por hacer, no obstante, cada investigación se va sumando y van creando nuevas y diversas herramientas para hacer frente a los distintos conflictos del día a día en los contextos universitarios.

Referencias

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2008). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Argentina: Colección textos básicos de Universidad Nacional General Sarmiento.
- Arias, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. (Documento en línea) Recuperado de: [<http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>] Consultado: [16/08/2016].
- Avilán, A. (2007). *Dos problemas actuales: lectura y escritura*. Barinas: Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. España: Ariel.
- Camps, A. y Castelló, A. (2013). La escritura académica en la Universidad. *Revista de docencia universitaria REDU* 11 (1). (s/p).
- Camps, A. y Ribas, R. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Cervera, A., Hernández, G., Pichardo, C. y Sánchez, L. (2007). *Saber escribir*. Colombia: Aguilar.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fariás, L. (1996). Sobre la incoherencia de los “trabajos” estudiantiles, o la monografía como tortura. *Tribuna del Investigador* 3 (1), (pp. 22-36).
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Niño, R. (2006). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Quero, E. (s.f.) *La escala de estimación*. (Documento en línea). Recuperado de: [www.metodosytecnicas.com] Consultado: [16/08/2016].
- Ríos, P. (2000). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Rojas, J. (2011). *Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel*. Recuperado de: [<http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/teoria-del-aprendizaje-significativo-de.html>] Consultado: [16/08/2016].
- Soto, C. (2002). *Metacognición cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Magisterio.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica/investigación-acción*. Argentina: Brujas.

RELACIÓN ENTRE LA CONDUCTA DE ORIENTACIÓN INTERPERSONAL Y EL ESTILO DE APRENDIZAJE A NIVEL UNIVERSITARIO



ROSA MORALES DE MUÑOZ
Magíster en Educación Orientación
Universidad de Carabobo
rosamorales28@hotmail.com

KELLY BRAVO
Participante de la maestría en Investigación Educativa
Universidad de Carabobo
kellybravo753@hotmail.com

RAFAEL MUÑOZ
Magíster en Física
Universidad de Carabobo
rmunoz@uc.edu.ve

MARÍA FERREIRA
Participante del Doctorado en Educación
Universidad de Carabobo
mferreiradebravo@gmail.com

Recibido: 07/11/2016

Aceptado: 17/03/2017

Resumen

El propósito del presente trabajo fue establecer la prevalencia y la asociación de la conducta de orientación interpersonal fundamental y el estilo de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Carabobo. Se aplicó el test FIRO B y el Inventario de Estilo de Aprendizaje de Kolb. Los resultados se analizaron de modo personal y en relación a estándares. La conducta de orientación predominante fue la ideal o moderada y el Estilo de Aprendizaje prevalente fue el Asimilador. La diversidad en las conductas de orientación interpersonal y estilos de aprendizaje implica que la universidad debe considerar diseños curriculares apropiados y estrategias de aprendizaje variadas para asegurar altos desempeños académicos.

Palabras clave: conducta de orientación interpersonal, estilo de aprendizaje, nivel universitario

RELATIONSHIP BETWEEN INTERPERSONAL ORIENTATION BEHAVIOR AND LEARNING STYLE AT UNIVERSITY LEVEL

Abstract

The purpose of this study was to establish the prevalence and the association of the fundamental interpersonal orientation behavior and the learning style in students of the University of Carabobo. FIRO B tests and the Kolb Learning Style Inventory were applied. The results were analyzed in a personal way in relation to standards. The predominant orientation behavior was ideal or moderate, and the prevalent learning style was the assimilator. Diversity in interpersonal orientation behavior and learning styles implies that the university should consider appropriate curricular designs and varied learning strategies to ensure high academic performance.

Keywords: fundamental interpersonal orientation behavior, learning style, university level



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.407-415

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Relación entre la conducta de orientación interpersonal y el estilo de aprendizaje...

Rosa Morales, Kelly Bravo, Rafael Muñoz y María Ferreira

Introducción

La UNESCO (Delors, 1997), ha planteado reiteradamente la urgencia de promover una educación basada en el desarrollo sostenible, cuyo fin es procurar satisfacer las necesidades del presente, sin hipotecar las generaciones venideras. Tomando en cuenta, como objetivo principal ayudar a las personas a desarrollar actitudes, capacidades y la adquisición de conocimientos, pues estos les permitan tomar decisiones fundamentadas en beneficio propio y de los demás. Entre estas competencias, el desarrollo de las relaciones interpersonales y el estilo de aprendizaje son claves para que los estudiantes enfrenten con éxito las exigencias de un entorno académico, social, laboral complejo y dinámico. Las Universidades deben comprometerse a conocer y desarrollar las dimensiones personales de sus estudiantes a fin de alcanzar una educación de calidad, sustentable y sostenible, la cual impacte en las áreas del diseño curricular, métodos instruccionales, evaluación y orientación de los estudiantes (Biggs, 1979).

La conducta de orientación interpersonal y el estilo de aprendizaje han sido de interés de muchos investigadores comprometidos con la educación superior; al respecto, Morales (2010) estudió el estilo de aprendizaje en los estudiantes cursantes de la Licenciatura Física y Matemática de la Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología, Universidad de Carabobo; obteniendo que el estilo de aprendizaje prevalente fue el *Asimilador* y en segunda instancia el *Convergente*. Por otra parte,

Gómez, Salazar y Rodríguez (2014) aplicaron el test de Orientación-Conducta de las Relaciones Interpersonales Fundamentales (**Fundamental Interpersonal Relationship Orientation**, cuyas siglas en inglés son: FIRO B), el mismo mide la conducta de orientación interpersonal, los autores antes mencionados, evaluaron los resultados obtenidos en un taller vivencial centrado en la persona como una forma de sistematizar y evaluar el desarrollo de competencias sociales en estudiantes universitarios.

En este orden de ideas se puede mencionar a Semich & Cellante (2005), quienes emplearon la teoría de Schutz sobre la conducta de orientación interpersonal en la formación de grupos exitosos dentro un modelo de aprendizaje constructivista que exige participación activa y comunicación e interacción entre pares. Salehi, Hedjazi, Hosseini & Ebrahimi (2014) encontraron relaciones significativas entre tipo de personalidad y el estilo de aprendizaje de estudiantes universitarios; asimismo, Treeton y Walter (2009) hallaron relación entre el tipo de personalidad y estilo de aprendizaje en estudiantes universitarios de tecnología automotriz utilizando el test de Kolb y el de tipo de personalidad vocacional de Holland. Análogamente, Ibrahimoglu, Unaldi, Samancioglu & Baglibe, (2013) localizaron una relación significativa entre el tipo de personalidad proporcionado del test de los cinco factores y el estilo de aprendizaje medido con el test de Kolb en estudiantes de Economía, Administración y Educación. Además, Fran-

co (2006) estudio las propiedades psicométricas del test FIRO B que midió la conducta de orientación interpersonal en una muestra de 790 estudiantes universitarios venezolanos.

Esta investigación es parte de un proyecto más amplio que buscó desarrollar una nueva pedagogía universitaria desde las bases de la alfabetización ecológica de Capra (2004), la cual cultiva la inteligencia emocional, social y ecológica, a fin de generar conocimientos, habilidades y valores esenciales para una vida sostenible .

En este contexto se plantean las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la Orientación fundamental de las relaciones interpersonales prominente en los estudiantes universitarios?, ¿Cuál es el Estilo de Aprendizaje prevalente de los estudiantes universitarios? y ¿Cuál es la relación entre Conducta de Orientación fundamental de las relaciones interpersonales y el Estilo de Aprendizaje en estudiantes universitarios?

Objetivo general

Establecer la prevalencia y la asociación de la conducta de orientación interpersonal fundamental y el estilo de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Carabobo

Objetivos específicos

1. Determinar la Conducta de Orientación fundamental de las relaciones interpersonales predominante en los estudiantes universitarios.
2. Detectar el Estilo de Aprendizaje prevalente en los estudiantes universitarios.
3. Precisar la relación entre la Conducta de Ori-

tación Fundamental de las relaciones interpersonales y el Estilo de Aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Carabobo.

Marco teórico

Teoría del aprendizaje experiencial de Kolb & Kolb

El estilo de aprendizaje se refiere a la inclinación que cada persona tiene de percibir, interpretar y responder la información de una manera determinada (Kolb & Kolb.2005). Ésta se basa en dos dimensiones claves: 1) la forma en que el individuo hace acopio de la información y 2) la forma en la que el individuo actúa y evalúa en relación a la información. La teoría se enfoca en una perspectiva holística, la cual combina, experiencia, percepción, cognición y comportamiento. El resultado es un modelo del proceso de aprendizaje,

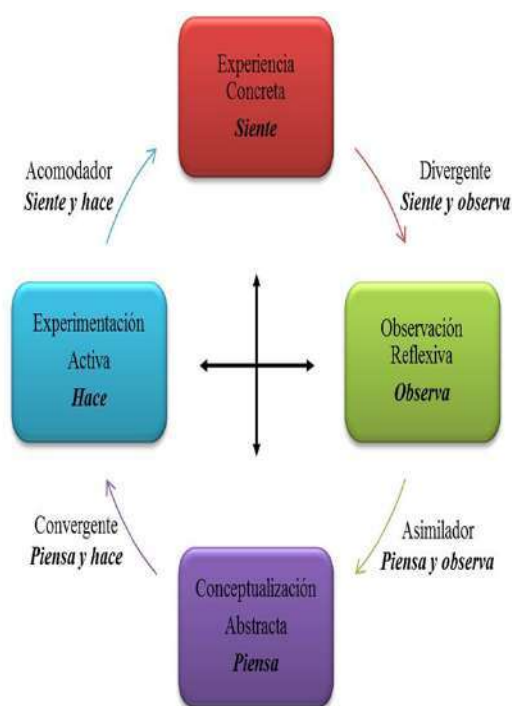


Figura 1. Etapas del aprendizaje

Fuente: Kolb & Kolb, 2005

pues es consistente con la estructura de la cognición, las etapas de crecimiento y desarrollo humano. El aprendizaje es concebido como un ciclo de cuatro etapas (Figura 1). Habilidades de Experiencia Concreta, Habilidades de Observación Reflexiva, Habilidades de Conceptualización Abstracta, y Habilidades de Experimentación Activa.

Los autores antes mencionados, identifican cuatro tipos prevalentes de estilos de aprendizaje: *Convergente*: Conceptualización Abstracta y la Experimentación Activa. *Divergente*: Experiencia Concreta y la Observación Reflexiva. *Asimilador*: Las habilidades de aprendizaje dominantes son la Conceptualización Abstracta y la Observación Reflexiva. *Acomodador*: Son mejores en la Experiencia Concreta y la Experimentación Activa.

Teoría de la conducta de orientación fundamental de las relaciones interpersonales de Schutz (FIRO B)

William Schutz (1958) estableció, tres dimensiones de las necesidades interpersonales, éstas son necesarias y suficientes para explicar la mayoría de las interacciones humanas. Esas dimensiones son: *Inclusión*, definida como la necesidad de interacciones satisfactorias y asociaciones con otras personas. *Control*, la necesidad por el poder y tomar decisiones y *Afecto*, necesidad de relaciones que involucran amor e intimidad.

El test FIRO-B (Fundamental Interpersonal Relations Orientation), desarrollado por Schutz mide la forma en que los individuos actúan en situaciones interpersonales y proporciona información con

cualidades predictivas para explicar estos comportamientos.

Metodología

Esta investigación se realizó mediante metodología mixta y diseño de campo, donde el tipo investigación fue descriptiva con una explicación cualitativa de los resultados.

Muestra

La muestra estuvo constituida por 28 estudiantes cursantes del primer semestre en la Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología, adscritos a la Unidad Académica Desarrollo de Habilidades Directivas; éstos participaron activamente de forma consciente y voluntaria, completando los instrumentos en las clases sobre el Autoconocimiento, durante la etapa de diagnóstico según la estrategia de aprendizaje empleada.

Instrumentos

En el test FIRO B cada una de las dimensiones de la Conducta de Orientación interpersonal es abordada desde dos puntos de vista, lo que un individuo expresa o quiere dar a otros y lo que un individuo quiere recibir de otros. La fiabilidad inter evaluaciones del FIRO- B es entre 0.85 a 0.90.

Variables: Inclusión expresada (id) - inclusión deseada (id); Control expresado (cd) - control deseado (cd) y Afecto expresado (ae) - afecto deseado (ad). Cada una de las seis dimensiones de personalidad tiene 6 ítems valorados entre (1) Generalmente (6) Nunca. Para cada una de las necesidades se identifican tres tipos de conductas: (1) deficiente, (2) excesiva, e (3) ideal. Estas defini-

ciones identifican los siguientes tipos:

Inclusión: 1. Hiposocial (bajo ie, bajo id); 2. Hipersocial (alto ie, alto id); 3. Social (moderado ie, moderado id). Control: 1. Abdicrata (bajo ie, alto id); 2. Autocrata (alto ie, bajo id); 3. Democrata (moderado ie, moderado id) y Afecto: 1. Hipopersonal (bajo ae, bajo ad); 2. Hiperpersonal (alto ae, alto ad); 3. Personal (moderado ae, moderado ad).

Inventario de estilos de aprendizaje de Kolb

Es un instrumento de evaluación educacional autoadministrado, evaluado e interpretado. Está compuesto por doce series de palabras que es preciso ordenar por preferencia, cada palabra representa uno de los Estilos de Aprendizaje. Numerosos trabajos de investigación estadística establecen la fiabilidad del coeficiente alfa de Cronbach en un rango de 0.73 a 0.88. Inventario de estilos de aprendizaje de Kolb se evaluó mediante un programa accesible en la web, desarrollado en la Universidad de South Dakota (2004).

Resultados

Las determinaciones de la Conducta de Orientación Interpersonal y Estilos de Aprendizaje predominantes, se analizan en dos etapas. En primer lugar, en forma individual con el fin de dar feedback a los estudiantes sobre sus dimensiones personales. En la tabla (1) se ejemplifica las puntuaciones en el FIRO B de uno de los participantes. La variable inclusión presenta un puntaje moderado en cuanto a expresada y alto respecto a deseado, así su estilo es Hipersocial. En relación

Sujeto 3	Necesidad Interpersonal			
Dimensión	Inclusión	Control	Afecto	Total
expresado	5	1	7	13
deseado	8	2	9	19
Total	13	3	16	32

Estilo Interpersonal: Hipersocial, Abdicrata, Hiperpersonal. Índice de interacción social = 32. Clasificación de cada sub escala: alta, 7-8-9; moderada. 3-4-5-6; baja, 0-1-2

Tabla 1. Puntuaciones Ejemplo en el FIRO B

Fuente: Autores, 2017

a la dimensión control muestra valores bajos tanto en expresado como en deseado, significando que su estilo de control es Abdicrata. Los puntajes de la dimensión afecto son alto en expresado y alto en deseado, por lo tanto es de tendencia Hiperpersonal. El resultado de la esquina inferior derecha se denomina Índice de interacción social e indica el nivel de necesidad del sujeto en comparación con valores poblacionales estándar (Whetten y Cameron.2005).

En la figura 2, se muestra el perfil de calificaciones del mismo estudiante en el Inventario de estilo de aprendizaje. El cuadrante que ocupa la mayor área en su perfil de “cometa” indica el Estilo de Aprendizaje Asimilador, sus habilidades de aprendizaje dominantes son la Conceptualización Abstracta y la Observación Reflexiva.

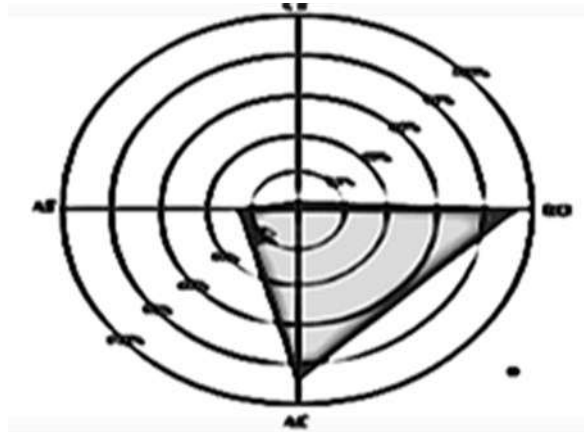


Figura 2. Estilo de Aprendizaje Asimilador: razonamiento inductivo, se inclina hacia las Carreras de Ciencias
Fuente: Autores, 2017

Con la finalidad de alcanzar el primer objetivo específico, el cual fue: Determinar la conducta de orientación fundamental de las relaciones interpersonales predominante, se calculó las frecuencias y porcentajes de la data obtenida mediante el instrumento FIRO B; además, se determinó la predominancia del estilo interpersonal ideal, con 16 (57.14%) de los participantes que obtuvieron puntuaciones totales moderadas (Tabla 2).

Tabla 2. Patrón de Estilo Interpersonal

Estilo Interpersonal	Frecuencia	%
Controlador	4	14,28
Ideal	16	57,14
Pasivo	8	17,85

Fuente: Autores, 2017

Las personas tímidas o reservadas de estilo pasivo fueron 8 (17,85 %), los mismos obtuvieron calificaciones baja. Los controladores: 4 de ellos (14.28 %) con altas calificaciones totales, quienes expresan pero no están dispuestos a aceptar lo mismo. El estilo predominante se refleja cuando los datos del grupo se comparan con las normas referenciales del FIRO- B (Tabla 3).

Tabla 3. Comportamiento de Grupo

Dimensión	Media Grupo				Media Estándar			
	Inclusión	Control	Afecto	Total	Inclusión	Control	Afecto	Total
Expresado	4.4	2.5	4.7	11.6	4 a 7 5.4	2 a 5 3.9	3 a 6 4.1	9 a 18 13.4
Deseado	3.3	3.8	5.9	12.0	5 a 8 6.5	3 a 6 4.6	3 a 6 4.6	11 a 20 15.9
Total	7.7	6.3	10.6	23.7	9 a 15 11.9	5 a 11 8.5	6 a 12 8.9	20 a 38 29.3

Comportamiento del grupo: Social, Democrata y Personal
 Clasificación de cada sub escala: alta, 7-8-9; moderada. 3-4-5-6; baja, 0-1-2

Fuente: Autores, 2017

La calificación total del grupo en la columna de inclusión (7.7) está por debajo del rango estándar (9 a 15) y en la columna de control la calificación total (6.3) está dentro del rango estándar (5 a 11). La puntuación total en afecto está dentro de los valores estándar.

El índice de interacción social de los estudiantes (23.7) es menor al estándar (29.3), lo cual indica, el grupo tiene menor deseo de interacción social que el grupo de referencia.

Al comparar los resultados sobre las necesidades de mayor y menor preponderancia con la data de estudiantes universitarios registrada por Franco (2006), se encontraron semejanzas en cuanto al menor deseo de control en ambos grupos y diferencia en cuanto la necesidad más preponderante, siendo afecto deseado para el grupo en estudio al contrario de la inclusión expresada hacia la referencia.

Al tratar de dar respuesta al segundo objetivo, el cual fue: Establecer el Estilo de Aprendizaje prevalente en los estudiantes universitarios, se realizó calculando las frecuencias y porcentajes de la data obtenida, mediante la aplicación del Inventario de Kolb. Se determinó, la mayor frecuencia de estudiantes fue de 16 (57.14%) Asimiladores; mientras que, el estilo Acomodador, estuvo en la menor frecuencia (14.28%), como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4. Estilo de Aprendizaje

Estilo	Frecuencia	%
Asimilador	16	57.14
Divergente	8	17.85
Acomodador	4	14.28
Convergente	-	

Fuente: Autores, 2017

Tabla 5. Relación entre Estilo Interpersonal y Estilo de Aprendizaje

	Estilo Interpersonal						
	Controlador	%	Ideales		%	Pasivo	Total
Asimilador	4	14.2	8		21.0	4	16
Divergente			5		17.8	3	11
Acomodador			3		10.7	1	4
Convergente							
Total	4		16			8	28

Fuente: Autores, 2017

El mayor porcentaje de estudiantes Asimiladores, refuerza los resultados obtenidos en investigaciones anteriores por Morales (2010) con estudiantes de las carreras de Física y Matemática.

La tabla (5) muestra, la asociación entre las distribuciones de Estilo de Aprendizaje y Estilo Interpersonal de estudiantes de la Universidad de Carabobo. Se observa, los sujetos de estilo Asimilador (16 en su totalidad), 4 tienen un estilo interpersonal controlador, 8 ideales y 4 pasivos. El estilo ideal también presenta mayor frecuencia dentro de los estudiantes de estilo de aprendizaje Divergente y Acomodador.

La combinación de las preponderancia de estilo de aprendizaje y conducta de orientación interpersonal confirma, el grupo tiene característica de Asimilador – Moderado; por tanto en el aprendizaje, tienen la habilidad de crear modelos teóricos, por lo tanto, son menos inclinados hacia la adquisición de información al interactuar con gente pero en sus relaciones interpersonales exhiben un comportamiento social, democrático y personal. (Shutz, 1958, Kolb & Kolb, 2005).

Conclusiones

Esta investigación tenía por objetivos Determinar la Conducta de Orientación Fundamental y Estilo de Aprendizaje predominante y su relación en estudiantes universitarios.

La aplicación de la escala FIRO B mostró la supremacía del estilo interpersonal Ideal y en segunda categoría el estilo Pasivo.

El Inventario de Kolb & Kolb, señaló la predominancia del estilo de aprendizaje Asimilador en primer término y Divergente en segundo lugar.

En el cruce de información se registró una mayor proporción de estudiantes de estilo combinado Asimi-

lador - Moderado, como primera categoría y Divergente - Moderado en segundo término.

Las características grupales de inclusión, control, afecto el índice de interacción, se compararon con estándares internacionales.

Al comparar los resultados sobre las necesidades de mayor y menor preponderancia con la data de estudiantes universitarios registrada por Franco (2006), se localizaron semejanzas en cuanto al menor deseo de control en ambos grupos y diferencia en cuanto a la necesidad más preponderante, siendo afecto deseado para el grupo en estudio al contrario de la inclusión expresada en la referencia. La diversidad en las conductas de orientación interpersonal y estilos de aprendizaje implica que la universidad debe considerar diseños curriculares apropiados y estrategias de aprendizaje variadas, con la finalidad de asegurar altos desempeños académicos.

Los resultados obtenidos sirven de base para futuras investigaciones con estudiantes de las distintas especialidades, facultades o universidades.

Referencias

- Biggs, J. (1979). Individual differences in study process and the quality of learning outcome. *Higher education*, 18, (pp.394-394).
- Capra, F. (2004). *La trama de la vida, una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. [Libro en línea]. Madrid, España: Ediciones UNESCO. Disponible: [www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF] [Consulta: 2008, Junio, 8].
- Franco, D. (2006). *Propiedades psicométricas del FIRO B en una muestra venezolana*. Trabajo de Grado no publicado. Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta. Disponible: [http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/3201-06-00369.pdf] [Consulta: 2017, Febrero, 17].
- Gómez, M., Salazar, M. y Rodríguez, E. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio

para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista intercontinental de psicología y educación*, vol. 16, núm. 1, enero-junio, 2014, (pp. 175-190).

Ibrahimoglu, N., Unaldi, I., Samancioglu, M. y Baglibe, M. (2013). The relationship between personality traits and learning styles: a cluster analysis. *Asia journal of management sciences & education*. (Revista en línea). Vol. 2, N° 3. Disponible: [www.ajmse.leena-luna.co.jp/allissues.php] [Consulta: 2016, Agosto, 18].

Kolb, D. y Kolb, A. (2005). *Learning-style inventory*. Disponible en la página:

[http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/Tech_spec_LSI.pdf] [Consulta: 2010, Junio, 12]

Morales, R. (2011). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de física y matemática como variable del desarrollo de habilidades directivas*. Trabajo para ascender a la categoría de profesor asistente. Venezuela: Universidad de Carabobo.

Salehi, Y., Hedjazi, S., Hosseini, A. y Ebrahimi, M. (2014). Learning style og agricultural students (A case study in Iran). (Revista en línea). *The online journal of new horizons in education*. Vol. 4, Issue 2. (pp. 126-135). Disponible: [http://www.tojned.net/?pid=showissue&issueid=172] [Consulta: 2016, Noviembre, 22].

Schutz, W. (1958). *FIRO: A three dimensional theory of interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Semich, G. y Cellante, D. (2005). Forming successful classroom groups: the application of the FIRO theory to the group formation process. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.). *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference* (pp. 2979-2982).

Threeton, M. y Walter, R. (2009). The relationship between personality and learning style: A study of automotive technology students. (Revista en línea). *Journal of industrial teaching education*. Vol. 46, No 2. Disponible: [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v46n2/] [Consulta: 2016, Octubre, 15].

Whetten, D. y Cameron, K. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. Mexico: Pearson-Educación.

DIFICULTADES QUE CONDUCEN A ERRORES EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ALGEBRAICO EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL



IRMA RODRÍGUEZ
Magíster en Educación Matemática
Universidad de Carabobo
iemaru73@gmail.com
AURA TORREALBA
Magíster en Educación Matemática
Universidad de Carabobo
aurarosatorrealba@hotmail.com

Recibido: 08/03/2016

Aceptado: 25/07/2016

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo determinar las dificultades que conducen a los estudiantes a cometer errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico. Se orientó bajo la clasificación de las dificultades y errores de Soca (2007) y la categorización de los errores algebraicos de Saucedo (2007). El desarrollo del mismo se basó en una metodología cuantitativa, con enfoque de una investigación descriptiva. Para estudiar el problema se tomó en cuenta una muestra de veintiún (21) matriculados en la sección "U" del Tercer año de Educación Media en el en el Núcleo Escolar Rural N° 50 ubicado geográficamente en Tinaquillo estado Cojedes. Para la recolección de los datos se utilizó la prueba pedagógica escrita, por su fácil aplicación. El instrumento estuvo conformado por cuarenta y seis (46) ítems. Este instrumento fue previamente validado mediante la técnica de juicio de expertos y su confiabilidad probada mediante la aplicación del coeficiente de Kuder-Richardson, el cual obtuvo un 0,65 de confiabilidad, luego se realizó la interpretación de los resultados. Se observó la dificultad asociada a la ruptura, la dificultad asociada a los procesos de desarrollo cognitivo y errores en Conocimiento inadecuado, errores con origen en la aritmética, datos mal utilizados, clasificados por Socas (2007) y error conceptual y de prerrequisitos en la categorización de Saucedo (2007)

Palabras clave: lenguaje algebraico, dificultades y errores

DIFFICULTIES RESULTING IN ERRORS IN ALGEBRAIC LANGUAGE LEARNING IN THIRD YEAR OF GENERAL MEDIA EDUCATION STUDENTS

Abstract

This work aims at determining students' difficulties to make mistakes in learning the algebraic language. It is based on Socas' classification of the difficulties and errors (2007) and Saucedo's categorization of algebraic errors (2007). It was developed by a descriptive research quantitative methodology. The sample was 21 students enrolled in the "U" third year in Secondary Education in Number 50 Rural School Nucleus, located in Tinaquillo, Cojedes state. A pedagogical written test was used to collect the data, structured of 46 items, validated by technical expert judgments, and whose reliability was proven by applying Kuder-Richardson coefficient (0.65). The results observed were a difficulty associated with rupture, a difficulty associated with the processes of cognitive development, errors for inadequate knowledge, arithmetic error, misused data, by Socas' classification; and conceptual and prerequisite errors, on Saucedo's.

Keywords: algebraic language, difficulties and errors



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.416-438

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Dificultades que conducen a errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico en...

Irma Rodriguez y Aura Torrealba

Introducción

Actualmente, en la Educación Media General se están llevando a cabo cambios trascendentales, cuyo punto focal es desarrollar el aprendizaje idóneo del estudiante, el docente es protagonista de las situaciones que podrían frenar las dificultades del pensamiento científico de los educandos. Por tanto, la comprensión del estudiante en el aula se debe abordar con mayor énfasis para favorecer la acción educativa.

El aprendizaje del estudiante está ligado a una serie de factores tanto externos como internos, sin embargo, es conveniente reflexionar acerca de lo que se entiende por aprendizaje, tomando como base las capacidades y experiencias previas del alumno, se define como el conjunto de actividades que éstos realizan para lograr adquirir nuevas conductas o modificar las que ya poseen, ante determinadas situaciones. Éstas pueden ser intelectuales, psicomotrices, afectivas o de relación.

Los cambios pueden ser tanto positivos como negativos, esto es, por ejemplo si aprende a ejecutar las diferentes operaciones aritméticas o no logra diferenciarlas, su conducta será diferente a como era antes, de igual manera con otro contenido. Se presentan en esta investigación algunos de los resultados de un trabajo realizado cuyo objetivo general es determinar las dificultades que conducen a los escolares (12-17 años) de educación secundaria a cometer errores en un conocimiento matemático.

Planteamiento del problema y formulación del

problema

La Matemática desde el inicio de la humanidad ha representado una ciencia con gran valor de significación cultural contemplada como la disciplina universal evolutiva. En la sociedad actual, se tienen expectativas pedagógicas de adquisición de conocimiento y aplicación cotidiana por parte de todos los ciudadanos, Principios y Estándares para la Educación Matemática emanados de la National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (Marín y Lupiáñez, 2005)

Sin embargo, la educación sistemática presenta serias dificultades para alcanzar las expectativas sociales, en materia de formación matemática escolar. Esta deficiencia pedagógica se manifiesta cuando el docente intenta transmitir contenidos fundamentales y el educando no logra apropiarse de ese conocimiento. Hecho que termina evidenciado en el bajo rendimiento e índices de reprobados, que son notorios en la disciplina numérica y en todos los niveles de la educación sistemática.

Cabe considerar que la situación anterior, es una preocupación generalizada a escala mundial es decir, hasta en los estados más desarrollados se evidencian las deficiencias en el aprendizaje de la matemática. Estas debilidades en la educación matemática a nivel escolar, se evidencia en los resultados reportados por organizaciones internacionales de evaluación educativa. (PISA, 2010).

En ese sentido, un informe emitido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010), de un

estudio en ocho (8) países americanos, muestra que en el área de Matemática, en promedio, 50,6% de los educandos no saben interpretar y tampoco emplear algoritmos, fórmulas, procedimientos o conversiones matemáticas elementales, mientras que sólo 1,3% de los educandos se encuentra ubicado en los niveles más altos.

Los datos anteriores se relacionan con la preocupación similar en otras naciones del mundo, como es el caso de España, la cual aparece en la cola de los países desarrollados en las evaluaciones internacionales, con resultados educativos "no satisfactorios", principalmente en una área crítica como lo es la Matemática, asignatura imprescindible en el pensum de estudio en cualquier país del mundo, nunca queda fuera. (UNESCO, ob. cit.)

En cuanto a la comprensión lectora y matemática, reporta el informe del Programa Internacional de Evaluación de Educandos (PISA, 2010), que 23% y 21% de los educandos españoles en edades de 15 años, revela que son incapaces de alcanzar el nivel básico, hace referencia a la insuficiente formación de los docentes, los programas educativos fuera de lugar con contenidos inapropiados, escasas horas en las áreas de Lengua y Matemática.

Este escenario en conjunto con las cifras señaladas inquietan a docentes, investigadores y administradores del campo de la educación sistemática escolar de España. Se observa que, aunque el gobierno esté aplicando políticas de Estado en torno al evento, éstas no están funcionando o no

se están aplicando los correctivos necesarios para mejorar los innumerables problemas de ineficiencia que aquejan al sistema educativo español. (PISA, ob. cit.)

Asimismo, en la lista comparativa entre 41 países que participaron en el Programa Internacional de Evaluación de Educandos (PISA, 2010), es alarmante la ubicación alcanzada por las naciones del continente americano, además de la escasa participación en el programa, solamente se cuenta a Canadá como la única en obtener puntaje por encima de la media, E.E.U.U aparece por debajo de la media y México tiene los peores resultados ocupando el último lugar.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Venezuela no ha participado en las mediciones y evaluaciones internacionales y, por tanto, está fuera de esas referencias. Sin embargo, los indicadores nacionales y los reportes de investigación en materia de educación matemática señalan que no hay exención del fenómeno y por el contrario todo parece indicar que la ineficiencia de la matemática escolar no es diferente a lo detectado en los países hermanos de Latinoamérica.

Entre las referencias nacionales está la Asociación Venezolana de Competencias Matemática (ACM) la cual está encargada de realizar las Olimpiadas Juvenil de Matemática a nivel nacional como proyecto propuesto por el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC). De manos de la ACM, en Maracaibo el 26 de junio del año 2010 se realizó la Fi-

nal Nacional de las Olimpiadas de Competencias Juveniles de Matemática.

Esta asociación dio premiación en los grados de 1^{er} año a 5^o de educación media, los ganadores recibieron medallas de oro, plata y bronce, como incentivo al logro. En el marco de esta justa se evidenció el insignificante número de educandos con dominio adecuado en la Matemática de su nivel de escolaridad ya que la clasificación y participación fue muy reducida demostrando que los alcances y capacidades en esta materia es poco atractivo. (ACM, 2010)

Llama poderosamente la atención que en Venezuela, un país con una población estudiantil de aproximadamente siete (7) millones de venezolanos integrando el sistema educativo nacional en los niveles de pre-escolar, básica y secundaria no logra una significativa convocatoria y participación de educandos en la justa de matemática y que el número de los ganadores no alcancen ni 0,01% de la población. (Briceño, 2010)

Al respecto, es de resaltar que entre los estados con mayor población, el Distrito Capital obtuvo la mayor cantidad de medallas seguido de Zulia a pesar de ser sede de la competencia, lo sigue Miranda y los demás estados lograron entre una a tres medallas de oro. Es decir, entre casi 7 millones de educandos no se alcanzó a superar las 80 medallas de oro a nivel nacional que son los indicadores de excelencia en formación matemática escolar. (ACM, 2010)

En las competencias internacionales los indicado-

res de éxito de venezolanos son aun más reducidos. En la Olimpiada Internacional de Matemáticas (OIM) se obtuvo una medalla de oro, cuatro de plata, cinco de bronce y cuatro menciones honoríficas. En todas las participaciones anteriores en la IMO, en los años 1981,1982, 1989, 1997, 1998, hasta 1999, Venezuela no había logrado premiación alguna. (Sánchez Lamonedá y Salazar, 2005)

En una revisión superficial de las pruebas aplicadas en las Olimpiadas de Matemática Venezolana deja entrever, a groso modo, que uno de los contenidos exigidos directa o indirectamente con mayor frecuencia y aplicación en todos los niveles de la competencia fue el algebraico, dado que este conceptual involucra las operaciones aditivas, las leyes de los signos, los procesos de resolución de problemas, las relaciones entre los números, etc.

En estas Olimpiadas Matemáticas se reportan errores conceptuales y procedimentales relativos al contenido de Álgebra. También, se detectaron omisiones y confusiones en procesos de pensamiento, fallas y deficiencias de inferencia, transferencia y aplicación de conocimientos básicos relativos a la adición; lo cual fue un conflicto pedagógico determinante a la hora de enfrentar exitosamente la interpretación y la resolución de problemas matemáticos. (Rodríguez, 2010)

Siguiendo la idea anterior, el tránsito de la aritmética al álgebra produce en el estudiante unas contradicciones conceptuales que conllevan a la ruptura entre ambos contenidos. En tal sentido, Martí-

nez (2003) afirma que las deficiencias en dichas operación son muy notorias en los aspectos cognitivos (de atención, de comprensión lectora, razonamiento, de la capacidad para activar conocimientos previos, etc.). La investigación deja ver que el educando trae consigo conflictos de aprendizaje previos.

En referencia a estos hallazgos, la investigadora en su experiencia profesional en su recorrido por varias instituciones, ha observado patrones de deficiencias, errores y omisiones en la aplicación de las reglas involucradas en el Álgebra, utilizadas en la solución de ejercicios o problemas matemáticos. Además, cuando se le presenta operaciones con expresiones algebraicas, los educandos recurren a repetir lo que hicieron en otros ejercicios de forma mecánica. Es común encontrar reiterados errores y confusiones en ejercicios sencillos de suma algebraica de números. Esta deficiente comprensión es frecuente en los trabajos escolares de los educandos, de cualquier año de la Educación Media.

En general, se ha reportado que en la universidad es común la tendencia a confundir las reglas aplicadas en la suma algebraica con las reglas aplicadas en la de multiplicación (Gómez, 2000). En ese sentido, también otros investigadores ha reportado que una gran cantidad de educandos de 2° año (en ese entonces 8° grado) no son capaces de efectuar operaciones simples con números enteros, con particular debilidad cuando las operaciones involucran el cero.

Se reportan frecuentes respuestas erróneas en ope-

raciones con números enteros y, al respecto, se asevera que éstas son debidas a la reacción operacional automática evidenciando poca comprensión operacional y mínima capacidad para razonar, analizar e interpretar un problema matemático, mucho menos algebraico. Aun cuando la mayoría de los educandos logra superar año tras año la escolaridad de la Educación Básica con rendimiento de regular a bueno. (Martínez, 2003)

De allí que en el Liceo Nacional Bolivariano Aguirre de Tinaquillo estado Cojedes no se escapa de esta realidad nacional. Se evidencia en Tercer año de Educación Media General que los estudiantes presentan dificultades y errores en las operaciones algebraicas y se presume que ellos se deben a una inadecuada interpretación del lenguaje algebraico. Por lo cual, es probable que éstos se puedan atribuir a dificultades y a errores en su aprendizaje.

De la argumentación anterior se desprende la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué dificultades conducen a los estudiantes a cometer errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico? Esta interrogante constituye una guía teleológica de este estudio.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar las dificultades que conducen a los estudiantes a cometer errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico en estudiantes de Tercer año de Educación Media General Liceo Nacional Bolivariano Aguirre.

Objetivos específicos

Identificar las dificultades en el aprendizaje del lenguaje algebraico en estudiantes de Tercer año de Educación Media General.

Identificar los errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico en estudiantes de Tercer año de Educación Media General.

Establecer las dificultades que conducen a los estudiantes a cometer errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico en estudiantes de Tercer año de Educación Media General.

Justificación del estudio

Esta investigación es relevante por atender un problema de la Educación Matemática en Venezuela, en la cual se ha observado un número elevado de educando que llega al 1er año sin haber comprendido el uso correcto de las operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicar y dividir), más aun la relación con el lenguaje algebraico. Sigue un camino por la secundaria con lo que se llama "mala base", repercutiendo hasta que se encuentra cursando los estudios universitarios.

En este aspecto se presentan graves errores en conceptos, operaciones y procedimientos en el lenguaje algebraico, en los subsiguientes niveles –medio y superior- este podría ser un obstáculo para que siga avanzando en el aprendizaje de otros contenidos matemáticos. Los errores no constituyen simples olvidos o equivocaciones momentáneas, este fenómeno de comprensión anómala es una verdadera crisis didáctica en los niveles de Educación Media y Universitaria.

El tipo de ayuda que se espera dar a los y las educandos, es la disminución de las dificultades y errores presentados el lenguaje algebraico, bien sean netamente numéricas o algebraicas. Esta misma obtenida desde el comienzo de la vida académica del educando, es decir, en la educación primaria, llevando consigo estos errores como algo válido, hasta que pueden reconocer que están errados y donde la luz del verdadero conocimiento, para aquellos que logran entenderlo.

Marco teórico

Antecedentes del estudio

En efecto, los escolares han estudiado las operaciones aditivas como parte imprescindible en la aritmética básica (adición de numerales) y son prerrequisitos esenciales para contenidos superiores; sin embargo, cuando comienza la introducción del álgebra (adición con literales) se produce un conflicto didáctico, el educando presenta dificultades, obstáculos y por ende aparece el aprendizaje erróneo y la comprensión anómala.

Con referencia a lo anterior al educando, se le presenta el conflicto didáctico posiblemente a que ha utilizado letras (símbolos alfabéticos) en la aritmética para expresar las distintas unidades de medidas o para aplicar formulas, generalmente geométricas. Los distintos significados como variables, como incógnitas o como abreviaturas que tienen la letra en el ámbito algebraico, no se comprenden de forma natural; antes bien, dicha comprensión viene obstaculizada por los conocimientos aritméticos previos.

Al respecto, la comunidad científica de educación matemática ha venido trabajando y presentando hallazgos sobre esta temática, se observa como la mayoría de las investigaciones se centran en el área de la aritmética como acceso al Álgebra. En cuanto a las dificultades de los estudiantes en el tránsito de la aritmética al álgebra, está *Esquina (2009)*, quien afirma que ambas tienen propósitos diferentes, sin embargo en el estudio del álgebra está fundamenta sus bases en la aritmética para el aprendizaje significativo de la primera.

No obstante la aritmética en secundaria no representa dificultad alguna en su operatividad a diferencia del álgebra como herramienta nueva en los educandos que deben aprender a usar para continuar con su aprendizaje matemático. De la idea anterior, esta autora considera que la dificultad expuesta en los educandos en el estudio del álgebra, es el traslado de la aritmética al álgebra, además debe existir una madurez formal de la misma para que sea posible su generalización.

De igual manera, otro autor que concuerda con lo referido anteriormente es *Garriga (2011)*, su investigación tuvo como objeto analizar la dificultades en el lenguaje algebraico, afirma que la dificultades son atribuibles, en parte, a las propias capacidades del educando, pero también hay que atribuir las a las dificultades inherentes a las propias matemáticas y a la forma en que los profesores organizan el proceso de enseñanza y aprendizaje del álgebra.

Este autor admite que una parte del problema del

álgebra reside en su peculiaridad sintáctica y semántica, en los conceptos, procedimientos, relaciones y operaciones entre expresiones algebraicas así estas características hacen que se convierta en dificultades de comprensión de los estudiantes. Por ello que se llega a errores atribuidos a la confusión de las letras, donde los escolares observan que son incógnitas que hay que calcular y no es vista como funciones.

Otro trabajo es el de *Cid y Bolea (2010)*, sobre los números negativos en un entorno algebraico, significando que para acceder al álgebra se deben relacionar contenidos aritméticos y geométricos en la construcción de un pensamiento algebraico. Afirmando que las posiciones en la recta y los desplazamientos a derecha e izquierda, justifica la regla de los signos. Una vez que los escolares se han familiarizado con esta regla, se inicia el estudio del álgebra.

Cabe agregar, así mismo el hecho que se definan reglas de cálculos, para sumando y sustrayendo, no significa que estos objetos tengan que ser considerados solo para efectuar operaciones con números, es decir se aplica también a operaciones aditivas con ecuaciones algebraicas o expresiones algebraicas, siendo el caso más específico. El estudiante tendría una herramienta para engranar un nuevo conocimiento en su vida académica.

En cuanto al aprendizaje del álgebra, se tiene a *Otonello, Veliz y Ross, (2011)*, estos autores al realizar el estudio para saber que estrategias metacognitivas ubica el estudiantes para el aprendizaje del álgebra,

encontraron hallazgos en cuanto al índice de actividad en el desempeño en general muy bajo. Esto muestra la necesidad de implementar estrategias metacognitivas a fin de favorecer en ellos el desarrollo de habilidades que contribuya al proceso de aprender a aprender en el educando.

Por ello varios autores han investigado sobre las dificultades y errores por ejemplo, *Osorio (2011)* pudo constatar algunas dificultades cuando el estudiante realiza operaciones diferentes a la aditiva; la operación "suma" se le hace fácil, el detalle está cuando se trata de poner en juego varias operaciones. La multiplicación la realiza por medio de la resolución de sumando. En otros casos busca estimar su resultado por medio de ensayo y error, y lo más extremo es que otros sujetos no llegan a determina el resultados.

Con referencia a lo anterior está el estudio de *Amaya y Gulfo (2011)*. Estos autores realizaron una investigación sobre los errores de los estudiantes en el trabajo pre-algebraicos, notándose que la mayoría de los mismos era porque los escolares daban prioridad primero a las operaciones aditivas que multiplicativa o porque colocaban números que no estaban en la expresión, llamado errores de entrada a la operación realizada, es decir, si tenían que multiplicar, adicionaban, otro error era colocar un resultado inventado.

Otro de los errores era la omisión de signos, realizar cálculos correctamente y al final no colocar el signo correspondiente a la operación, es decir ignorar el signo, como es el caso en una diferencia y no tener

en cuenta el negativo en ese particular, desarrollando una red o cadena de errores. Aunque los estudiantes eligieron un algoritmo correcto, presentaron errores en el proceso de resolución, donde la mayoría de los errores se debieron a la prioridad que los educando a las operaciones de sumandos.

Estos estudiantes en otros ejercicios, realizaron primero la suma o resta antes que la multiplicación, aunque la potenciación si la realizaron primero, dándole prioridad. Los errores de operación fueron constante en todo el proceso, hacían actividades para remediarlos y volvía a aparecer de la misma manera o de otra diferente, pero siempre aparecía. Concluyendo que persistiría un error de entrada y, por ende, una red de errores.

Por otra parte, *Ulloa, Nesterova y Yakhno (2011)* realizaron investigaciones sobre dificultades que enfrentan los estudiantes en matemática en la comprensión del lenguaje cotidiano hacia el proceso de traducción al lenguaje matemático. Se observó que en estudiantes con mayor nivel académico en Matemática, aun cuando confunde los términos propios del lenguaje matemático, emplean herramientas del lenguaje materno para obtener la solución de un problema a pesar de que no puedan construir de manera estrictamente algebraicas.

En cambio estudiantes de nivel bajo en los resultados de la evaluación de conocimientos matemáticos, no pueden obtener la solución del problema planteados. Los autores manifiestan que los estudiantes presentaron un enorme obstáculos episte-

mológico cuando al emplear signos o símbolos únicamente con función indicativa, no pueden construir de manera estrictamente algebraica la solución y la hacen empleando herramientas del lenguaje materno.

Cabe destacar que en otra investigación, realizada por Rodillo (2011), se afirma que el análisis lingüístico es la base de un estudio cognitivo completo, también se detectó una tipología de errores en la solución de problemas de la geometría Euclidiana, la cual consta de tres grupos de acuerdo con las características esenciales de esta materia y al factor lingüístico y lo clasificó en relación a los procesos de traducción entre los diferentes códigos del lenguaje matemático.

En dicha investigación se comprobó la existencia de obstáculos para los educando cuando traducían dos códigos, la representación de cada uno de ellos y los procesos de traducción entre ellas. Tal es el caso de términos como “bisectriz”, “mediatriz”, “equidistar”, circunscrito”, “inscrito”, “semi-inscrito”, y los sintagmas que se forman con ellos en la representación verbal (“punto equidistante de dos rectas”, “cuadrilátero circunscrito a una circunferencia”, etc.).

Estos investigadores afirman que en su experiencia educativa, los educandos se limitan a memorizar un conjunto de criterios y técnicas que, de estar, contextualizada tendrían mucho más significado en su enseñanza. Siendo el aprendizaje significativo, si se acompaña de problemas cotidianos como una herramienta de ayuda a la hora de

afianzar una clase de cualquier contenido, esto se aplica para cualquier material matemático del pensum educativo.

Por ello el educando lleva una apropiación errónea de la potenciación y la radicación, debido a que no tienen una clara apreciación de un concepto preciso de ambos temas. Los antecedentes anteriores llevan a pensar que la enseñanza de la Matemática se transforma en un dilema entre el profesor y el educando, cuando el docente observa educandos reprobados debido a que el educando no logró captar el tema dado. Los jóvenes se predisponen en cuando a que no comprenden y creen que esto es para siempre.

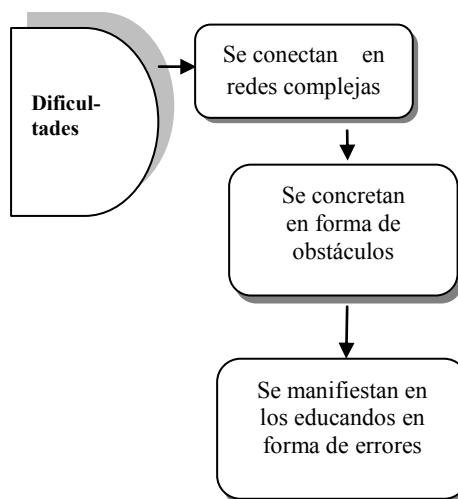


Gráfico 1. Dificultades-obstáculos-errores. Esquema extraído de Socas (2007)

Bases teóricas

Dificultades y errores en el aprendizaje del álgebra

Dificultades en el álgebra: Socas (2007)

Dificultades asociadas a las rupturas que se dan necesariamente en relación a los modos de pensamiento matemático, se puede indicar a mo-

do de ejemplo, dentro del pensamiento numérico: la transición de lo natural a lo entero, de lo natural a lo decimal, de lo racional a lo irracional, o la transición del Pensamiento Numérico al Pensamiento Algebraico, etc.

Dificultades asociadas a los procesos de enseñanza desarrollados para el aprendizaje de las matemáticas. Estas dificultades tienen procedencias distintas: la institución escolar, el currículo de Matemáticas y los métodos de enseñanza.

Dificultades asociadas a los procesos de desarrollo cognitivo de los educandos, conocer los estadios generales del desarrollo intelectual, representado cada uno de ellos por un modo característico de razonamiento y por unas tareas específicas de Matemáticas que los educandos son capaces de hacer, constituyen una información valiosa para los profesores a la hora de diseñar el material de enseñanza.

Dificultades asociadas a actitudes afectivas y emocionales hacia la matemática, se relacionan con los sentimientos de tensión y miedo de los educandos hacia ellas. Sin lugar a duda muchos son los aspectos que influyen en esta aversión. Por ejemplo, la naturaleza jerárquica del conocimiento matemático, la actitud de los profesores de Matemáticas hacia sus educandos, los estilos de enseñanza y las actitudes y creencias hacia las Matemáticas que les son transmitidas.

Las dificultades, por tanto, pueden abordarse desde varias perspectivas según se ponga énfasis en uno u otro elemento: desarrollo cognitivo de los educan-

dos, currículo de matemáticas y métodos de enseñanza. Las dificultades presentadas en términos generales dadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, viene acompañada por un segundo aspecto que tiene que ver en la organización de los errores: *Los obstáculos*. Un obstáculo se manifiesta por los errores que no son debidos al azar.

Errores en el álgebra. Es imprescindible destacar que el "deber ser", es que el estudiante internalice en sus estructuras cognitivas aquel cúmulo de saberes que el docente pretende que él aprenda, a través de la aplicación, justificación y explicación teórica, para la demostración o solución de las tareas. Pero, sucede que si el anterior proceso no se da de forma correcta, entonces ocurrirá que el educando tendrá en sus estructuras cognitivas una representación mental incorrecta e inadecuada, por lo que al momento de emplearlas en físico las reflejará en un conocimiento matemático erróneo.

Siguiendo las consideraciones anteriores, se puede afirmar que en el ámbito de la educación matemática, los errores aparecen permanentemente en las producciones de los educandos por ello que las dificultades de distinta naturaleza que se generan en el proceso de aprendizaje se conectan y refuerzan en redes complejas que obstaculizan el aprendizaje, y estos obstáculos se manifiestan en la práctica en forma de respuestas equivocadas. (Socas, 1997)

En este sentido, el cognitivismo sostiene que la mente del educando no es una página en blanco, el educando tiene un conocimiento anterior que le parece

suficiente y establece en su mente cierto equilibrio. Por ello, la principal razón para que se produzca la asimilación del nuevo conocimiento es que éste debe tener significado para el educando, para lo cual, ha de responder a las preguntas que él mismo se ha formulado.

La Clasificación de Errores, se abordará el estudio de los errores tomando como referencia el marco teórico descrito en Socas (2007) y en relación a la Categorización de errores algebraicos, Saucedo (2007)

Clasificación de los errores. Esquema extraído de Socas (2007)

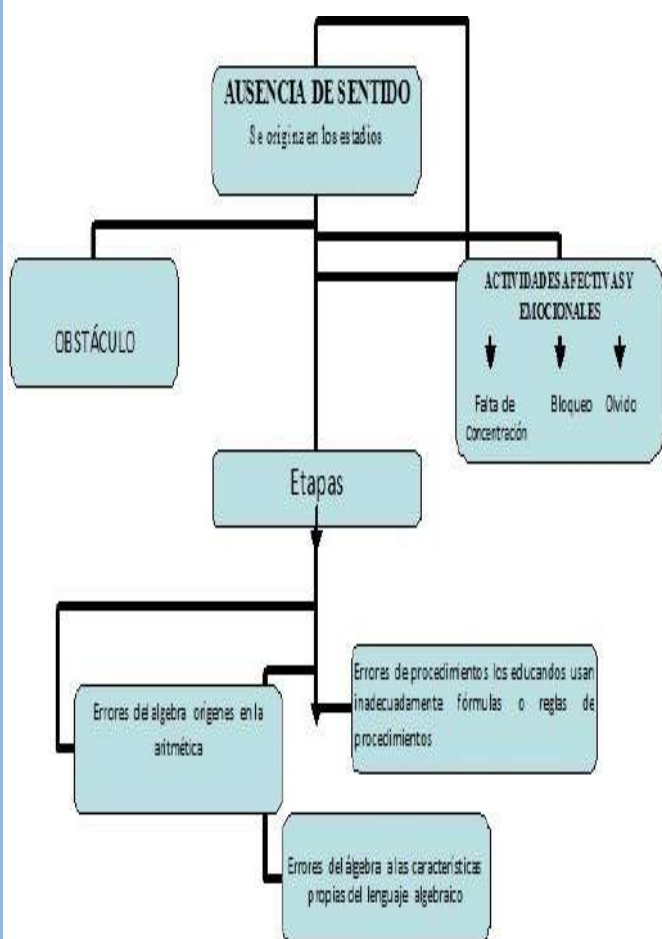


Gráfico 2. Clasificación de los errores. Esquema extraído de Socas (2007)

Errores que tienen origen en un obstáculo. Otra característica de los errores es que son predecibles. Si se conoce el ambiente o la situación (el medio didáctico en el cual el obstáculo fue construido como conocimiento) es posible identificar qué tipo de errores son los que van a aparecer. Porque precisamente los obstáculos son un conocimiento que el educando ha construido, correcta o incorrectamente.

Errores que tienen origen en la ausencia de sentido. Los errores que tienen su origen en una ausencia de sentido se originan en los distintos estadios de desarrollo (semiótico, estructural y autónomo) que se dan en los sistemas de representación, por lo que podemos diferenciarlos en tres etapas distintas:

Errores que tienen su origen en la aritmética: Errores del álgebra que tienen su origen en la aritmética. Para entender la generalización de las relaciones y procesos se requiere que éstos antes hayan sido asimilados en el contexto aritmético

Errores de procedimientos: Errores de procedimiento en virtud de los cuales los educandos usan de manera inapropiada fórmulas o reglas de procedimiento.

Errores debido a la mala interpretación del lenguaje matemático: Errores del álgebra debidos a las características propias del lenguaje algebraico. Ejemplos de este tipo de error son el sentido del signo igual en álgebra y la sustitución formal.

Errores que tienen origen en actitudes afectivas y emocionales. Los errores que tienen su origen

en actitudes afectivas y emocionales tienen distinta naturaleza: faltas de concentración (excesiva confianza), bloqueos, olvidos, etc. El error es posible en todo proceso de adquisición y consolidación de conocimientos. El conocimiento humano es falible, se halla siempre presente la posibilidad de que conceptos y procedimientos deficientemente desarrollados, y aún completamente equivocados, sean considerados como verdaderos.

En relación a la Categorización de errores algebraicos, Saucedo (2007) los clasifica en:

Primera categorización:

Error conceptual: Los estudiantes intentan aplicar el procedimiento apropiado tal como es requerido por el concepto, pero produce errores al llevar a cabo los pasos necesarios. Ejemplos: error al factorizar el polinomio; error al aplicar la propiedad distributiva de la potencia respecto a la suma; errores de conocimientos específicos, por ejemplo definición de potencia de exponente fraccionario; asociaciones incorrectas.

Error de pre-requisito: Los estudiantes intentan resolver el problema pero producen el primer error en una deficiencia de un concepto previamente discutido

Segunda categorización:

Datos mal utilizados: se incluyen aquí, los casos en que se añaden datos extraños, se olvida algún dato necesario para la solución, se asigna a una parte de la información un significado inconsistente con el enunciado,

se utilizan los valores numéricos de una variable para otra distinta, se hace una lectura incorrecta del enunciado.

Interpretación incorrecta del lenguaje: se incluyen aquí los casos de errores debido a una traducción errónea de conceptos o símbolos matemáticos, dados en lenguaje simbólico a otro lenguaje simbólico distinto (designar un concepto por un símbolo que designa a otro concepto y operar con el mismo en su uso convencional). A veces se produce también una interpretación incorrecta de símbolos gráficos como términos matemáticos y viceversa. Desconexión entre lo analítico y gráfico.

Empleo incorrecto de propiedades y definiciones: aquí se consideran los errores que se cometen por deformación de un principio, regla o definición determinada: aplicar la propiedad distributiva a una operación o función no lineal; cita o escritura errónea de una definición, teorema o fórmula identificable.

Errores al operar algebraicamente: sumar, restar, multiplicar, etc. Expresiones algebraicas y al transponer términos.

No verificación de resultados parciales o totales: se incluyen los errores que se presentan cuando cada paso en la realización de la tarea es correcto, pero el resultado final no es la solución de la pregunta planteada; si el alumno hubiese contrastado la solución con el enunciado tal vez el error habría podido evitarse.

Errores lógicos: en este grupo se incluyen los

errores que se cometen por falacias de razonamiento. Justificaciones inadecuadas. Explicaciones ilógicas.

Errores técnicos: en esta categoría se consideran los errores de cálculo, errores al transcribir datos del temario

Términos básicos del álgebra

Garriga (2011) indica términos básicos del álgebra a conocer por los estudiantes de educación secundaria los siguientes:

El papel de las letras: En aritmética, las letras son abreviaturas de sustantivos o de unidades de medida, o bien son valores variables generales que deben ser sustituidos por números concretos en las formulas. En álgebra, son incógnitas cuyo valor numérico concreto debe ser hallado en las ecuaciones, o bien son variables que pueden tomar muchos valores en las expresiones algebraicas abiertas como los polinomios o las funciones.

El tamaño de los números involucrados: En aritmética, se pueden saber si el número es grande o es pequeño según el número de cifras y las características de las cifras. En Álgebra, el tamaño de los números no se puede deducir a partir de los símbolos utilizados. Una letra puede representar a un número que puede ser muy grande o muy pequeño.

Composición de los elementos básicos: En aritmética, se componen números de varias cifras a partir de únicos Diez números que existen. El orden de las cifras de los números es estricto y siempre se escribe ceros en las posiciones en las que no haya unida-

des de los tamaños correspondientes a dichas posiciones. En Álgebra, se componen polinomios a partir del infinito números de monomios que puede haber. Los monomios de los polinomios admite diferentes ordenaciones (de mayor a menor, de menor a mayor, desordenados,...) y los monomios con coeficientes nulos no se deben escribir.

El papel del signo: En aritmética, el signo de igualdad significa que hay que ejecutar una serie de operaciones con cantidades expresadas a la izquierda del signo de igualdad. Dichas operaciones llevarán a un resultado numérico concreto que se escribirá a la derecha de dicho signo de igualdad. En Álgebra, el signo igual representa que hay una relación de igualdad entre dos cantidades que están expresadas de forma a la izquierda y a la derecha del signo de igualdad.

Los signos + y -: En aritmética, el signo + y el signo - lleva siempre al cálculo de un nuevo resultado final que sustituye respectivamente a los dos sumandos o al minuendo y al sustraendo. En Álgebra, el signo + y el signo - llevan o bien a una expresión similar si los términos son semejantes (por ejemplo: $2x+3x=5x$) o bien no admiten una fórmula más simple (por ejemplo: $2x+3y$).

El signo del producto: En aritmética, el punto se tiene que escribir para indicar el producto entre dos números, para indicar los miles en la notación tradicional europea y para indicar los decimales en la notación anglosajona típicas de calculadoras. También se utiliza el signo x, como alternativa al punto, para expresar el producto de dos números.

En Álgebra, nunca se utiliza el signo \times , para denotar el producto puesto que se podría confundir con la letra x , que es habitualmente utilizada en todo tipo de expresión algebraica.

Ausencia de signos entre dos entes: En aritmética, la ausencia de signos operacional entre dos números significa que son cifras diferentes de un mismo número, expresados en bases de 10. Así, por ejemplo, "56" significa "5 decenas y 6 unidades". En Álgebra, la ausencia de símbolo operacional entre dos letras o entre números y letras significa que se trata, respectivamente, del producto de tales dos letras o el producto de números y letras

La técnica de suma y resta: En aritmética, la suma y la resta tienen cada su algoritmo propio para ser realizada y se basa en el valor de los dígitos y de las posiciones ocupadas por los dígitos. Además, las operaciones realizadas en cada posición pueden verse influida por las realizadas en la posición o posiciones anteriores. En álgebra, la suma y la resta se basa en la semejanza de los monomios implicados. Asimismo, las operaciones realizadas entre términos semejantes no son influidas por los demás términos que no son semejantes a ellos.

El resultado de la multiplicación: En aritmética, el resultado del producto de dos números se obtiene aplicando directamente un único algoritmo que se enseña en la escuela. En Álgebra, hay que ordenar el resultado obtenido para obtener el resultado de un producto de dos monomios, colocando primero el producto de los signos y de los

números e ir escribiendo a continuación los productos de las potencias de las mismas bases.

Propiedad distributiva del producto respecto a la suma: En la aritmética, la propiedad distributiva del producto a la suma no suele aplicarse, salvo como tarea enunciada explícitamente en el ámbito escolar, puesto que dificulta el cálculo. En álgebra, la aplicación de la propiedad distributiva del producto a la suma es esencialmente para la multiplicación de las expresiones algebraicas.

Potencias: En aritmética, las potencias afectan al número como conjunto formado por una sucesión ordenada de dígitos. En álgebra, las potencias afectan a cada uno de los elementos de la expresión algebraica.

Significado de la fracción: En aritmética, una fracción puede representar una división entre dos números, o parte de una totalidad, o una relación de proporcionalidad entre dos cantidades, o el resultado de una medida, o el resultado de un reparto, o un operador que actúa sobre una cantidad de magnitud. En Álgebra, una fracción solo representa una división entre dos expresiones algebraicas.

Adiciones algebraicas: En la suma de números algebraicos (Garza y otros, 1984) se presentan dos casos:

oPrimer caso: Que los sumandos tengan igual signo. Para sumar dos números algebraicos, de igual signo, se suman los valores absolutos, a dichos números, conservando el signo

Segundo caso: Que los sumando tenga diferentes

signos. Para sumar dos números algebraicos de diferentes signos, se restan los valores absolutos y el resultado tendrá el signo del número mayor valor absoluto.

Adición de dos números enteros: En la adición de números enteros (Chávez y León, 2003) se observan dos casos diferentes:

o Suma de dos enteros de igual signo: La suma de dos números enteros, ambos con el mismo signo, se obtiene sumando el valor absoluto y colocando a esta suma el mismo signo de los sumandos.

Suma de enteros de diferentes signos: La suma de dos enteros con diferente signo, se obtiene restando del de mayor valor absoluto el de menor valor absoluto, y a esta diferencia se le coloca el signo del mayor valor absoluto.

Operaciones aritméticas: se conocen un total de siete operaciones aritméticas: suma o adición, resta o sustracción, multiplicación, división, potenciación, radicación y logaritmación, misma que se clasifican en operaciones de composición o directas y operaciones de descomposición o inversas. (Chávez y León, 2003).

Marco metodológico

Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación está enfocado bajo una metodología cuantitativa, entendiéndose ésta, según Hernández, Fernández y Baptista (1997), como aquella investigación en la cual se describe el problema en forma real. Así mismo, se enmarcó en la modalidad descriptiva, se buscó describir aspectos característicos distintos y parti-

culares de las dificultades y errores en el aprendizaje en el lenguaje algebraico. (Finol de Franco y Camacho, 2006).

En los estudios descriptivos no se manipulan variable, pero están orientados a conocer situaciones, costumbres y actitudes predominantes, a través de la descripción precisa de las actividades, objetos, procesos y personas. Por ello se considera el abordaje metodológico más adecuado para el caso de realizar una descripción de las dificultades que conducen a los estudiantes a cometer errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico en estudiantes de Tercer año.

Diseño de investigación

El diseño de investigación indica un procedimiento a seguir, el investigador, en atención al problema selecciona el plan o estrategia a seguir, concebida por el indagador para darle respuestas a las preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación, en este caso dificultades que conducen a los estudiantes a cometer errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico en estudiantes de Tercer año.

En esta investigación es conveniente un diseño de Campo, no experimental, transeccional, ya que, según Corral y otros (2012), los estudios no experimentales no manipulan variables y “se observan los fenómenos tal cual se dan en su contexto natural y luego se analizan” (p. 42). Así mismo, es transeccional porque se recogió la información en un único momento del evento. ***Población y muestra***

Esta investigación se desarrolló en el LNB “Aguirre”, ubicado en Aguirre, se labora en el

turno de la tarde con grados de 1er año hasta 5to año con una matrícula pequeña, para el año escolar 2014-2015 estuvo compuesta en su totalidad por 105 estudiantes. Contando con un máximo de estudiantes por grado entre 20 a 35 estudiantes. El grado que se tomó para el estudio constó de un sustancioso número de educandos, es decir, una de las secciones con mayor cantidad de escolares.

Para esta investigación, se seleccionó una población que es la totalidad de los estudiantes del Tercer año "U" de Educación Media General en el Liceo Nacional Bolivariano "Aguirre" ubicado geográficamente en Tinaquillo Estado Cojedes, considerando este enfoque se deriva que la población es finita y está conformada por 33 estudiantes matriculados en la sección. Siendo uno de los grados con mayor índice de escolares

Es importante señalar que se realizó una prueba piloto con el propósito de estimar la confiabilidad, a 10 sujetos de la población que no formaron parte de la muestra definitiva. Para el momento de la investigación, la muestra estuvo conformada por 21 educandos matriculados en la sección "U" del Tercer año de Educación Media General en el LBN "Aguirre". Constituyéndose una muestra intencional de aproximadamente de 64% de la población total.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En esta investigación la recogida de datos se trabajó con la técnica de la prueba pedagógica. Según Sierra (2004), "es aquella que permite medir

el logro de un objetivo específico y/o competencias de los estudiantes en un proceso de instrucción y/o enseñanza aprendizaje" (p. 72). Sierra añade que esta técnica se materializa a través de seis tipos instrumentos: prueba objetiva, prueba de ensayo, prueba oral, prueba práctica, prueba mixta y prueba grupal.

En la presente investigación se elaboró una prueba escrita, y el instrumento elaborado, fue dirigido a los estudiantes de Tercer año de Educación Media General La prueba escrita, consistió en preguntas y alternativas, en torno al lenguaje algebraico. El instrumento estuvo conformado por cuarenta y seis 46 ítems, para recabar la información requerida para el desarrollo de la presente investigación, que fueron evaluadas bajo los criterios de: correcta, incorrecta y no contestó.

Validez y confiabilidad

La validez a considerar fue la *validez de contenido*, para Corral (2009), este tipo de validez "se refiere al grado en que un instrumento refleja el dominio del contenido que se quiere medir, se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento son representativos" (p. 230).

El procedimiento frecuentemente empleado se conoce con el nombre de juicio de expertos y método más empleado es el de Agregados Individuales. Para los autores citados, el procedimiento a seguir es el siguiente:

Selección de Expertos: En el área temática en estudio (atendiendo las variables o categorías)

Cada uno de los expertos deberá recibir información

acerca de: Título de la investigación, objetivos, operacionalización de variables, dimensiones e indicadores, para conocer el basamento teórico que sirve de sustento al estudio

Presentar un formato de validación que le permite a cada experto escribir las observaciones o recomendaciones en cuanto a congruencia de cada ítem con indicadores, dimensiones, variables, con los objetivos. Además de la redacción de los ítem. Se recoge y analiza cada información aportada por el experto, buscando las coincidencias en las opiniones de éstos, así como las discrepancias. Si los evaluadores efectúan recomendaciones y solo existe coincidencias parcial entre ellos, el diseño del instrumento deberá reformularlo y proceder nuevamente a validarlo.

Se recomienda que el número de experto sea impar; sin embargo, más que el número, lo importante radica en la experiencia y conocimiento del evaluador en relación con el contenido o tema que se investiga.

Para la validación fue empleada la técnica de juicio de expertos, para lo cual se le pidió la colaboración de cuatro (4) expertos en el área de Matemática a quienes se les entregó el instrumento (Anexo B), el título de la investigación, los objetivos, la tabla de especificaciones y la hoja de registro de validación, en estas últimas se plasmaron las opiniones de los expertos los cuales dieron su opinión con relación a la estructura, redacción y pertinencia de los ítems.

Para estimar la confiabilidad del instrumento se

realizó una prueba piloto con el propósito de estimar la confiabilidad, a 10 sujetos de la población que no formaron parte de la muestra definitiva. Se utilizó el coeficiente de Kuder-Richardson 20, Corral (2009) expresa que este método “permite obtener la confiabilidad a partir de los datos obtenidos en una sola aplicación del test” (p. 242).

En este caso particular se tiene que para la aplicación del coeficiente de Kuder-Richardson 20 para los estudiantes fue $Kr_{20} = 0,65$, lo que indica que el instrumento aplicado presenta una alta confiabilidad. Además, se muestra que los instrumentos se comprenden y los ítems funcionan adecuadamente, para su valiosa aplicación en esta investigación. (Ruiz, 2002; ver Anexo C)

Procedimientos

Atendiendo a las necesidades de la presente investigación los procedimientos son los pasos, la forma y manera como se conducirá la indagación. En concordancia con lo establecido en los objetivos planteados esta investigación se llevó a cabo en cuatro momentos. Para ello se consideraron los siguientes momentos.

- 1.- Se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica, para la selección de los autores en los cuales se sustentaron los instrumentos.
- 2.- Se eligió la muestra en estudio.
- 3.- Se procedió a diseñar el instrumento de recolección de datos.
- 4.- Luego de su diseño, se procedió a la validación a través de la técnica de juicio de expertos y su confiabilidad comprobada a través de una prueba

piloto.

5.- Se aplicó el instrumento dirigido a identificar las dificultades e identificar los errores cometidos por los estudiantes por medio de la utilización de la estadística descriptiva, es decir, el porcentaje de las frecuencias de los datos obtenidos mediante el instrumento utilizado. Luego se procedió a la organización y tabulación de los datos obtenidos por medio de gráficos circulares

6.- Se estableció las dificultades en el aprendizaje del lenguaje algebraico en estudiantes de Tercer año de Educación Media General.

7.-Y se estableció errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico en estudiantes de Tercer año de Educación Media General.

8.-Por último, se procedió a exponer las conclusiones y recomendaciones pertinentes, como resultado de la presente investigación.

Técnicas de análisis de datos

El análisis de datos se organizó por dimensión, la presentación de los resultados se realizó a través de cuadros (en tablas de frecuencia), representando el número de respuestas (frecuencias) y luego calculando el porcentaje que representan las respuestas de acuerdo con las dimensiones estudiadas. Así como procedimientos con la estadística descriptiva para visualizar estos datos se crearon gráficos circulares, con su respectivo análisis por dimensión en forma cuantitativa-descriptiva.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El lenguaje algebraico debe partir del lenguaje

corriente de donde surgen los problemas en la aritmética, el cual es enseñado desde primer año de secundaria y que posteriormente se enfatiza en los grados siguientes. Los resultados de este estudio evidenciaron de manera directa la utilización de un pensamiento aritmético, pues se observa una etapa de transición de un pensamiento aritmético a un algebraico.

A partir de este último, el estudiante debe familiarizarse con letras que representan números particulares, otros signos específicos que constituyen operaciones. Al desarrollar este estudio en las dificultades y errores se generaron diversas reflexiones que por una parte llevan a reconocer que persisten algunas de las causas en cuanto a los errores identificados por Socas (2007) y Saucedo (2007) y por otra induce a buscar estrategias para prevenir y corregir los errores en que reinciden los estudiantes.

Las dificultades identificadas en el aprendizaje algebraica son vista como un problema que se debe en muchos casos al poco dominio de los distintos códigos del lenguaje matemático (verbal, simbólico, gráfico, numérico.) que se requieren para operar con los objetos matemáticos y expresar las relaciones entre ellos. Si un problema es expresado en forma verbal, el estudiante debe comprender la formulación en que está expresada, no en lenguaje cotidiano, sino en un lenguaje especializado.

Estos códigos matemáticos pueden diferir de sus conceptos en el lenguaje cotidiano, al algebraico.

De allí que se presenten esquemas cognitivos inadecuados, para Socas (2007), se toma como el que se presenta en los estudiantes que no pudieron haber hecho una transición acertada de la aritmética al álgebra, pues el álgebra hunde sus raíces en la operatividad aritmética, por ello es que se presentan dificultades notorias en los estudiantes.

En general, es por ello que gran parte de las dificultades de aprendizaje que se presentan en el álgebra se deben a deficiencias en el dominio de la aritmética, no hay duda de que entender el álgebra sin haber comprendido la aritmética es realmente imposible. Sin embargo, la particularización de expresiones matemáticas también hace un gran conflicto sino se tiene claro por ejemplo el caso de las definiciones y propiedades.

En esta investigación emergieron varias dificultades, entre ellas las *asociadas a la ruptura*. El estudiante no logra la transición del lenguaje natural al algebraico, cuando se manipulan con letras y poniendo en uso las reglas. Se observó que no se realiza un traslado de los conceptos de la aritmética al álgebra y se comprobó poco dominio en las nociones de adición con literales y en multiplicación de signos, esto debido a un esquema cognitivo inadecuado.

Existe una ruptura entre la aritmética y el álgebra sobre todo en el significado del signo igual, resultó paradójico que los estudiantes se olvidaron o obviaron la igualdad, no existió una relación entre un miembro y otro en ambos lados de la equidad, es algo sin importancia para ellos. Es notoria esta

dificultad en la gran mayoría de los problemas y tareas presentadas, en el instrumento de recolección de datos, esto debido a la dificultad existente en los procesos cognitivos del aprendizaje.

De igual manera al estudiante se le dificulta el uso de literales para representar números u otros objetos matemáticos. Sin embargo, se evidenció que pocos estudiantes fueron capaces de utilizar letras para comprender su valor como representación de cualquier número, observándose problemas de traducción del lenguaje natural al álgebra y que además posee una escasa apropiación de conocimientos previos trascendentales para la transición de una a la otra.

En la investigación se observó que los significados atribuidos a los conceptos algebraicos crean en el estudiante un miedo, debido a los insuficientes significados provenientes de los campos conceptuales aritméticos y de que no existe una pre-álgebra en la educación venezolana, sobre los cuáles se construye el nuevo conocimiento, el algebraico. De dicho miedo en los educandos surge la mencionada dificultad por ruptura, explicada anteriormente.

Otras de las dificultades fueron las *asociadas a los procesos de desarrollo cognitivo*, en este caso el problema sería cómo pasa un estudiante de un estado menor a un estado mayor de conocimiento, en esta investigación se asume que el conocimiento menor es la aritmética y el mayor es el álgebra. Donde el desarrollo intelectual constituye un proceso de adaptación y acomodación, en estas

etapas se observan diferentes estadios o periodos de desarrollo.

La dificultad se presenta cuando los educandos se limitan a memorizar un concepto en la aritmética; sin tomar en consideración técnica y criterios, ya que el supuesto conocimiento que tiene le ha sido útil en múltiples ocasiones. Diferente es cuando debe aplicar un conocimiento mayor, el álgebra, ya que tendrían mucho más significado para ellos si existiera la superación, implicando la adquisición de un conocimiento nuevo y mejor.

Finalmente estas dificultades se producen cuando la gran mayoría domina poco el lenguaje algebraico en toda su magnitud simbólica y operativa. Y esto se debe a que aún no ha desarrollado ese proceso cognitivo. Se tendría que modificar la mirada hacia el pensamiento lógico matemático desde temprana edad.

El error es una posibilidad que está presente en la construcción y consolidación del conocimiento, forma parte de las producciones de los alumnos durante su aprendizaje de las matemáticas. El error no es una falta de conocimiento y está basado sobre conocimientos adquiridos previamente, los cuales son válidos para determinado problema o tarea pero en otros son inválidos. Es importante señalar que el error no es un virus o una enfermedad que se puede evitar.

En cuanto a los errores se refiere, cabe destacar que la mayoría de los estudiantes incurrieron en el que tiene *origen en la aritmética* (Socas, 2007) y *el de pre-requisito* (Saucedo, 2007). En esta in-

vestigación están relacionados con cuestiones que han quedado sin resolver en la aritmética, por ejemplo, los educandos tiene dificultad para adicionar números enteros ya que no hay asimilación del nuevo conocimiento y al emerger el lenguaje algebraico ya no existe la preparación previa.

Se confirma que la ausencia de sentido o significado y de pre-requisito, que tienen los estudiantes acerca de la transición del lenguaje aritmético al formal algebraico es causa de errores. En esta transición se encuentra el uso de las letras, propiedades y reglas que constituyen una fuente importante de dificultades. Estas últimas hacen que emerjan los errores en los educandos como un conocimiento nuevo, el cual es válido en algunos casos, sin embargo cuando lo aplica en otro momento es inválido o errado.

Otros errores están relacionados con el uso incorrecto de las cuatro operaciones básicas de matemática, es decir el uso inadecuado de las reglas básicas al ejecutar las operaciones, debido a las insuficiencias de los conocimientos adquiridos en niveles de enseñanza anteriores. Fueron muy frecuentes los errores por la mala utilización e interpretación de los signos y por la distorsión de las operaciones.

Así mismo los estudiantes incurrieron en el *error conceptual* (Saucedo, 2007). Este error está relacionado con la manera que el estudiante se apropia inadecuadamente de los conceptos, definiciones, características y propiedades. Se observó en

la investigación que cuando trabaja con polinomios por ejemplo con la regla de la adición algebraica, la regla de la multiplicación de signo y potenciación no puede diferenciar las operaciones.

De lo anterior también se da el caso, que el educando no reconoce la invisibilidad del punto como operador del producto en la utilización de los signos de agrupación el cual es muy usado el paréntesis, de igual manera la invisibilidad del uno (1) como factor delante de un paréntesis como coeficiente, exponente, y denominador en un monomio, por lo que es evidente que se presente la confusión al operar algebraicamente cuando el estudiante no posee los conocimientos necesarios.

Otro error conceptual que se observó fue al realizar operaciones algebraicas, por ejemplo: $-(a-2b)+b$, los estudiantes siguen el procedimiento al igual que al resolver expresiones con operaciones combinadas, en la cual se efectúa de “adentro hacia afuera”, en primer lugar se resuelven los paréntesis, luego sigue el corchete y finalmente la llave. En el ejemplo arriba nombrado se produce un error al realizar incorrectamente la operación, tratando de crear una respuesta que al final es inválida.

De igual manera los estudiantes manifiestan una escasa habilidad operativa aditiva algebraica, aun conociendo la regla: “si los términos no son semejantes, no se pueden operar”, situación muy frecuente en la enseñanza, donde los alumnos parecen poseer el conocimiento conceptual pero son incapaces de transformarlo en una habilidad ope-

racional, situaciones muy frecuentes desde que se comienza el estudio del algebra y así comienzan las dificultades y por ende los errores en los escolares.

Tratando de contestar a la pregunta ¿Qué dificultades conducen a los estudiantes a cometer errores en el aprendizaje del lenguaje algebraico?, se observa que la dificultad más evidente fue la asociada a la ruptura es decir el estudiante no logra traducir fácilmente el lenguaje natural al algebraico. Además muchos errores tienen su origen en la ausencia de sentido ya que se encontró que los errores en que más incurren los educandos son el empleo incorrecto de propiedades y definiciones e interpretación incorrecta del lenguaje.

Esto motivado a la deficiencia que trae el estudiante en cuanto a la aritmética. Como se observa, la aritmética resulta una dificultad para el álgebra. La ruptura epistemológica del álgebra respecto de la aritmética, evidenciada en la investigación, señala como elementos fundamentales de esta quebradura a los sentidos del signo, la aplicabilidad del signo igual y la idea de variabilidad del símbolo algebraico frente a la particularidad del aritmético al realizar las operaciones y aplicar reglas necesarias.

En efecto, los estudiantes han utilizado letras en la aritmética para expresar las distintas unidades de medidas en el caso de unidades agrarias (hectárea, otros.) o de capacidad (litros, mililitros, otros.) o para aplicar fórmulas generalmente geométricas. Los significados (como variables, como incógni-

tas o como abreviatura) que tiene las letras en el ámbito algebraico no se comprende de forma natural, antes bien, dicha comprensión viene obstaculizada por los conocimientos aritméticos previos.

Se ha visto en la aritmética que las letras son generalmente abreviatura de unidades de medidas, o son valores variables que deben ser sustituidos por números concretos. En álgebra son incógnitas cuyo valor numérico concreto debe ser hallado, o bien son variables que pueden tomar muchos valores en las expresiones algebraicas abiertas como los polinomios o las funciones. Es evidente entonces que el trabajo algebraico se ve opacado por la falta de conocimientos previos de los estudiantes.

Se observa claramente que las dificultades en el aprendizaje de la Matemática son debidas a múltiples situaciones que se entrelazan entre sí y que van desde la naturaleza propia de la Matemática que se manifiesta en un simbolismo hasta los procesos de pensamientos en el paso de la aritmética al álgebra. Y aceptando que los errores más que un fracaso son una alternativa que ayudan al dominio significativo de los conceptos aritméticos, todo error puede ser comienzo de nuevo aprendizaje.

Se evidencia que los errores que cometen los alumnos no se deben al azar. De aquí que sea importante identificarlos para tratar de corregirlos en el ámbito aritmético y que no sean un problema añadido a la hora de introducir el álgebra. Éste, tiene procedencias distintas, la más notoria es la relacionada con las dificultades asociadas a la

complejidad de los objetos matemáticos, es decir al uso de letras en sustitución de números es decir el traslado del lenguaje natural o materno al lenguaje algebraico.

Referencias

- Amaya, T. y Gulfo, J. (2011). Errores de los estudiantes en el trabajo pre-algebraico. *Acta Latinoamericana de matemática educativa-ALME*, 24, (pp.105-114). Recuperado de: [http://www.clame.org.mx/documentos/alme24.pdf] [Consultado: 07/02/2016].
- Asociación Venezolana de Competencias Matemática (ACM). (2010). *Competencias matemáticas*. Venezuela. Recuperado de: [http://www.acm.org.ve/] [Consultado: 07/02/2016].
- Balestrini, M. (2002). *Como se elabora un proyecto de investigación*. Caracas: Consultores privados, servicio editorial.
- Briceño, A. (2010). *Venezuela el aula más grande del mundo*. Caracas, Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Chávez, C. y León, A. (2003). *La biblia de las matemáticas*. México: Letrarte.
- Cid, E. y Bolea, P. (2010). *Diseño de un modelo epistemológico de referencia para introducir los números negativos en un entorno algebraico*. Trabajo de grado no publicado. España: Universidad de Zaragoza.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 19 (33), (pp. 228-247).
- Corral, Y., Fuentes, N., Brito, N. y Maldonado, C. (2012). *Algunos tópicos y normas generales aplicables a la elaboración de proyectos y trabajos de grado y de ascenso*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano*. (M. Vega Restrepo, trad.). Cali, Colombia: Grupo de educación matemática.
- Esquina, A. (2009). *Dificultades de aprendizaje del lenguaje algebraico. Del símbolo a la formalización algebraica: Aplicación a la práctica docente*. Tesis Doctoral no publicada. España: Universidad Complense de Madrid.
- Finol de Franco, M. y Camacho, H. (2006). *El proceso de la investigación científica*. Maracaibo, Venezuela: EDILUZ.
- García, F. (2007). El álgebra como instrumento de modelización. Articulación del estudio de las relaciones funcionales en la educación secundaria. *Investigación en educación matemática*, XI, (pp. 71-90).
- Garriga, J. (2011). *El lenguaje algebraico: Un estudio con alumnos de tercer curso de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral no publicada. España: Universidad de Zaragoza.
- Garza, M., Guerra, L., Rivera, P. y otros. (1984). *Algebra I 1er Semestre segunda parte Preparaduría* Núm. 15. México. Univer-

sidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de:
[<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020115159/1020115159.PDF>]
[Consultado: 07/02/2016].

Gómez, S. (2000). *Actitud hacia la matemática, habilidad numérica y capacidad para la resolución de problemas matemáticos según el sexo en educandos de la tercera etapa de educación básica de la E.B.N. "José Feliz Ribas"*. Trabajo de grado no publicado. San Juan de los Morros: Universidad "Rómulo Gallegos".

González, A. y Camacho, M. (2005). Sobre la comprensión en educandos. De matemáticas del concepto de integral impropia. Algunas dificultades, obstáculos y errores. *Enseñanza de las ciencias*, 23 (1), (pp. 81-96).

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de investigación*. Colombia: McGraw-Hill.

Mayma, M. (2005). *EL Papel de la aritmética en la formación matemática de los educandos de educación básica*. Trabajo de grado no publicado. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Martínez, M. (2003). *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: Un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado*. Tesis no publicada. Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Molina, M. (2007). La integración de pensamiento algebraico en educación primaria. *Investigación En educación matemática XI*, (pp. 53-70). San Cristóbal de la Laguna, Tenerife: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.

Marín, A. y Lupiáñez, J. (2005). Los nuevos Principios y estándares del NTSC en castellano. *Suma*, (pp. 105-112). [Consultado: 07/02/2016].

Osorio, C. (2011). Dificultades para la construcción de un modelo algebraico de segundo orden a través de sucesiones, para definir el enésimo término. *Acta Latinoamericana de matemática educativa-ALME*, 24, (pp. 105-114).

Ottonello, M., Veliz, M. y Ross, S. (2011). Estrategias metacognitivas en el aprendizaje del álgebra. *Acta Latinoamericana de matemática educativa-ALME*, 24, (s/p).

Pérez, A. (2006). *Guía metodológica para proyectos de investigación*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.

Pérez, E., Palacios, E. y Villamizar, A. (1997) *Enciclopedia matemática MEGA*. Colombia: Terranova.

Peterson, J. y Hashisaki, J. (1988). *Teoría de la aritmética*. México: Limusa.

Programa internacional para la evaluación de estudiantes o informe PISA. (2010). *La catástrofe de un sistema educativo inoperante*. Español en América. Recuperado de:
[<http://www.institutodeevaluación.educacion.es>]
[Consultado: 07/02/2016].

Rodillo, M. (2011). Obstáculos y errores en el aprendizaje de la geometría euclidiana, relacionados con la traducción entre códigos del lenguaje matemático, en el nivel licenciatura. *Acta Latinoamericana de matemática educativa-ALME*, 24, (s/p).

Rodríguez, M. (2010). El papel de la escuela y el docente en el contexto de los cambios devenidos de la praxis del binomio matemática-cotidianidad. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, 21, (pp. 113-125).

Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa*. Lara, Venezuela: Ediciones CIDERG.

Sánchez, R. y Salazar, J. (2005). Olimpiadas Matemáticas en Venezuela, 2000–2004. *Boletín de la asociación matemática venezolana*, XII (1). (s/p).

Saucedo, G. (2007). Reporte de la Tesis Categorización de Errores Algebraicos en alumnos ingresantes a la universidad. *Itinerarios e ducativos N° 2*. (s/p).

Sierra, C. (2004). *Estrategias para la elaboración de un proyecto de investigación*. Aragua, Venezuela: insertos médicos de Venezuela C.A.

Socas, M. (2007). Dificultades y errores en el aprendizaje de las matemáticas. Análisis desde el enfoque lógico semiótico. *Investigación en educación matemática XI*, (pp. 19-52).

Ulloa, R., Nesterova, E. y Yakhno, A. (2011). Lectomatemáticas: problemas de traducción. *Acta Latinoamericana de matemática educativa-ALME*, 24, (pp. 105-114).

Vázquez, F. (2007) *Modernas estrategias para la enseñanza*. México: Ediciones Euroméxico, S.A de C.V.

CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN TORNO A LA PRAXIS PEDAGÓGICA DEL PREPARADOR DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO COMO GERENTE DE AULA



JOSÉ JESÚS RODRÍGUEZ
Magíster en Gerencia Avanzada en Educación
Universidad de Carabobo
jose_rodriguez_108@hotmail.com

Recibido: 15/03/2017

Aceptado: 22/05/2017

Resumen

La Educación Universitaria encuentra el cenit de su poderío en el claustro docente, que podrá ser reforzado a partir del aprovechamiento de los tesoros implícitos en las preparadurías universitarias. La intención central de esta investigación consistió en la construcción de significados en torno a la praxis pedagógica de los preparadores de la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo como gerentes de aula, ello a través de un acercamiento a lo que viven y experimentan en su acción gerencial. La relación teórica sustentante se bifurca en la teoría de actos de significados de Jerome Brunner (1991) y la hermenéutica de la experiencia de Hans Gadamer (1993). La secuencia metódica se afirmó desde la metodología postpositivista, imbricándose en el paradigma interpretativo desde un enfoque cualitativo, apoyado en la fenomenología y hermenéutica. Como canal para acceder a las vivencias de los preparadores, se aplicó una entrevista en profundidad a los tres informantes claves seleccionados. La información recabada fue tratada siguiendo el modelo de categorización de Víctor Hermoso (2008). Del estudio resultaron nueve categorías emergentes, de cuyo análisis hermenéutico emergieron los significados que constituyen el aporte universal de ésta investigación. **Palabras clave:** construcción de significados, preparadurías universitarias, gerencial de aula

CONSTRUCTION OF MEANINGS ABOUT THE PEDAGOGICAL PRAXIS OF THE UNIVERSITY OF CARABOBO PREPARER AS A CLASS MANAGER

Abstract

University education gets the zenith of its power in the teaching staff, which can be reinforced from the use of implicit treasures in university 'preparadurias'. The aim of this research was to construct meanings about the preparers' pedagogical praxis of the Law School at the University of Carabobo, as classroom managers, through an approach to what they live and experience in their managerial action. The supporting theoretical relationship bifurcates into Jerome Brunner's acts of meanings theory (1991), and Hans Gadamer's hermeneutics of experience (1993). The methodical sequence was predicated on post positivism, imbricated with the interpretive paradigm from a qualitative focus, supported by phenomenology and hermeneutics. As a channel to access the experiences of preparers, a deep interview was applied to three selected key informants. The information gathered was treated by Victor Hermoso's categorization model (2008). Nine categories emerged whose hermeneutical analysis resulted in the meanings that constitute the universal contribution of this research. **Keywords:** construction of meanings, university preparer, classroom management



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.439-451

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Construcción de significados en torno a la praxis pedagógica del preparador de la...

José Jesús Rodríguez

Introducción

El tiempo hoy corre vigorizado por los frenéticos y exquisitos cambios de una era posmoderna, que con una alta sofisticación y elegancia, ha sabido cimentar una discursividad aclamando *la crisis del todo*. En este contexto donde la intelectualidad se ha detenido a cuestionar los haceres del hombre, se ha depuesto un andamiaje paradigmático incompatible con las realidades que cursan, lo que ha originado el surgimiento de nuevas maravillosas energías cognoscibles, que fluyen hacia la construcción de una cosmovisión más cercana a la esencia del ser.

En este entramado, la educación como incuestionable y legítima regente de las realidades humanas, sumida en una profundísima crisis, precisa de acciones revolucionarias que sean capaces de transformar el poderío de aquella herramienta que ha de elevar al hombre a un estadio superior de humanidad y libertad; una educación que pueda destruir el cenit del subdesarrollo y sostenga la búsqueda de la trascendencia y la felicidad como continuum de la vida. De allí que reflexionar en torno a la fenoménica que circunda a la educación y a sus modos gerenciales, además de una causa legítima y valiosa, supone una tarea impostergable de la comunidad académica, que ha de procurar, desde la fuerza de la metodología científica, elucubrar nuevos abordajes teóricos y epistemológicos, capaces de resignificar los modos de construir la acción docente en el aula.

En esta dirección, la investigación cuyas resultas

aquí se divulgan, pretende elevarse como un espacio intelectual que brinde un modo de comprender la acción gerencial de los preparadores de la escuela de derecho de la Universidad de Carabobo a través de una exploración fenomenológica y hermenéutica, que concluyó con develar los significados que construyen éstos docentes noveles sobre su acción como gerentes de aula, cuando se imbuven en la maravillosa práctica de la enseñanza.

Aproximación a la realidad en estudio

La Universidad como comunidad de intereses espirituales, desde su autonomía cristaliza bajo la más irrestricta e indoblegable libertad científica el desarrollo de sus altísimos fines, persiguiendo la generación de los saberes que brinden las grandes soluciones a los problemas nacionales y en este escenario, se funda la pesada responsabilidad y el alto compromiso de los profesores universitarios, quienes han de alinear todo su arte en la concreción de tales fines, perfeccionando una praxis pedagógica que supere el reduccionismo tradicionalista de la “transmisión de saberes”, pues hoy la Universidad como bastión pétreo de las libertades humanas está llamada a destronar la hegemonía de la educación bancaria y en consecuencia convertirse en el maravilloso espacio al que está llamada a ser.

A estas alturas es oportuno afirmar que el futuro de las universidades recae en el claustro docente y en tal sentido resulta imprudente dejar de observar los pasos iniciales que ciertos estudiantes deciden dar, quienes movidos por una fuerte vocación co-

mienzan a transitar el maravilloso camino de la docencia a través de las preparadurías universitarias, que se erigen como fuentes predilectas de renovación del capital docente.

Ahora bien, a pesar de los enormes tesoros implícitos en las preparadurías universitarias, los esfuerzos teóricos fundados desde las tribunas científicas nacionales han sido pocos, a tal punto que es escasa la literatura que estudie la acción pedagógica de los preparadores y además las aproximaciones epistémicas a este grupo siguen ancladas a una mirada reduccionista de su quehacer docente. De allí, que sea imperativo adentrarse en la actividad pedagógica del preparador de la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo, para descubrir cómo gerencia el aula y conduce el proceso académico, develando así las verdades epistémicas y los constructos teóricos de una praxis docente novel en donde el preparador se inserta activamente en los procesos universitarios y potencia el resplandor de la vida académica.

En este entendido es forzoso indicar desde la experiencia vivida como preparador de ésta prestigiosa escuela, que aunque a los preparadores universitarios se les adjudiquen funciones de colaboración en la docencia y en la investigación, la mayor parte de la carga obligacional se enmarca en la acción pedagógica en el aula de clase; en donde el preparador ha de imbuirse en la realidad académica, construyendo una praxis pedagógica para la cual muchas veces se afianza en patrones y referentes modélicos de profesores que ha tenido en

su devenir universitario.

Ello por cuanto no existe una política consolidada de formación pedagógica- gerencial- teórica, que se destine a potenciar las habilidades y destrezas de éste selecto grupo de universitarios, quienes tienen que insertarse en las aulas procurando consolidar una praxis pedagógica y un discurso didáctico capaz de construir en los estudiantes un saber acorde con las realidades curriculares, demandándose en ellos el dominio de un conjunto de habilidades gerenciales, que habiliten en ellos una acción docente eficaz.

De allí, que previo a estructurar un conjunto de políticas tendentes a la gestión estratégica de este valiosísimo activo humano, se hace indispensable la comprensión de las realidades actuales, a través de una caracterización que permita dibujar los rasgos que definen la acción gerencial actual de éste grupo de preparadores universitarios. Ello, para fundar un punto de inicio, que visibilice y llene de luz, el maravilloso cosmos construido desde la acción de estos docentes noveles. Así pues caracterizar lo que viven, hacen y sienten los preparadores universitarios y poder finalmente comprender desde sus experiencias, los significados que construyen en torno a su praxis como gerentes de aula, fue el motivo de este curso investigativo, que se adentró en las vivencias de los informantes claves, para develar los significados que se derivan de su práctica.

Intención general de la investigación: Construir significados en torno a la praxis pedagógica de los

preparadores como gerentes de aula en la escuela de derecho de la Universidad de Carabobo.

Intenciones específicas de la investigación

1. Comprender la aplicación de las estrategias pedagógicas que viven los preparadores en la escuela de derecho de la Universidad de Carabobo.
2. Describir los rasgos definitorios de la gerencia de aula desde la acción pedagógica de los preparadores adscritos a la escuela de derecho de la Universidad de Carabobo.
3. Interpretar las percepciones sobre las vivencias experimentadas como gerentes de aula de los preparadores destacados en la escuela de derecho de la Universidad de Carabobo.

Arqueo teórico referencial

Éste empeño académico encuentra soporte teórico en dos teorías que blindan la rigurosidad científica de la investigación. El primero de los aludidos soportes teóricos, es *la teoría de actos de significado* de Jerome Brunner (1991) que aunque tiene un profundo corte psicológico, por cuanto se vincula a procesos mentales, encuentra pertinencia y utilidad en éste proceso, que se constituye como un espacio para comprender los contenidos y significados construidos desde la acción pedagógica y gerencial de los preparadores universitarios.

En este sentido, la cuestión de cómo se construyen los significados y como se estructuran los procesos significantes dentro de la comunidad, es vértice de la teoría de Brunner, quien explica que por ambiguo o polisémico que sea el discurso, el hombre sigue siendo capaz de llevar significados al

dominio público y negociarlos en él. Enseña el autor:

Es decir, vivimos públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos. La interpretación, por «densa» que llegue a ser, debe ser públicamente accesible, o la cultura caerá en la desorganización y sus miembros individuales con ella (p.29)

Es así, como Brunner, imbrica un carácter negocial y cultural a los significados; en este orden, el significado que atribuyen los actores de una interacción social, responde a lo que se dicen antes, durante y después de actuar. Así mismo Brunner propone al significado como un fenómeno mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos.

En total, la aludida disquisición teórica soporta a ésta investigación, por cuanto refiere a la construcción de significados, como una capacidad y a la vez un instrumento para proporcionar de contenido las experiencias humanas dadas en la vida cultural; y en este sentido, referencia la influencia de las experiencias y vivencias internas, como elemento trascendente en el proceso de cargar de contenido una práctica determinada; por cuanto la construcción de significados, responde no solo a elementos externos de corte cultural, sino a otros internos; referenciando además la importancia de la interpretación.

Delimitado lo anterior, es prudente adentrarse en la segunda de las teorías en que se funda ésta investigación: *Hermenéutica de la Experiencia*, propuesta por el más destacado hermeneuta del siglo

XX, quien en su obra “verdad y método” aborda el fenómeno de la comprensión y correcta interpretación de lo comprendido y construye una teoría, que sustentará ésta búsqueda académica.

Vale introductoriamente indicar que la hermenéutica, cuya misión es descubrir los significados de las expresiones humanas a la luz de un proceso intelectual de interpretación, se posiciona como un modo de aproximación a la verdad, que va más allá de los cerrados límites de la metodología de las ciencias naturales. Hans Gadamer (1993) artífice de esta teoría, explica que su objetivo es rastrear la experiencia de la verdad, en el ámbito de control de la metodología científica, e indagar su legitimación.

Desde la hermenéutica de la experiencia, se procuró la comprensión del fenómeno tal cual es, a la luz de una intención significativa y un carácter interpretativo, que no puede ser abstraído del acto de investigar. Se gana la idea de la fenomenología implícita en las vivencias y realidades de la subjetividad humana, la cual posee indiscutiblemente una validez óptica. Gadamer (1993) explica que comprender no es un ideal resignado de la experiencia vital humana en la senectud del espíritu, como en Dilthey, pero tampoco, como en Husserl, un ideal metódico último de la filosofía frente a la ingenuidad del ir viviendo, sino que por el contrario es la forma originaria de realización del estar ahí, del ser-en-el-mundo. Ha de destacarse a estas alturas, que la comprensión está indisolublemente ligada a la interpretación. Refiere el autor:

La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión. En relación con esto está también el que el lenguaje y los conceptos de la interpretación fueran reconocidos como un momento estructural interno de la comprensión, con lo que el problema del lenguaje en su conjunto pasa de su anterior posición más bien marginal al centro mismo de la filosofía. (p.193)

De estos postulados propuestos por Hans Gadamer, dimanó un marco que sirvió a ésta investigación, que persiguió generar hallazgos a través de la interpretación de los significados construidos por los informantes claves desde sus experiencias en la gerencia de aula.

Por último, se usó para soportar este empeño científico, los postulados gerenciales (*estructuralismo gerencial*) brindados por el Profesor Víctor Guédez, quien a lo largo de su obra, publicada en el año 1992, expone los caracteres estructurantes de la gerencia, desde una dualidad dimensional. Se debe señalar sin embargo, que se está en presencia de un enfoque que caracteriza la gerencia y no de una teoría per se; sin embargo, el aludido enfoque, que bifurca la acción gerencial en una dimensión estructurada formal y en otra desestructurada, se posicionó como un sustento teórico clave para la investigación, por cuanto aporta un marco epistémico, desde el cual puede estudiarse la acción gerencial de los preparadores de la escuela de derecho de la Universidad de Carabobo.

El aludido autor, explica, que la gerencia se caracteriza fundamentalmente, desde dos perspectivas:

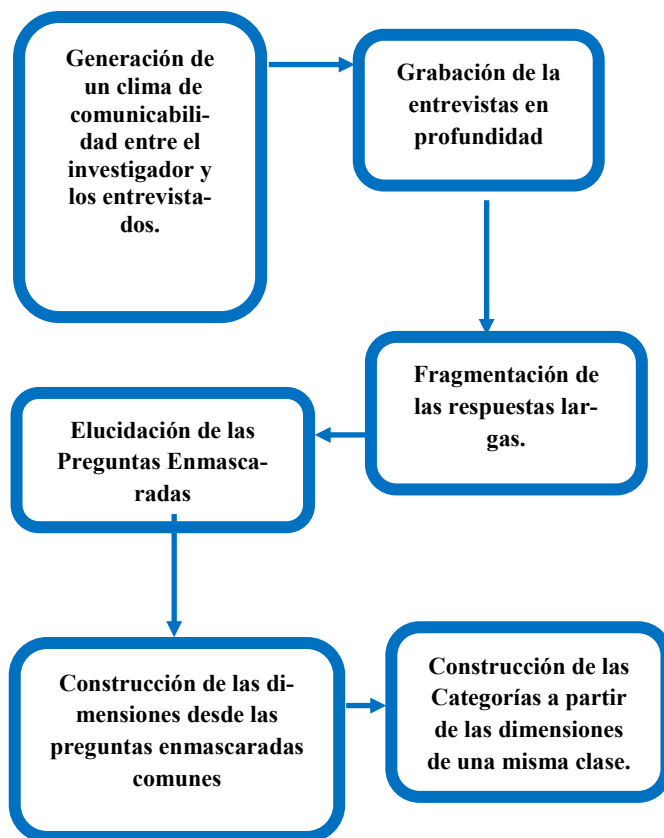
una *Dimensión estructurada*, que se apoya en principios válidos y sistematizados y que supone tres sub-procesos: planificar, organizar y evaluar; y otra *dimensión desestructurada*: que se erige desde una dinámica abierta y en escenarios cambiantes y que comprende la acción de dirigir o gerenciar.

Secuencia metódica

Asentado el marco anterior, vale indicar algunos apuntes en torno a la metodología seguida en ésta búsqueda científica, que se imbrica en los postulados paradigmáticos de la metódica cualitativa, por cuanto se persiguió la comprensión de los significados construidos por los preparadores de la escuela de derecho de la Universidad de Carabobo en torno a su praxis pedagógica como gerentes de aula.

como instrumento para recabar los hallazgos, la entrevista en profundidad con registro audio-

Figura 1. Representación gráfica de los pasos del Modelo de Categorización “La realidad como Fuente de Teoría” del Profesor Víctor Hermoso.



Fuente: Autor, (2016)

fónico como canal para acceder al mundo vivido por los preparadores de la escuela de derecho. En cuanto a la muestra, ésta fue intencional, seleccionando el autor a tres informantes claves, quienes cumplían con los criterios de elegibilidad indicados por el autor, a saber: 1) Tener más de un año en el ejercicio del cargo y 2) Haber sido convocado por la cátedra reiteradas veces a actividades de docencia. Previo se presentó una tabla, donde se

Preparadores Universitarios de la Escuela de Derecho seleccionados			
N	Nombres y Apellidos	Cátedra	Fecha de Nombramiento
1	Robert Alfonso Caballero Pulido	Derecho Romano	21/05/14
2	Diego Alejandro Pérez Palencia	Sociología Jurídica	23/04/15
3	Cesar Gerardo Montero Cárdenas	Derecho Romano	21/05/14

Tabla 1. Identificación de los Informantes Claves.
Fuente: Autor, (2016)

Así vale indicar que en ésta investigación suscrita al paradigma interpretativo y soportada desde el método fenomenológico hermenéutico, se utilizó

identificó a los informantes claves de esta investigación.

En cuanto a la vía de legitimación y tratamiento de los hallazgos fenomenológicos contenidos en las entrevistas en profundidad, se utilizó el modelo de categorización denominado “la realidad como fuente de teoría” de Víctor Hermoso (2008), cuyos pasos fundamentales se presentaron en la figura. 1

Tabla 2. Descripción de Categorías emergentes de la investigación.

CATEGORÍA	RESPUESTAS
El ser preparador universitario	50
La formación del preparador universitario	19
El desarrollo del ser preparador universitario	22
Relaciones del preparador universitario	9
Implicancias del preparador como estudiante universitario.	12
El velo preparador/profesor	5
Rasgos de la praxis pedagógica del preparador	22
Paradigma de la educación desde el ser preparador universitario	14
La gerencia de aula desde la visión del preparador universitario	19

Fuente: Autor, (2016)

Tabla 3. Grafía de las respuestas vinculadas a cada categoría emergente.



Fuente: Autor, (2016)

Del análisis hermenéutico de los hallazgos fenomenológicos emergentes

Aplicadas las entrevistas en profundidad y segui-

dos los pasos del modelo de categorización de Hermoso, que representó una doble validación cualitativa de constructos, habiendo elucidado las preguntas enmascaradas, las dimensiones y las categorías emergentes a partir de la agrupación y reflexión intelectual de rigor, se procedió con el análisis hermenéutico de los significados subyacentes de las categorías y de cada dimensión, a los fines de lograr comprender los modos de gerenciar el aula desde la acción pedagógica de los informantes claves de la presente investigación.

A tenor de lo anterior, se presenta en las siguientes tablas la descripción de las categorías emergentes de la investigación, así como las respuestas asociadas a cada una de ellas, a los fines de su explicitación con la grafía correspondiente.

De la verificación de las categorías que fueron intencionalmente ordenadas de forma descendente se encontró que la categoría que más tuvo respuestas en las entrevistas en profundidad, fue el ser preparador universitario (50). La predominancia de esta categoría sugiere la preponderancia que otorgan los actores desde sus percepciones y vivencias a lo que implica ser preparador. El autor debe indicar de igual modo, que el orden de las categorías posicionadas no implica una minusvalía en el valor que otorgan los actores, por cuanto fueron reincidentes en la discursividad del mundo vivido por los preparadores.

Construcción de significados emergentes

Estando cerca el fin formal de ésta producción académica, se vislumbra un camino que se extien-

de, cambiando sus tonos y realidades. Esta obra inacabada que pretendió en algún modo hacer justicia y reconocer el loable esfuerzo que diariamente realizan los preparadores de la escuela de derecho, desea generar del lado del lector un interés por continuar explorando lo aún inexplorado del maravilloso mundo vivido por estos docentes noveles, que con pasión, vocación y entusiasmo se vuelcan a la práctica de la enseñanza en las aulas universitarias.

Vale recordar a éstas alturas, que este punto que no es de llegada sino de partida, es producto de un esfuerzo mucho más complejo y ecléctico de lo que parece. Al final la apariencia que tiene esta producción científica, al exhibir una cronología estética de las partes que la componen parece transmitir con precisión quirúrgica la sensación de secuencia y orden del pensamiento del investigador, pero la realidad es mucho más compleja. Esta investigación que está compuesta por múltiples decisiones asumidas por el autor, pretendió brindar en los marcos precedentes, unos ángulos desde los cuales pudiese fundarse una cosmovisión desde donde contemplar la realidad vivida desde la acción gerencial de los preparadores.

Dicho lo anterior, y luego de haber recorrido un apasionante camino de investigación, corresponde mirar en retrospectiva y verificar el cumplimiento de los rigurosos esquemas de la inventiva científica, amparado en un juego metodológico diseñado con el único propósito de generar una tribuna intelectual de reflexión donde pudiesen abordarse las

experiencias, percepciones y vivencias de los preparadores universitarios en su práctica docente como gerentes de aula y en este sentido, habiendo hecho el análisis fenomenológico-hermenéutico de la información recabada, es hora de abordar los resultados de la investigación y presentar *la construcción de significados en torno a la praxis pedagógica del preparador de la Universidad de Carabobo como gerente de aula*, como a continuación se hace, examinando si las intencionalidades específicas fijadas al inicio del camino, fueron en debida forma consumados.

Figura 2. Representación de los rasgos característicos de la praxis pedagógica del preparador.



Fuente: Autor, (2016)

En primer término se indica, que la primera de las intencionalidades específicas de ésta investigación fue la comprensión de los rasgos de la acción pedagógica vivida por los preparadores de la escuela de derecho de la Universidad de Carabobo y al acceder al mundo vivido por los informantes claves, se evidenciaron seis (6) características que median en la praxis docente del preparador, en consecuencia se presenta una expresión artística como modo primario de presentación de los significados construidos.

Si se examinan fenomenológicamente las características de la acción docente de los preparadores de la escuela de derecho, se evidencian seis importantes rasgos. El primero de los rasgos definitorios de la acción pedagógica de los preparadores de la escuela de derecho, es la apuesta por *promover la participación y la interacción* constante en las experiencias áulicas, deponiendo la sempiterna hegemonía del monologo educativo y de la lección bulímica, donde se concibe al profesor como el dueño y protagonista del proceso de construcción de saberes y al estudiante como un depósito que ha de ser llenado. En tal sentido, el preparador universitario apuesta por desdibujar la pasividad de los alumnos, y la falsa omnipotencia del profesorado, apostando por asumir un rol de mediación y facilitación cognitiva, llevando al estudiante a crear su propio eje de pensamiento.

El segundo de los rasgos que caracteriza la acción del preparador, *es el compañerismo que media con sus estudiantes*; preocupándose por construir

relaciones de respeto mutuo y de cercanía, que propicien un clima óptimo para la construcción de espacios de aprendizaje que respondan a las necesidades formativas del estudiante.

Por su parte, otra de las características de la acción docente del preparador, que se desprendió recurrentemente en la discursividad de los informantes claves, fue el *uso de la pregunta como canal* para ahondar sobre la profundidad de los aprendizajes y la comprensión, detectar los déficits formativos implícitos y generar espacios de reflexión en los estudiantes. Constantemente se usa ésta acción dialógica de interrogar, a los fines de despertar el interés y explorar las ideas y saberes subyacentes de los estudiantes.

La cuarta de las características de la acción pedagógica de éstos informantes claves, pareciera subsumirse en *la adopción de una educación holística*, por cuanto se evidenció una notoria preocupación/ocupación de los preparadores por adicionar a su praxis docente, elementos adicionales a los previstos en el currículo, procurando la discusión de otros aspectos no vinculados a la materia pero esenciales para el desarrollo individual.

El quinto de los rasgos característicos de la acción pedagógica de los preparadores, se posiciona como un *profundo compromiso ético y social*, por cuanto en su acción docente está implícita una constante reflexión/acción en torno a las necesidades nacionales frente a los retos que se avizoran. La docencia desde la acción del preparador, reúne una preocupación por el desarrollo específico de

las competencias requeridas por los estudiantes para que éstos puedan convertirse en abogados, y en función de ese norte se prepara la información y los procesos de enseñanza.

El último rasgo develado, es que la acción pedagógica de estos docentes noveles, se funda al amparo de referencias y modelos; en tal sentido los preparadores se apropian de las *técnicas de enseñanza de profesores referentes* y estos en su desarrollo como preparadores van consolidando una praxis docente individual, que se nutre con lo mejor de los profesores que ha tenido en sus estudios en la escuela de derecho.

En cuanto a la segunda de las intencionalidades específicas de ésta investigación la reflexión en torno a la gerencia de aula se perfila desde tres dimensiones: la primera, relacionada con el concepto (i) de gerencia de aula. La segunda de las dimensiones (iii) devela las características de la acción gerencial desde la visión de los preparadores y la tercera (iii) narra los propósitos de la gerencia de aula. En consecuencia se presenta una expresión artística como modo primario de presentación de los significados construidos.

Figura 3. Representación de los significados en torno a la gerencia de aula desde la acción pedagógica del preparador .



Fuente: Autor, (2016)



Habiendo hecho el análisis hermenéutico de los hallazgos recabados se estructuró una triada en torno a los significados construidos por los preparadores sobre la gerencia de aula. La primera parte de la triada: *el concepto de gerencia de aula* (i), da cuenta de cómo es entendida la acción gerencial del docente desde la visión del preparador. Se constató que se erige a la gerencia como una actividad de control ejercitada por el profesor, quien en su rol de gerente del asunto pedagógico, debe planificar y ejecutar las acciones académicas de rigor y las metodologías que correspondan para alcanzar los fines de su quehacer normativo.

Los preparadores atribuyen una serie de *características a esta acción* de control, lo que constituye la segunda parte de la triada. La primera de las características que recoge la acción del gerente de aula desde la perspectiva de los informantes claves, es que éste debe controlar y coordinar todo lo que sucede dentro del recinto de clases; en consecuencia al amparo de un clima de respeto mutuo y de interacción constante, el gerente de aula ha de tomar las decisiones ante las realidades áulicas que se presenten, por ocupar el rol directivo.

En segundo término, los preparadores perciben que ese proceso de coordinación y control de las actividades en el aula, el gerente (profesor) debe promover la participación y el relacionamiento constante, a los fines de que las acciones y decisiones que se tomen, persigan adaptarse a los requerimientos, necesidades y realidades de ambas partes (bilateralidad relacional). Esta bilateralidad

relacional implica una óptima relación entre el gerente y los estudiantes a los fines de consolidar el mejor clima, que posibilite la comprensión de los contenidos por parte del estudiante y el profesor consiga concretar los fines formativos de su acción profesional

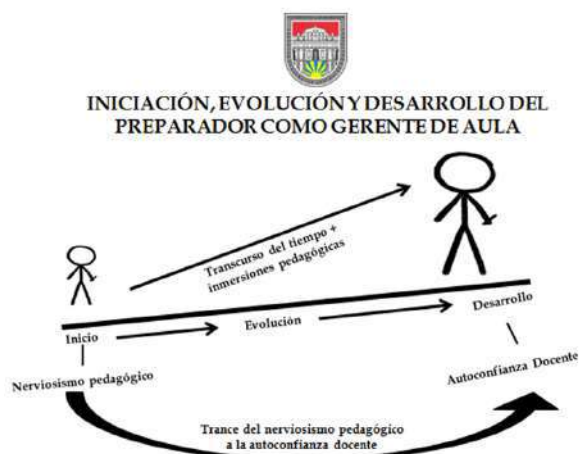
En tercer término, la acción gerencial debe estar impregnada de una metodología activa, que procure que la actividad didáctica y pedagógica direccionada por el gerente de aula, esté orientada hacia la apropiación del saber por parte de los estudiantes. En consecuencia no se conciben las lecciones tradicionales o el monologo educativo como canal para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido el gerente de aula debe saber convertir el saber erudito en un saber enseñado que se convierta finalmente en un saber aprehendido (transposición didáctica).

Por último, los preparadores se imbuyen en los fines de la acción del gerente de aula, al prescribir un norte claro de esa acción de mediación. Significan los informantes que la gerencia de aula debe procurar la construcción de un ambiente de aprendizaje armónico, donde impere el respeto mutuo y la libertad creativa propia de las individualidades. En este ambiente, el gerente debe crear un campo emocional de empatía y compromiso, que despierte en el estudiante el interés por el saber, a los fines de que asuma la cuestión académica desde la óptica del placer y no desde el afán de las obligaciones.

La última de las intencionalidades específicas de

ésta investigación fue la interpretación de las vivencias experimentadas por los preparadores como gerentes de aula en la escuela de derecho; en este sentido los hallazgos fenoménicos sujetos a interpretación hermenéutica arrojaron un proceso de evolución y desarrollo que el autor decidió nominar como el *trance del nerviosismo pedagógico a la autoconfianza docente*. Se presenta a continuación una expresión gráfica como modo primario de presentación de los significados construidos.

Figura 8. Representación de los significados en torno a las vivencias como gerente de aula del preparador.



Fuente: Autor, (2016)

Lo que viven los preparadores como gerentes de aula en la escuela de derecho, atraviesa cambios a lo largo del tiempo. Las experiencias narradas, que dan testimonio de su mundo vivido como gerente de aulas, dan fe de las variaciones que atraviesan los preparadores cuando se sumergen en la acción docente. Los primeros contactos con las

aulas en un rol gerencial, produce en los preparadores un profundo nerviosismo que derivado de la inexperiencia pedagógica y de los desafíos implícitos en el quehacer académico.

Con el transcurso del tiempo, el preparador iba perdiendo el nerviosismo, en la medida en que iba incrementando sus experiencias áulicas como gerente, iba descubriendo los modos de gestión y coordinación, evidenciando de tal forma, las metodologías más eficientes para dar clases, para planificar y responder ante cualquier contingente. Así, el preparador iba ganando cierta comodidad al ir dominando la acción gerencial y la práctica docente.

La autoconfianza docente, es el último de los estadios o de las vivencias que experimentan los preparadores; y esto implica un absoluto dominio de la cuestión docente producto de la confianza y de la experiencia derivada de lo vivido previamente, así como de la autoformación en la que se adentra el propio preparador para optimizar su acción docente. Este trance en las experiencias vividas por los preparadores como gerentes de aula, genera una maravillosa transformación, develando que mientras más tiempo se expone el preparador en la acción docente, mayor es el desarrollo en el de las habilidades pedagógicas y menor es el sentimiento de nerviosismo, optimizando de ésta forma las implicancias del quehacer y el ser preparador universitario.

Nota conclusiva

Éste afán investigativo ofrece una visión en torno

a los significados que fueron construidos por los preparadores consultados en torno a su praxis pedagógica como gerentes de aulas. No se pretendió comprobar ni medir la acción gerencial, sino reconocer lo que viven, sienten y experimentan los preparadores cuando se sumergen en las maravillosas aguas de la docencia universitaria.

De igual modo es obligatorio aclarar, que los relatos recabados en las entrevistas en profundidad, seguramente albergan más lecturas de las que el autor ha propuesto. Sin embargo las líneas que fueron presentadas son producto de una mirada sincera y atenta, que procuró perfilar y dar forma a lo que implica asumir la gerencia de aula desde el ser preparador de la escuela de derecho.

Aún son amplísimos los territorios inexplorados por el conocimiento científico y es mucho lo que está por hacerse en la arena de las preparadurias universitarias. Este empeño, es sólo un modesto esfuerzo que pretende abrir la compuerta en el contexto investigativo de la Universidad de Carabobo, para que siga transitándose en la comprensión de éste activo clave para el futuro de la vida universitaria.

Finalmente vale decir, que la energía que contienen las ideas aquí implícitas, pretenden inundar de luz la realidad universitaria, resignificando y elevando la posición del preparador universitario, como la generación de relevo profesoral de la casa que es y será siempre luz de una tierra inmortal.

Referencias

Consejo Universitario de la Universidad de Carabobo. (2000). *Reglamento de preparadores de la Universidad de*

Carabobo. Venezuela: Universidad de Carabobo.
Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
(1970). *Ley de Universidades*. Caracas, Venezuela: Autor.
Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
(1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Autor.
Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
(2009). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas, Venezuela: Autor.
Gadamer, H. (1993). *Verdad y método* I. Salamanca: Sígueme.
Guedez, V. (1992). Pensamiento contemporáneo y formación para formadores del profesional de la Educación. Artículo publicado en la *Revista educación*. (s/p). Extraído de la página:
[<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/articulo/viewFile/5489/5485>] [Consultado: 02/02/2017].
Hermoso, V. (2001). *La realidad como fuente de teoría: La legitimación de saberes en las entrevistas en profundidad*. Maracay: Editorial Orituco.
Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
Rebollo, M. (1986). *La multiplicidad del significado y otras cuestiones*. España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa, S.A.
Villarreal, J. (2013). Episteme teórico desde el ser de la docencia universitaria. Tesis Doctoral en educación, publicada en *Revista ARJÉ* del Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Volumen 8-Numero 14

EL PROCESO DE REVISIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA ORTOGRAFÍA: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA



ROSA MARÍA TOVAR

Magíster en Lectura y Escritura
Universidad de Carabobo
rosamtovar@gmail.com

NIDIA ORTEGA TORO

Profesora en Educación Especial
Ministerio del Poder Popular para la Educación
patriciaortegatoro@gmail.com

Recibido: 20/01/2016

Aceptado: 01/08/2016

Resumen

La ortografía es uno de los aspectos que mayores preocupaciones genera en el ámbito escolar porque se le desvincula del proceso de construcción de la escritura, y su enseñanza se sigue abordando desde los enfoques asociacionistas, generando la persistencia de errores ortográficos. Esto pudiera relacionarse con el desconocimiento que los docentes tienen del proceso de aprendizaje del mismo. Por ello, este estudio se realizó con el propósito de conocer la evolución de la comprensión de la ortografía en un grupo de niños de Educación Primaria, tomando como marco de referencia el proceso de revisión. Para la recolección de la información se utilizaron técnicas cualitativas: observación participante, entrevista no estructurada y análisis de documentos escritos. La investigación se realizó en el contexto natural del aula de clase, a través de las estrategias didácticas que las docentes utilizaban en la jornada diaria. Como resultado del estudio surgieron dos categorías: Características de la escritura y Necesidad de la revisión. En la primera se identificó la presencia de: Separación de las palabras, Formas escritas fijas, Sustituciones, Omisiones, Signos de puntuación, Organización del texto. Cada una de ellas ofrece información en relación con las construcciones ortográficas que los niños realizan, las hipótesis que se plantean, las soluciones que encuentran. En relación con la categoría de la Revisión, se encontró que este subproceso es fundamental para alcanzar la construcción ortográfica, ya que a través de ella se resuelven los conflictos cognitivos. Finalmente, se evidencia que la ortografía se logra a través de un proceso constructivo.

Palabras clave: escritura, ortografía, educación primaria

THE PROCESS OF REVIEW AND CONSTRUCTION OF ORTHOGRAPHY: AN EXPERIENCE IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

Orthography is one of the most important issues in the school because it is disjoined from the process of writing construction, and its teaching continues to be approached from the associationist approaches, generating the persistence of orthographic errors. This could be related to the lack of knowledge that teachers have about its learning process. Therefore, this study was aimed at knowing the understanding evolution of orthography in a group of Primary Education children, taking the process of revision as frame of reference. Qualitative techniques were used to gather the information: participant observation, unstructured interview and analysis of written documents. The research was carried out in the classroom natural context, through the didactic strategies teachers used daily. As a result, two categories emerged: Characteristics of writing and Need for review. By the first one, the presence of: separation of words, fixed written forms, substitutions, omissions, punctuation marks, organization of the text were identified. Each one of them offers information in relation to the orthographic constructions children do, the hypotheses they formulate, the solutions they find. In relation to the category of review, it was found that this sub-process is fundamental to reach the orthographic construction, since through it the cognitive conflicts are solved. Finally, it is evident that orthography is achieved through a constructive process.

Keywords: writing, orthography, primary education



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.452-464

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

El proceso de revisión y la construcción de la ortografía: una experiencia en educación...

Rosa María Tovar y Nidia Ortega Toro

El problema central con la ortografía es cómo se hace para que uno pueda ser el revisor de su propio texto. Esto es algo muy difícil de hacer, pedagógicamente hablando.
Emilia Ferreiro (Castorina, et. al., 1999)

La ortografía en el proceso de escritura

La cita que encabeza este trabajo plantea de manera precisa el objetivo central de la propuesta pedagógica que da pie a esta investigación, lograr que los niños se desarrollen como revisores de su propio texto, para que a partir de allí puedan construir, entre otros conocimientos, las convenciones ortográficas.

La ortografía ha ocupado un lugar privilegiado en el sistema educativo, "escribir bien" ha estado durante años relacionado directamente con la necesidad de reproducir ideas sin errores ortográficos, y esta importancia se ha visto reflejada en la búsqueda de métodos para "corregir" los llamados "horrores ortográficos" por quienes consideran que la escritura y, por ende, la ortografía es una actividad mecánica que se aprende a través de la memorización y la repetición.

Las propuestas a utilizar han sido las mismas durante años: caligrafía, copia y dictado, actividades que reflejan claramente la concepción asociacionista en la que se considera que la repetición sistemática de una palabra o la corrección hecha por el docente es suficiente para que el alumno deje de cometer el error. Sin embargo, cientos de caligrafías y copias a lo largo de la historia escolar de una persona no parece ayudarle a resolver este problema, esto se aprecia en las aulas universitarias, donde las faltas ortográficas se convierten en

la bandera que ondea triunfante un profesor como prueba de la mala formación de sus estudiantes y que él mismo no sabe cómo abordar. En estos casos, el problema que se plantea no es el de ayudar al estudiante a encontrar una solución, el objetivo es demostrar que es un mal estudiante y criticar duramente a la educación primaria por no cumplir con sus objetivos. Esto hace que la enseñanza-aprendizaje de la ortografía continúe divagando sin encontrar un lugar donde instalarse.

Sin embargo, la crítica no es exclusiva para el enfoque asociacionista, ya que el enfoque psicolingüístico también ha recibido acusaciones, se le ha atribuido la responsabilidad de no corregir los errores ortográficos y se escucha con frecuencia que a través de ese enfoque "los niños escriben pero con errores". Este planteamiento se ha fundamentado en la tendencia de algunos docentes a abordar el aprendizaje de la lengua escrita exclusivamente desde la animación y el placer, dejando de lado la construcción de las convenciones que le permitirán al niño la utilización apropiada de ese sistema de representación.

La ortografía ha ocupado un lugar fundamental dentro de la lista de problemas que aquejan al sistema educativo y seguirá siendo así mientras no se le conciba como un aprendizaje inherente al proceso de escritura y no como un anexo del mismo. Su abordaje será diferente en la medida en que el docente comprenda que el niño construye las convenciones ortográficas de la misma forma que construye cualquier otro objeto de conocimiento.

Muchas veces se asume que es necesario enseñar la ortografía comenzando con el aprendizaje de las reglas, desconociendo la capacidad que posee el niño para elaborar sus propias hipótesis y para establecer generalizaciones completamente lógicas aunque estas no se correspondan con las convenciones. Se desconoce que desde el mismo momento en que el niño asume la escritura como un sistema de representación, a través del cual puede construir significados, comienza a plantearse el problema de la ortografía: realiza preguntas que lo llevan a construir sus hipótesis y en las que busca la asesoría del adulto para aclarar si debe usar B o V, S o C, J o G, dónde debe o no separar una palabra, si una palabra lleva acento, si se escribe con mayúscula o con minúscula, entre muchas otras inquietudes.

Ante la pregunta de cómo enseñar al niño la ortografía, se ha planteado la necesidad de promover la lectura. No obstante, la lectura ha de estar acompañada de la escritura ya que a través de este proceso el niño puede enfrentarse a los problemas que la relación con el papel le plantea, y es allí cuando podrá hacer uso de lo aprendido a través de la lectura. La escritura es el espacio donde el niño puede enfrentarse con los conflictos cognitivos que le ayudarán a avanzar hacia niveles de mayor conocimiento y llegar a convertirse en un escritor competente.

Para lograr este objetivo es fundamental desarrollar los subprocesos propios de la escritura: preescritura, escritura y reescritura (Smith, 1982). La

preescritura, también llamada planificación, se refiere al periodo de preparación del texto que se escribirá, es el momento para elaborar esquemas, plantear los objetivos de lo que se escribirá y producir el borrador. La duración de este subproceso depende de la complejidad del texto que se escribirá; no es lo mismo la preescritura de un cuento, de una novela, de un informe; que la preescritura de un mensaje de texto, o de una nota que se dejará pegada en la nevera.

La *escritura*, también llamada composición, es el momento en el que las ideas son plasmadas en el papel, es cuando las ideas fluyen del escritor y son desarrolladas sobre la página en blanco. La *reescritura*, también llamada revisión, se refiere al subproceso donde el escritor se enfrenta a su texto como un lector y se encarga de la revisión y la edición del mismo. Para ello, es necesario que se establezca una distancia entre el autor y el texto para ser capaz de identificar las debilidades que la producción escrita tenga.

Estos tres subprocesos suceden de forma recursiva, no de manera lineal, puesto que el escritor puede ir de la preescritura a la escritura y volver a la escritura y de allí a la reescritura, y de esta a la escritura o a la preescritura nuevamente. El paso de un subproceso a otro no ocurre de forma lineal, su recursividad es la característica fundamental que hace del proceso de escritura un fenómeno dinámico.

Desarrollar todo el proceso de escritura tiene un gran valor para el escritor, en cuanto le permite

centrarse y descentrarse de su papel como escritor, asumir diversas posturas frente al texto y abordarlo como escritor y como lector. Vivir todo el proceso es muy valioso para el desarrollo del pensamiento del individuo. De manera que es necesario que desde los primeros acercamientos a la escritura convencional, el niño pueda descubrir estos subprocesos y ejercitarlos para potenciar su desarrollo intelectual.

La revisión en la escuela

En la escuela, no se potencia el desarrollo de todos los subprocesos, generalmente, se hace énfasis en la *escritura* propiamente dicha y se ha dejado de lado la *preescritura* y la *reescritura*, tendencia que ha obstaculizado el desarrollo de los niños como escritores competentes.

La didáctica se ha centrado en las competencias necesarias para plasmar las ideas en el papel, en muchos casos para copiar ideas, y no considera el desarrollo de la planificación ni el de la revisión y edición. La *preescritura* y la *reescritura* son muy débiles dentro del sistema escolar. Considerando que el propósito de este artículo es mostrar de qué forma la revisión contribuye, entre otras cosas, con el aprendizaje de la ortografía, es por ello que se hará énfasis en este subproceso.

La *reescritura* es uno de los subprocesos que ofrece al escritor mayores posibilidades de desarrollar su pensamiento y de alcanzar nuevos aprendizajes. La *revisión*, como actividad que solo puede ser hecha por el escritor, le permite enfrentarse a su texto como un lector, lo que desde el punto de vis-

ta emocional le permitirá despojarse de su egocentrismo para mirar su texto desde la posición del otro. Esta posibilidad le lleva a darse cuenta de aspectos que antes no había sido capaz de mirar.

Es importante señalar que en el caso de los escritores expertos, la *revisión* de un texto solo puede ser hecha por el autor; no obstante, para quienes están ingresando al mundo de la lengua escrita, el aprendizaje de la *revisión* puede lograrse a través del trabajo en pareja y en colectivo. Se ha encontrado en trabajos anteriores (Tovar, et al., 2005) que la lectura del texto del otro es la puerta de entrada hacia la *revisión* de su propio texto, el trabajo cooperativo es fundamental para enfrentarse a la *revisión*. De manera que ofrecer oportunidades a los niños de revisar sus textos, de detenerse a observar su producción desde la posición del lector es fundamental para el aprendizaje de la ortografía.

Propósito

Este estudio se realizó con la intención de conocer la evolución de la comprensión del sistema ortográfico lograda por un grupo de niños de Primer Grado, tomando como marco de referencia el proceso de *revisión*.

Metodología

Participantes

El grupo de participantes estuvo constituido por 25 niños con edades comprendidas entre 6 y 7 años quienes para el inicio de la investigación se encontraban en el nivel alfabético dentro del proceso de construcción de la lengua escrita y se

mostraban interesados en comprender el funcionamiento de las convenciones ortográficas.

Procedimientos de recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizaron técnicas propias del enfoque cualitativo: observación participante, entrevista no estructurada y análisis de documentos escritos. Todas las técnicas fueron utilizadas en el contexto natural del aula de clase, a través de las estrategias didácticas que las docentes utilizaban en la jornada diaria. Esto permitió que los niños se sintieran en confianza para comunicar sus inquietudes, expresar sus opiniones y producir sus textos. A continuación se expone brevemente cada una de las técnicas empleadas.

Observación participante: La observación fue llevada a cabo durante el proceso de producción de textos escritos, se observó los procesos de preescritura, escritura y reescritura, pero considerando el interés del estudio se hizo énfasis en la reescritura. Se registraron las producciones hechas y sus correcciones, los comentarios de los niños, las preguntas hechas y las respuestas dadas a las preguntas que se les hiciera. La información obtenida fue registrada y organizada mediante el registro diario, como instrumento de apoyo de la observación.

Entrevista no estructurada a los niños: las entrevistas se plantearon como conversaciones abiertas durante las actividades de escritura y revisión, y en las mismas se abordaron los problemas que los niños iban encontrando durante el proceso de

escritura. Igualmente se realizaron entrevistas individuales en las que se plantearon preguntas relacionadas con el proceso de revisión y de la escritura en general.

Análisis de documentos escritos: se consideró el análisis de tres textos escritos por los niños: una autobiografía titulada *¿Quién soy yo?*, una historia basada en una caricatura muda y una carta para el *Día de la Madre*. Se tomó en cuenta la producción original, los cambios hechos durante el proceso de revisión y la producción final. Se consideró la ortografía de las palabras y su segmentación, así como la sintaxis y la organización del texto.

Tomando como base el análisis de las situaciones presentadas, las docentes iban ofreciendo propuestas de trabajo que dieran respuesta a las necesidades de los niños.

Ambiente pedagógico

Para facilitar la construcción del conocimiento en torno a la lengua escrita, es fundamental considerar el ambiente pedagógico en el que se desarrolla la propuesta de trabajo en el aula. Es indispensable crear ambientes proclives para la construcción de las convenciones ortográficas, ambientes en los que el niño tenga la posibilidad de poner a prueba sus hipótesis y encontrar respuestas a sus inquietudes. De aquí la necesidad de informar acerca de una serie de principios que sirvieron de marco de referencia para este objetivo:

1. - Conocer al grupo de niños para identificar su nivel de construcción de la lengua escrita y determinar sus necesidades e intereses en este sentido.

Esto es fundamental ya que el estudio se realizó con niños que ya habían construido el sistema alfabético convencional y que ya mostraban interés en la comprensión de la ortografía.

2.- Respetar el proceso y ritmo de trabajo de cada niño. Este principio es clave porque parte de la premisa de que todos los niños son únicos, diferentes entre sí y cada uno posee un ritmo diferente de aprendizaje, cada uno se plantea sus propias hipótesis y resuelve de manera diferente sus conflictos cognitivos.

3.- Promover situaciones de aprendizaje en las cuales la escritura y la lectura sean auténticas y significativas, ya que solo desde la vivencia auténtica de leer y escribir es como el niño podrá valorar la lengua escrita desde cada una de las funciones que esta tiene en la sociedad.

4.- Abordar la escritura desde todos sus subprocesos: preescritura, escritura y reescritura (Smith, 1982). Aunque parezca reiterativo, es importante destacar la necesidad ofrecer en los primeros años de escolaridad la oportunidad de asumir el proceso completo de la escritura.

Tomando en cuenta estos principios se planteó una propuesta pedagógica centrada en el niño, donde las actividades centrales fueron las siguientes:

Lectura y escritura individual, en parejas y grupal de diversidad de textos: cuentos, tarjetas, cartas, afiches, noticias, poesías, chistes, adivinanzas, informes, trabalenguas, refranes, retahílas, coplas, recetas de cocina, informes de investigación, bio-

grafías,

Discusiones grupales acerca de las hipótesis surgidas en relación con la ortografía.

Juegos de palabras: crucigramas, sopa de letras, tarjetas para la formación de palabras, dameros, criptograma, stop, juegos de categorías, ahorcado, entre otros.

Puesta en común de las lecturas hechas.

Lectura en voz alta por parte de las docentes.

Revisión individual, en parejas y grupal de los textos producidos por los niños.

Resultados

Para fines de esta investigación solamente se consideró el análisis de tres textos producidos en tres momentos diferentes del año escolar, los mismos fueron elegidos tomando en cuenta que todos los niños participaron de esta actividad y que tenían un propósito claramente definido, eran para una audiencia específica.

1.- Autobiografía titulada ¿Quién soy yo?: En esta muestra se les propuso a los niños que se presentaran a través de un texto en donde indicaran cómo eran, qué les gustaba hacer, comer, cuál era su hobby, entre otras cosas. Esta escritura fue individual, cada niño la realizó en su cuaderno y no hubo revisión de este texto. Esta actividad fue hecha a principios del año escolar (septiembre).

2.- Construcción de una historia a partir de una caricatura muda: Para esta propuesta, los niños debían organizar las imágenes de la caricatura para luego producir la historia escrita. Este texto estuvo sujeto a revisión con la finalidad de exponer-

lo en la cartelera del salón de clases. El mismo fue hecho en el mes de noviembre.

3.- Carta para el Día de la Madre: Este texto fue creado para entregarlo a la madre en el mes de mayo, el mismo fue sujeto a varias revisiones hasta lograr una producción adecuada para la audiencia a la que estaba destinada.

Los datos fueron sistematizados a través de dos grandes categorías que surgieron del análisis de las muestras de escritura espontánea, es decir, que no existían categorías previamente establecidas, sino que se fueron organizando de acuerdo con la información arrojada por las muestras de escritura, las intervenciones de los niños, las revisiones. Estas categorías son las siguientes: Características de la escritura y Necesidad de la revisión.

En los resultados se irá presentando la evolución alcanzada por los niños a lo largo del proceso en cada una de las subcategorías:

Características de la escritura

Separación de las palabras

Entrevistadora: ¿qué revisas en tus textos?

Yueng: *si una letra está mal, si es V pequeña o B grande,*

o si tiene acento o es separado...

Ferreiro (Castorina et.al, 1999) plantea que a nivel oral no existe separación de las palabras, nadie habla haciendo pausas, pero al escribir sí se establecen estas separaciones, sin embargo, los niños tienen dificultad para identificar la palabra como unidad y para saber a qué corresponden los espacios en blanco. De aquí que los niños realicen se-

paraciones no convencionales de las palabras en esa búsqueda por comprender la información que reciben al ejercer su función como lector. Este planteamiento se observó claramente al analizar las muestras de escritura, de allí las siguientes subcategorías.

Hiposegmentación

Al analizar la primera muestra se encontró que todos los niños hicieron uso de la unión no convencional de las palabras y durante la producción, la separación de las palabras no era una necesidad planteada por ellos. Aquí se observa la tendencia del niño a representar en la escritura la lengua oral, el hecho de que al hablar no se establezcan separaciones en el discurso lleva al niño a no realizar estas separaciones tampoco en la producción escrita. Dentro de esta categoría se pudo observar tres tendencias:

*Escribir textos en los cuales no se observa ningún tipo de segmentación.

*Unir elementos de la oración por considerarlos una sola palabra: pronombre y sustantivo (mimamá), artículo y sustantivo (latajada).

*Unir enunciados que expresen una idea completa, como: primergrado, tgo6años (tengo 6 años), miploescolnrg (mi pelo es color negro).

En el análisis de la segunda muestra se comienza a observar la disminución de la hiposegmentación, se evidencia en el hecho de que solo dos niños escriben textos completamente hiposegmentados y el resto aún se mantiene haciendo intentos por unir de forma no convencional fragmentos en los

cuales se representa una idea completa y a no separar el artículo del sustantivo, por ejemplo: *vi-nounpajarito, ilodesperto, latarea, lamaestra*. Esto denota la relación que el niño establece entre la lengua oral y la lengua escrita y esa dificultad para separar aquellas palabras que desde el punto de vista semántico deberían ser una sola. Sin embargo, el uso menos frecuente de esta forma de separación es un indicador de la comprensión que los niños han ido logrando sobre esta convención propia de la lengua escrita, esto se aprecia en la tercera muestra en donde la hiposegmentación ha disminuido en gran medida, pero se siguen encontrando casos de esta separación no convencional.

Hipersegmentación

En el análisis de la primera muestra se encontró una baja frecuencia en la presencia de este tipo de separaciones no convencionales, rasgo que se corresponde con la alta presencia de hiposegmentación descrita anteriormente. La presencia incipiente de la hipersegmentación confirma la aseveración inicial de que los niños mantienen en la escritura características de la lengua oral como la no separación de palabras, no obstante, tres de los niños realizaron hipersegmentaciones en las que se pudo observar la tendencia a separar de la palabra una letra que puede ser encontrada de esta forma en los textos, por ejemplo:

a bono (abono)

agu a (agua)

a cerca (acerca)

poner le (ponerle)

e charle (echarle)

apren der (aprender)

so be (sobre)

a prender (aprender).

Estos ejemplos son señales de los intentos que el niño va haciendo por acercarse a las convenciones, observándose su capacidad para analizar la información que encuentra en su medio y crear a partir de allí estas generalizaciones.

En el análisis de la segunda muestra se apreció el avance en la separación convencional de las palabras, no obstante, siguen utilizando la hipersegmentación de la preposición **DE** demostrando así el conocimiento que poseen de que en muchas ocasiones aparece en forma separada, ejemplo: **de sartre** (desastre). En la tercera muestra se observa que la separación de las palabras se hace de forma convencional demostrando la comprensión lograda de este aspecto del sistema alfabético.

Formas escritas fijas

Se observa poco uso de esta hipótesis, lo que confirma que el niño en el período alfabético ha construido un conocimiento que le permite formar sílabas completas. No obstante, aun cuando la frecuencia en forma individual es baja, se observa una gran variedad en el uso de las mismas, los casos observados son: C para SE, V para VE, D para DE, S para SE, P para PE, T para TE y G para GE. Estas formas escritas fijas han sido estudiadas anteriormente por otros autores (Ferreiro y Teberosky, 1979 y Tellería, 1996), pero en este estudio se encontró el uso de otras formas que dan cuenta de

la información que los niños reciben de parte de los adultos y la forma cómo los niños la utilizan, por ejemplo: M para MA, L para LE y N para NE, ya que es conocido que algunas personas ofrecen al niño información como la siguiente: la M de mamá, la N de nené. Algunos ejemplos de estos usos son los siguientes: abols (árboles), echle (échele), plo (pelo), ngro (negro), smilla (semilla). Se pudo apreciar que en la segunda y la tercera muestra las formas escritas fijas desaparecieron totalmente, lo que evidencia el avance propio del nivel alfabético y la comprensión de la noción de sílaba como la unión de una o más letras.

Sustituciones

Se observó el predominio de la sustitución de una letra por otra dentro de la palabra. Esta sustitución responde a las semejanzas fonéticas presentes en la lengua oral que llevan al niño a utilizar indistintamente una u otra letra, por ejemplo: meyamo (me llamo), aserun (hacer un), kiero (quiero), gugar (jugar), mui (muy), soi (soy), benesuela (Venezuela).

En la segunda muestra se observó la disminución de la sustitución de letras notándose el uso más estable de las convenciones de la ortografía de la palabra, no obstante, sigue la presencia de sustituciones de las letras que poseen semejanzas fonéticas, los más frecuentes fueron los cambios de B por V, I por Y, S por C, Z por S, esto de alguna manera demuestra la preocupación que sentían por cumplir con las convenciones ortográficas al preguntar con cuál letra se escribe una palabra ejem-

plo: computadora (computadora), linpiar (limpiar), lellendo (leyendo). Esta preocupación se refleja en el comentario hecho por una de las niñas en la entrevista:

Entrevistador: Cuando revisas tu texto ¿de qué cosas te das cuenta?

Oriana: De que zorro no es con Z sino con S, que conejo no es con S sino con C.

Así mismo, la dificultad para distinguir el uso de una u otra letra debido a su base fonética se observa en la expresión de otra niña:

Entrevistadora: ¿En qué te fijas cuando revisas tu texto?

Estefhanie: Lo que más reviso es la letra B y la S a ver si lleva la e o la Z porque la B es difícil de descubrir y la S también.

En la tercera muestra se mantiene la dificultad para diferenciar el uso de la B y la V, así como la S, la C y la Z.

Omisión

En la omisión de letras se pueden observar varias hipótesis:

a- Se omiten letras debido a la dificultad de hacer construcciones de sílabas marcadas (CCV) y trabadas (CVC), por ejemplo: tego (tengo), lipiar (limpiar), elefate (elefante), caro (claro), sobe (sobre).

b- A nivel fonético, el niño no logra identificar la presencia de algunas letras, especialmente cuando se trata de la H en posición inicial, por ejemplo: ermano (hermano), acer (hacer) y ortaliza (hortaliza), cuando se encuentran al final de la pa-

labra por ejemplo, colo (color), y cuando se trata de un hiato tienden a omitir la vocal débil, por ejemplo: amiguito (amiguito).

**yosoimgueltgo6año
togemanosdiegoale
togepeloneros
mimmctacarina (*1)**

(* 1) yo soy Miguel tengo seis años tengo hermanos Diego Ale.
tengo el pelo negro
mi mamá se llama Karina

**soiyomeyamossebastián tengu-
nemanos trabjoenelcei masien-
benesuela mipeloesdecolorne-
go megustaelelado (*2)**

(*2) soy yo me llamo Sebastián
tengo un hermano
trabajo en el CEI
nací en Venezuela
mi pelo es de color negro me
gusta el helado

**anagmegustalaescuela megustaele-
lado megustalapicsa
tnegounermanoceyamaluijoe (*3)**

(*3) Ana G. me gusta la escuela me
gusta el helado
me gusta la pizza
tengo un hermano se llama Luis José

c- Igualmente, se establecen generalizaciones fonéticas de manera que consideran que un fonema siempre va representado de la misma forma, por ejemplo el sonido vibrante de la R en posición central obviando la escritura de una R tal como

cuando la misma está en posición inicial, por ejemplo tiera (tierra).

En la segunda muestra, la omisión disminuye notablemente observándose el uso estable y convencional de las sílabas marcadas y trabadas, pero se sigue observando la omisión de las letras a causa de las generalizaciones fonéticas comunes, es el caso de la R cuando se encuentra en posición central, por ejemplo: caretera (carretera), barer (barrer), igualmente se mantiene la omisión de la letra H en posición inicial debido a su ausencia de sonido.

En la tercera muestra la omisión disminuye casi totalmente, lográndose la incorporación de la H en posición inicial y de la M antes de B y P.

Signos de puntuación

En la primera y la segunda muestras se observa el poco uso de signos de puntuación, y cuando los usan lo hacen en forma no convencional. Los signos de interrogación y admiración están ausentes y el guión es utilizado para separar palabras en medio de las oraciones. No obstante, en la tercera muestra se observa el uso convencional de signos de puntuación como la coma y el punto final, así como de los signos de interrogación al momento de realizar alguna pregunta.

Organización del texto

En la primera muestra se encuentra la tendencia de los niños a considerar toda una idea como una palabra, de manera que une todas las palabras en una oración y cada idea es separada de la otra uti-

lizando otra línea,. El gráfico anterior ilustra estas observaciones.

En la segunda muestra se observa la evolución en la organización del texto, utilizando conectores para entrelazar las ideas construyendo un texto fluido y más completo desde el punto de vista sintáctico, lo que permite una mayor comprensión del texto. En la primera muestra se observa la enumeración de eventos mientras que en la segunda y la tercera muestra se aprecia una mayor coordinación de los elementos de la oración logrando un texto con mayor coherencia, aun cuando no se observa el uso de signos de puntuación que permitan organizarlo en párrafos. Ejemplo de ello el siguiente fragmento de un texto.

*** Había una vez un ceñor llamado Fernando Fernando salio a comprar el pedriodico cuando lleo ala casa lello el pedriodico pero la muger no lo dejava leer el pedriodico y se fue al faro suvio las escaleras y lleo al final de el faro y se puso a leer...

*** (Había una vez un señor llamado Fernando. Fernando salió a comprar el periódico cuando llegó a la casa leyó el periódico pero la mujer no lo dejaba leer el periódico y se fue al faro subió las escaleras y llegó al final del faro y se puso a leer...).

Necesidad de la revisión

La revisión permitió que los niños pudieran enfrentarse a conflictos relacionados con la ortografía que los llevó a plantearse hipótesis y a reflexionar acerca de la conveniencia de realizar cambios en sus producciones considerando especialmente la audiencia. En las entrevistas, la mayoría de los niños manifestó la importancia que la revisión tenía para ofrecer al otro un texto claro y pre-

ciso. A continuación algunos comentarios que lo demuestran:

Entrevistadora: ¿Tú lo escribes de una vez (el texto) o prefieres hacer un borrador?

José: *Un borrador*

E: ¿Por qué?

J: *En él puedes hacer sólo manchas, borrar, pero cuando lo pases en limpio no tienes que hacer eso*

E: ¿Y para qué lo pasas en limpio?

J: *Este tiene que estar mejor escrito que el otro E: ¿Para qué?*

J: *Para que todos entiendan, no como el borrador porque el borrador casi nada se entiende porque se borra mucho*

Entrevistadora: ¿Para qué lo revisase el texto?

Leonardo: *Para ver si tengo un error*

E: ¿Por qué quieres ver si tienes algún error?

L: *Para que las otras personas puedan comprender lo que yo hice.*

Los comentarios relacionados con la audiencia son numerosos, esto demuestra el interés de los niños por considerar al lector durante su proceso de escritura. Este interés los llevaba a preocuparse por cumplir con las convenciones ortográficas y para ello ponían en práctica estrategias como las siguientes: preguntar a la docente la letra a utilizar o la separación a realizar, comparar su texto con el de sus compañeros, buscar información en el diccionario, identificar la palabra en algún texto en el aula e intentar diferentes formas de escribir la palabra objeto de preocupación.

Esta toma de conciencia de la presencia de la au-

diencia es fundamental para el desarrollo de los niños como escritores ya que les ayuda a colocarse en la posición del lector y revisar así sus textos no como escritores sino como lectores, esto les permitió vencer su egocentrismo y plantearse problemas de ortografía que los acercaron a las convenciones en este aspecto de la escritura.

Por otra parte, tal como se encontró en investigaciones anteriores en esta institución (Castellano, et al, 2002), los niños manifestaron una actitud positiva hacia el proceso de revisión, expresaban que les gustaba revisar sus textos aun reconociendo como esto en algunas ocasiones era difícil. A continuación, fragmentos de entrevistas realizadas a algunos niños:

Entrevistadora: ¿Te parece difícil corregir tus textos?

Leonardo: *Sí, cuando lo leo no entiendo los errores y si escribo otra cosa que yo no iba a escribir le faltan letras...*

E: ¿Te gusta revisar tus textos?

L: *Sí*

E: ¿Por qué?

L: *Para cuando lo lean otras personas no tenga errores.*

Entrevistadora: ¿Te gusta revisar tus textos? Claudia: *Sí*

E: ¿Te parece fácil o difícil?

C: *A veces me parece fácil y a veces difícil*

E: ¿Por qué?

C: *Porque a veces es corto y se hace fácil y a veces es muy largo y tengo que hacer mucho*

E: ¿Te gustaría que otra persona revise tu texto?

C: *No*

E: ¿Por qué?

C: *Porque tengo que hacer mi trabajo sola.*

Consideraciones finales

Cuando se asume la escritura como un proceso de construcción de significados en donde el niño elabora hipótesis que luego se irán comprobando o afirmando, no se puede concebir el aprendizaje de la ortografía como un aspecto aislado de dicho proceso, sino como un elemento inherente al mismo.

Esta concepción del aprendizaje de la ortografía la desmitifica y la coloca en el mismo lugar que cualquier otro conocimiento que el niño es capaz de construir y es a partir de allí cuando el abordaje de este proceso en la escuela se convierte en una oportunidad para crear y no para memorizar o repetir palabras. Se plantea la posibilidad de jugar con la lengua escrita para recrearla y reconstruirla. Esta opción permite al niño aprender las convenciones ortográficas partiendo del uso que el niño hace de las mismas, de los aspectos que considera pueden utilizarse en la escritura, para luego dar paso a la reflexión acerca de este uso, de los conflictos que surgen en el grupo para finalmente lograr la sistematización del conocimiento. Esto es un planteamiento de Rodríguez (2000) quien señala que este aprendizaje debe seguir el siguiente esquema: Uso-Reflexión-Sistematización. Poner en práctica estos principios en el aula permite generar situaciones en las que el aprendizaje de la

ortografía lejos de convertirse en un problema escolar se asume como un objeto de conocimiento que se construye progresivamente.

El niño demuestra claramente su capacidad para plantearse estos problemas e indagar acerca de la forma adecuada para plasmar sus ideas y pensamientos en el papel, él busca una forma propia de expresarse a través de la escritura, de organizar el texto en el papel, y para ello hace intentos por comprender las convenciones y apropiarse de ellas.

Referencias

- Castorina, J., Goldin, D. y Torres, R. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. y García, I. (2005). *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. Nueva York: Holt Rinehard and Winston.
- Telleria, M. (1996). *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*. Mérida: Litorama.
- Tovar, R., Ortega, N., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L. y García, E. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere* (9) (pp. 589-598).

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO BASE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PARADIGMA CONSENSUADO SOBRE EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN LA CLÍNICA DERMATOLÓGICA DE LA CIUDAD HOSPITALARIA DR. "ENRIQUE TEJERA"



SANDRA VIVAS TORO
Magíster en Investigación educativa
Universidad de Carabobo
sandravivastoro@gmail.com

Recibido: 04/03/2016

Aceptado: 19/05/2017

Resumen

La investigación estuvo centrada en generar constructos para la configuración de una cultura del aprendizaje cooperativo consensuado en función de la educación médica en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr. "Enrique Tejera" ubicada en Valencia Estado Carabobo Con paradigma cualitativo, de tipo etnográfico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, examinadas mediante el análisis de contenido cualitativo. Teóricamente basado en las teorías Pedagógicas y el Aprendizaje Cooperativo. La construcción de la Realidad Social de Schütz, Berger y Luckman, Acción Comunicativa de Habermas. Se establecieron las unidades de análisis en función de las directrices de investigación para elaborar los constructos, tomando en consideración la experiencia representada por el ambiente natural y social, los acontecimientos y las actividades relacionadas con la cultura de un aprendizaje cooperativo, la interpretación simbolizada por la comprensión y la atribución de significados a la cultura del aprendizaje cooperativo en la clínica dermatológica y la construcción de los textos como versiones del mundo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, educación médica, significados, tipificaciones

COOPERATIVE LEARNING AS A BASIS FOR THE CONSTRUCTION OF A CONSENSUS PARADIGM ON THE APPROACH TO MEDICAL EDUCATION IN DERMATOLOGICAL CLINIC AT DR. "ENRIQUE TEJERA" HOSPITAL CITY

Abstract

The research was centered on generating constructs for the configuration of a consensus cooperative learning culture for medical education in the dermatological department at the Dr. Enrique Tejera Hospital City, Valencia-Carabobo State. The study was on the qualitative paradigm, framed in ethnography. Semi-structured interviews were carried out, analyzed through the qualitative content analysis. Theoretically it was based on pedagogical theories and cooperative learning, Schütz, Berger and Luckman's construction of Social Reality, and Habermas' communicative action. The units of analysis were established on the basis of research guidelines to develop the constructs, taking into account the experience represented by the natural and social environment, events and activities related to the culture of cooperative learning, the interpretation symbolized by the understanding and the attribution of meanings to cooperative learning culture in the dermatological clinic, and the construction of texts as versions of the world.

Keywords: cooperative learning, medical education, meanings, typifications



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.465-472

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

El aprendizaje cooperativo como base para la construcción de un paradigma...

Sandra Vivas Toro

Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación médica, tiene más de 100 años de vigencia. Fue Flexner (1910), un pedagogo norteamericano a quien se le atribuyó la función de realizar una forma consensuada de diseñar los estudios médicos, tanto universitarios como hospitalarios. La forma de abordaje para la época fue innovadora, sin embargo en estas épocas de cambios paradigmáticos, resulta controversial el fenómeno de la enseñanza y aprendizaje para el contexto médico.

Explicación del fenómeno de estudio

La formación médica y su concepción, ha sido tema de múltiples encuentros y debates, sin embargo, poco han sido los cambios desde Flexner hasta nuestros días. Al insertar el nuevo paradigma de formación médica (a cualquier nivel), se podrían unir los eslabones teóricos y operativos para satisfacer las necesidades del sistema nacional de salud desde el inicio de la educación médica. En atención a lo referido anteriormente, se hace necesaria una educación médica en aras de la búsqueda de respuestas acordes a las demandas del matriz socio-política y cultural vigente.

Desde sus inicios la enseñanza dermatológica, se concibe con modelos modernistas, el conductismo sería la premisa educativa líder para el desarrollo de su enseñanza, sin embargo, están emergiendo estrategias didácticas que pudiesen aplicarse con altos grados de satisfacción como es el aprendizaje cooperativo. Este aprendizaje, se conoce como una forma estructurada de aprender que sirve, por un lado, a la elaboración de contenidos de aprendizaje especializados y, por otro lado, para el entrenamiento del comportamiento social cooperativo (Ferreiro, 2000)

Interrogantes

¿Cuál es el significado que tiene la educación médica para los participantes del postgrado en dermatología?

¿Qué elementos debe tener la educación médica para lograr aprendizajes significativos?

¿Cómo lograr una comunidad de intereses donde se conjugue la ciencia y el humanismo?

Intencionalidad del estudio

Generar constructos para la configuración de una cultura del aprendizaje cooperativo consensuado en función de la educación médica en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr. Enrique Tejera ubicada en Valencia Estado Carabobo.

Directrices:

*Describir el significado que tiene para los médicos residentes el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr. Enrique Tejera”.

*Interpretar el sentido que tiene para los médicos residentes el proceso de formación de la educación médica en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr. Enrique Tejera”.

*Comprender la cultura del aprendizaje cooperativo como medio consensuado para el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr. Enrique Tejera.

*Comprender la cultura del aprendizaje cooperativo como medio consensuado para el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr. Enrique Tejera.

Justificación

En estos tiempos, la dermatología en Venezuela (Salud, 2008) ocupa el séptimo órgano consultado en nivel primario así como hospitalario; cabe destacar que solo existen cinco postgrados en el país, y que cada día los médicos del sector público son menos. Dar respuesta y formar personal capacitado no solo en el ámbito académico sino en el afectivo y social, es una necesidad sentida, sin embargo hay que vivir nuevas experiencias que estimulen al ser médico con ser social. Esta dicotomía de la medicina solo como salud y no como parte

de la sociedad es una de las razones por las cuales el sector público de salud cada día tiene más va-
cíos en cuanto al personal se refiere.

El interaccionismo social, habilidad para trabajar en grupo, el intercambio de roles, en el ejercicio médico se convierte en el valor agregado de este método.

El Programa de Postgrado de Dermatología de la UC, tiene sede el servicio de la especialidad CHET, por lo que el conocimiento de los participantes, la apertura en el compartir experiencias y saberes, la disposición de romper las barreras académicas, afectivas, y el estímulo a la preparación y al dialogo, repercute positivamente en todos aquellos que exhiben el tesoro más preciado del ser humano LA SALUD.

Con las herramientas del aprendizaje cooperativo, en el aprendizaje de la clínica dermatológica, se estimula la visión paradigmática de la dermatología innovadora, de la dermatología crítica, la dermatología participativa, la dermatología humanista.

Alcance y limitaciones

Esta investigación se llevó a cabo en la sede del Programa de Postgrado de Dermatología de Universidad de Carabobo ubicada en la Ciudad Hospitalaria Dr. Enrique Tejera- en el municipio Valencia del estado Carabobo durante el período comprendido desde febrero 2013 hasta mayo 2013. En este estudio participaron residentes de postgrado de dermatología, médicos adjuntos. La trascendencia del mismo se centró en la posibilidad de insertar las especialidades, hacia la actividad médica con pertinencia social, y ser fuente multiplicadora de esta experiencia en los diferentes programas de formación médica especializada. Las limitaciones del estudio pudiesen estar enmarcadas en otros espacios.

Aspectos metodológicos

La naturaleza de la investigación

La profundidad de la construcción consensuada, pretenderá ser subjetiva; el paradigma cualitativo enmarcará el estudio; bajo el “modelo dialéctico” de comunicación. Martínez (2008).

El método de investigación

El método en el cual se enmarca el estudio, es la etnografía. La investigación profundiza la comunicación y la transformación del aprendizaje en medios muy agrestes y duros, como es la enseñanza de la dermatología clínica

En el caso de esta investigación nos adentraremos la *tribu* de los residentes del Programa de Postgrado de Dermatología, a fin de reconocer las vivencias manifiestas con la inclusión del aprendizaje cooperativo en las actividades clínicas diarias, llevadas a cabo en el hospital.

Etnos de estudio

En esta investigación se hizo necesario partir del estudio de casos representativos, estudiándolos a fondo en su contexto, el cual se encuentra en la Ciudad Hospitalaria Dr. Enrique Tejera, sede del Programa de Postgrado de Dermatología.

Los sujetos participantes quedaron constituidos, según la configuración base del etnos en estudio, de la forma en que se ilustra en el cuadro 1.

Diseño de la investigación

Características del proceso metodológico etnográfico (Yuni 2005)

Técnicas para recoger la información

Las técnicas utilizadas para recoger la información que escogimos son: la observación participante, y en la entrevista semiestructurada.

Técnica y análisis de la información

En el caso de la presente investigación una vez finalizada la recolección de información, se procedió a realizar el análisis de contenido cualitativo

que según Flick (2007) es uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de este, uno de los rasgos característicos es el uso de las categorías que se deriva de modelos teóricos, las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan a partir de él.

Cuadro N° 1

Selección del etnos

Actores informantes	Atributos de selección
Residentes de postgrado(10)	Pertencientes al Programa de Postgrado de Dermatología UC. Sede CHET
Médico dermatólogo, adjunto del Servicio	Pertenciente a la comisión coordinadora de postgrado, con más de 5 años en el servicio
Medico patólogo, adjunto del Servicio	Pertenciente a la comisión coordinadora de postgrado y sin ser de la especialidad es afín

Fuente: Autora, 2017

En este sentido Mayring (1983) señala que el primer paso es definir el material, seleccionar las entrevistas o las partes que sean relevantes, el segundo paso es analizar la situación de recogida de información, el tercer paso implica que hay caracterizar el material formalmente, el cuarto paso aquí se define la dirección del análisis para los textos seleccionados y lo uno desea interpretar de ellos y en el quinto paso se definen las unidades de análisis, de donde surgen la unidad de codificación, la unidad contextual y la unidad analítica y al final se realizan los análisis reales antes que sus

derivaciones se interpreten.

Análisis de la información

El análisis de la información se hizo mediante el análisis de contenido como lo señalan Pourtois (1998), y Bardin (1977).

Cuadro N° 2. Selección de informantes

INFORMANTES	CANTIDAD	IDENTIFICACIÓN
Residentes de postgrado	01	R.S.P
Médico dermatólogo, adjunto del servicio	01	M.D
Medico patólogo, adjunto del servicio	01	M.P

Fuente Vivas (2015)

Cuadro N° 3. Unidades de análisis

Categorías. Sociológico-	UNIDADES
Conocimiento Social	El Significado social del proceso de enseñanza y aprendizaje en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera". que tiene para los médicos residentes
Acción social	El sentido del proceso de formación en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera" que tiene para los médicos residentes
Comunicación	La cultura del aprendizaje cooperativo como medio consensuado para el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Tejera".

Fuente: Vivas, S. (2015)

Interpretación de las unidades de análisis

1. El Significado social del proceso de enseñanza y aprendizaje cooperativo en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr." Enrique Teje-



ra”. Que tiene para los médicos residentes. Categoría: Acción Social. Subcategoría. Realidad subjetiva.

El proceso de enseñanza – aprendizaje constituye el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo.

La acción social según Weber (1970) como la forma elemental de sociabilidad que permite a un individuo relacionarse y ser relacionado con los demás, el ser en sociedad y el ser aceptado por la sociedad tienen como punto de referencia constantemente renovado y verificado, la adecuación del actuar individual con las prescripciones invisibles pero reales del grupo.

La interacción cooperativa genera un lenguaje de códigos comunes que incide en una mayor y mejor comunicación, convirtiéndose el diálogo en el núcleo vertebrado de la experiencia educativa. y en donde las dinámicas cooperativas favorecen el aprendizaje de habilidades sociales, a partir de la observación de otros modelos, y el desarrollo de valores y actitudes democráticas, como la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo.

2. El sentido que tiene para los médicos residente el proceso de formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo en el área dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr.” Enrique Tejera”. Categoría: Conocimiento Social. Subcategoría Intensión y Motivación.

Permite la búsqueda de la controversia donde el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo genera discusiones y conflictos entre las opiniones y razonamientos de sus miembros, cuando dichas controversias se resuelven de forma constructiva, promueven la curiosidad epistémica o incertidumbre sobre la exactitud de los propios puntos de vista y una búsqueda activa de más información, y consecuentemente un mayor rendimiento y retención del material aprendido.

De allí que el conocimiento no es una posesión individual, sino que es socialmente compartido y emerge de la participación en actividades socio-culturales, donde los alumnos están estrechamente vinculados entre sí. Y cada uno de los grupo solo puede alcanzar sus objetivos, si y solo si los demás consiguen alcanzar los suyos.

3. La cultura del aprendizaje cooperativo como medio consensuado para el abordaje de la educación médica en la clínica dermatológica de la Ciudad Hospitalaria Dr.” Enrique Tejera”. Categoría: Comunicación. Subcategoría Interacción e Intersubjetividad.

La cultura es aquello que comparten todos o casi todos los integrantes de un grupo social, la cultura de un grupo resulta de la interacción compleja de sus valores, creencias, actitudes y conductas, los cuales no se ven a la vista de todos, sino que se infiere su existencia por el comportamiento social que asumen los grupos en un determinado momento dentro de un espacio y un tiempo.

Para la UNESCO (1982), la cultura es aquella

que da la hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo; para Schütz (1977) la cultura son significados o códigos acumulados socialmente que forman sistemas parciales, ya que son la base sobre la cual los sujetos dan significados concretos, estos significados se transmiten linealmente.

Ahora bien, la cultura en la educación tiene que proponerse desde la aceptación por parte de los docentes y facilitadores como una condición necesaria para la transmisión cultural y el acceso a la cultura en la universidad donde los profesores y estudiantes trabajen conjuntamente en contextos donde compartan el conocimiento, es por ello que en la actualidad se está usando el aprendizaje cooperativo como forma de inducir a los cambios en la facilitación, distribución y construcción del conocimiento.

Generación de constructos para la configuración de una cultura del aprendizaje cooperativo consensuado en función de la educación médica en el área dermatológica de la ciudad hospitalaria Dr.

“Enrique Tejera”

La cultura del aprendizaje cooperativo en medicina, implica, que el desarrollo de habilidades cooperativas constituye la columna vertebral del aprendizaje cooperativo, ya que permite que los estudiantes de postgrado de medicina, desarrollen habilidades sociales que les permita desenvolverse en su actividad como médico y en su vida social, ya que acceden a tener actitudes de solidaridad y respecto, mejorando las relaciones interpersonales.

En este sentido uno de los informantes señala, la labor del médico docente se reorientará hacia una actitud tutorial, semejante a la de coordinar, asesorar y facilitar experiencias Educativas. El médico docente aprovechará al máximo el trabajo grupal para la construcción y reconstrucción del conocimiento a través de la interacción con los otros, a su vez se trabajará por el desarrollo de capacidades cognoscitivas específicas como son la comprensión.

Así mismo, bajo la perspectiva del aprendizaje cooperativo la enseñanza se concibe como el proceso en el que se proporcionan al estudiante escenarios adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes, ya que la acción social del médico docente está asociada a la conducta humana que busca un hacer externo o interno, que permite que el sujeto o los sujetos enlacen en ella un sentido subjetivo de manera intencional.

Es por ello que el médico docente debe desarrollar en el proceso de aprendizaje cooperativo la intersubjetividad que constituye una característica del mundo social., es decir el médico docente puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde se puede percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata pero sí percibe las de los otros,

en tanto le son dadas como aspectos del mundo social. Dicho de otra forma, el sujeto sólo puede percibir sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros.

En este sentido, el médico docente realiza acciones que están cargadas de significados asociados al aprendizaje cooperativo todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce, el médico docente al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un conjunto de habilidades sociales, de tal forma que el aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto la ejecución de las tareas como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse, manejar conflictos y deben sentirse motivados a hacerlo.

Es por ello que la cultura del aprendizaje cooperativo en medicina surge por lo que comparten todos o casi todos los integrantes de un grupo social, la cultura de un grupo resulta de la interacción compleja de sus valores, creencias, actitudes y conductas, los cuales no se ven a la vista de todos,

sino que se infiere su existencia por el comportamiento social que asumen los grupos en un determinado momento dentro de un espacio y un tiempo.

La cultura es la regularidad de conductas observadas cuando la gente interactúa es una programación colectiva de la mente que distingue a los integrantes de un grupo o categorías de otros, la cual tiende a ser común en personas expuestas a una misma educación y experiencias de vida, la programación y experiencias de vida están circunscritas a los pensamientos y sentimientos que se construyen mediante las instituciones como la familia, la escuela, las asociaciones, la sociedad y el estado.

Entonces la cultura del aprendizaje cooperativo en medicina debe como un elemento que permite establecer diferencias individuales, pero también permite desarrollar identidades grupales que van generando identificación cultural con los elementos del aprendizaje cooperativo, por lo tanto la cultura es un proceso discursivo y no un inventario de reglas, lo que hay que reconocer no es una cultura refinada como opuesta a otra, en su lugar la naturaleza dialogante de todas las identidades y, consecuentemente, esas diferentes identificaciones culturales son las que pueden y deben, en una sociedad multicultural, atravesar los refinados límites de los demás, que se logra mediante la educación.

Por lo tanto el médico docente tiene que promover el cambio y hacer el mayor esfuerzo, ya que

han de cambiar sus hábitos de trabajo y adquirir las destrezas, capacidades y, en muchos casos nuevas funciones que les demanda la nueva situación coligada al aprendizaje cooperativo, por lo que es necesario que la administración de salud, la sociedad y la universidad les reconozca el esfuerzo que han de hacer y que en muchos casos ya han iniciado con muy poco apoyo institucional, por lo que el médico docente deberá familiarizarse con el trabajo colaborativo con otros colegas.

Referencias

- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: Una propuesta didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Berelson, N. (1952). *Análisis de contenido*. New York: The FreePress.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid/México: Siglo XXI
- Dermatología, S. (2012). *Informa de gestion 2012*. Carabobo, Valencia: Autor.
- Ferreiro, R. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Mexico, DF: Trillas.
- Flexner, A. (1910). *Medical education in the United States and canada*. Boston: United States and canada.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Morata.
- Mayring, P. (1983). *Análisis de contenido cualitativo*. Madrid: Morata Ediciones.
- Patiño, M. (2007). Análisis diacronico del informe Flexner. *Med Interna* (Caracas), 23(2), (pp. 98-10).
- Pourtois, J. (1998). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Salud, M. (2008). *Reporte epidemiologico de morbilidad*.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1976). *La estructura del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schutz, A. (1977). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Edit. Amorrortú. Schutz, A. (1963). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona, España: Edit. Paidós.
- UNESCO. (1998). *Declaracion mundial sobre la educacion superior en el siglo XXI. Vision y accion. Conferencia mundial de educacion superior*. (pág. 141). París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Yuni, J. y Urbano, C. (1999). *Investigación etnográfica-investigación acción*. Córdoba: Brujas.

EL PERIÓDICO ESCOLAR, PRODUCCIÓN ACADÉMICA PARA INNOVAR LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA DE LA FaCE, UC



LESBIA LIZARDO

Doctora en Educación
Universidad de Carabobo
lesliz3574@hotmail.com

TRINA ALVARADO

Licenciada en Administración Comercial y Contaduría Pública
Universidad de Carabobo
trina.uc@hotmail.com

SAÚL ESCOBAR

Magíster en Administración y Supervisión de la Educación
Universidad de Carabobo
saolin17@hotmail.com

Recibido: 11/05/2016

Aceptado: 13/08/2016

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito escalar a internet el periódico escolar como producción académica para innovar la acción educativa en la comunidad universitaria de la FaCE, UC por cuanto éste es un recurso pedagógico que ayuda a promover espacios de convivencia y aprendizaje en esta facultad. Se basó en la Teoría de la Comunicación de Habermas. El enfoque de investigación fue cualitativo bajo el método etnográfico. Se trabajó con veintiún informantes, tomados al azar uno por cada sección de los ejes curriculares de la Mención Educación para el trabajo Sub Área Comercial. Técnicas para la recolección de la información: la entrevista y la observación. Resultado: hay que preservar la continuidad del periódico y escalarlo a internet con el nombre: Doxa, UC.

Palabras clave: producción académica, internet, innovación educativa

THE SCHOOL NEWSPAPER, ACADEMIC PRODUCTION TO INNOVATE EDUCATIONAL ACTION IN FaCE-UC UNIVERSITY COMMUNITY

Abstract

This research was aimed to post on Internet a school newspaper as an academic production to innovate educational activities in FaCE-UC university community since this is an educational resource that can help promoting the creation of living and learning environments in this School. It was based on Habermas' Theory of communication, with a qualitative research approach under the ethnographic method. We worked with 21 informants, taken randomly from each one of the sections of the curriculum axes of Education, sub area Commercial. Techniques for gathering information were the interview and observation. The result indicates that we must preserve the continuity of newspaper and post it on Internet with the name: Doxa, UC.

Keywords: academic production, internet, educational innovation



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.473-481

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

El periódico escolar, producción académica para innovar la acción educativa en la...

Lesbia Lizardo, Saúl Escobar y Trina Alvarado

Introducción

El planteamiento del periódico como producción académica para innovar la acción educativa busca promover actitudes de aprendizaje en los estudiantes de la asignatura Desarrollo de Procesos Comunicacionales, del componente curricular de la Mención Educación para el Trabajo sub área comercial, para así fortalecer competencias propias del área. Igualmente, se aspira que el periódico escolar se convierta en un eje que estimule a los alumnos en el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas aplicables al resto de las asignaturas coadyuvando al desarrollo de competencias pertinentes a los alumnos de esta Mención.

Así mismo, el recurso del periódico como producción académica permite propiciar la relación con el entorno socio académico, cultural y político; partiendo de una plataforma comunicacional que, afianzada en la interrelación personal y grupal, une esfuerzos encaminados a abrir espacios de diálogo, disposición colaborativa; brindar lineamientos para futuros emprendimientos que conduzcan y faciliten un cabal acercamiento a la realidad local, regional y nacional.

Sobre la base de las consideraciones anteriores se concretó esta investigación buscando innovar la acción educativa con una producción académica que tenga como centro un periódico de Cátedra, concebido académicamente para dinamizar el proceso educativo, el ordenamiento de ideas, redacción y expresión, motivar el aprendizaje, exposición del pensamiento, servir de espacio para la

reflexión y para poner en práctica la función pedagógica del lenguaje, por cuanto la escritura periodística coloca de manifiesto su oralidad llevada a la labor informativa y a su vez facilita la amplitud dentro de un universo de ideas, promoviendo propuestas que tengan por resultado final, la creación de actividades diversas.

De allí que se aspire sociabilizar, incentivar y estimular a los estudiantes hacia esta actividad, la cual refuerza de manera considerable el interés por el aprendizaje; con los procesos de investigación, búsqueda de información, utilización de la estética, composición y la imagen.

Contextualización del objeto

Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la unidad curricular Desarrollo de los Procesos Comunicacionales en Educación para el Trabajo, es en cada semestre uno de los objetivos fundamentales de la misma por ello, los docentes buscan estrategias y técnicas para fomentar la creatividad, la iniciativa y el ingenio en sus alumnos. Una de las actividades que ha producido trascendentes aportes es el periódico de cátedra. Por ello, se procura incrementar la efectividad de la producción periódica en un mayor número de ejemplares por cuanto ha tenido impacto en los momentos en que se han producido, con logros significativos de desarrollo de noticias e información de interés para el quehacer universitario.

En este sentido, se inició un proceso de evaluación de las actividades realizadas en los últimos semestres en esta cátedra. Una de las condiciones eva-

luadas fue el nombre del periódico por cuanto cada edición (14 ediciones) llevaba un nombre diferente. En cada cohorte se “nombraba” la publicación con un título distinto, con ello se perdía, en el tiempo, su periodicidad, esto pudo contribuir al desconocimiento del periódico de Cátedra, al no consolidarse con un nombre único.

Otro vacío que se observó en el periódico fue la impresión por cuanto es en papel, sin diagramación llamativa y en blanco y negro; esto lo hace objeto poco atractivo para los estudiantes. Por otra parte, el elevado costo del mismo, obligó a lanzar tirajes muy limitados con poca distribución entre la comunidad universitaria. En consecuencia, escasa difusión. La indagación arrojó que es un periódico desconocido para los estudiantes, no lo relacionaron con ninguno de los nombres dados a los periódicos, a lo largo de su proceso de publicación, asimismo, los encuestados argumentaron que jamás encontraron un ejemplar para comprarlo. De allí surgen diferentes interrogantes: ¿Es necesario un nombre que identifique el periódico, administrado por la unidad curricular Desarrollo de los Procesos Comunicacionales en Educación para el Trabajo, del Dpto. de Administración y Planeamiento Educativo? ¿Es necesario escalarlo a internet para que dé respuesta a la comunidad universitaria?

Propósitos de la investigación

General

Escalar a internet el periódico escolar como producción académica para innovar la acción educati-

va en la comunidad universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Específicos

Diagnosticar el estado del arte del cumplimiento de los objetivos del periódico.

Indagar la aceptación de un nuevo nombre para el periódico escolar.

Examinar la receptividad de escalar a internet el periódico escolar.

Justificación

Con la realización del periódico escolar se busca que el estudiante desarrolle el hábito de la lectura y la escritura para que potencie habilidades comunicacionales que propendan a elevar su rendimiento en el proceso enseñanza aprendizaje y más adelante en su éxito como profesional de la docencia. De allí la importancia del periódico escolar, éste se constituye en un grato instrumento, para desarrollar competencias en el conocer, hacer, compartir y convivir; elevando el nivel crítico, propositivo y argumentativo al producir material de interés para la comunidad universitaria de la FaCE y demás facultades de la Universidad de Carabobo.

Del mismo modo, la elaboración de un periódico de cátedra es una herramienta de apoyo a los docentes para fortalecer en los estudiantes competencias comunicativas (lectura y escritura) lo cual se convierte en pilar fundamental para el desarrollo de otras competencias cultivables para el desarrollo personal como son: la ciudadanía participativa, generación de convivencia, pensamiento crí-

tico, capacidad de análisis, síntesis y resolución de problemas, entre otras. Condiciones favorables para que el estudiante incremente su rendimiento académico.

Por ello en este repensar del periódico de cátedra se considera importante su revitalización a través de su escalada a internet como vía para difundirlo y lograr así mayor estimulación a los estudiantes y equipos de trabajo para producir el periódico desde la Mención Educación para el trabajo, Sub Área Comercial, para toda la comunidad universitaria .

Abordaje teórico referencial

Escribir un periódico significa recoger un conjunto de ideas sobre diversas temáticas; éstas se desarrollan y organizan en el texto de acuerdo a una determinada coherencia y cohesión sin embargo la amplitud de un texto periodístico indica que no todos son iguales; al respecto Pinto (2006), presenta cuatro modalidades, a saber: descriptivos, expositivos, argumentativos y narrativos. Los textos descriptivos están constituidos por una representación de caracteres y circunstancias ordenadas en el espacio, cuya finalidad es describir objetos, animales, ambientes y personas. Mientras que los textos expositivos tienen carácter fundamentalmente explicativo de tipo referencial. Estos textos pueden ser divulgativos cuando van dirigidos a toda la población sin requerimiento específico, o especializados cuando el receptor debe manejar un determinado conocimiento sobre el tema, en el caso de una sección, del periódico especializado

puede ser en medicina, deportes, economía, política, entre otras.

Por su parte, el texto argumentativo se basa en expresar opiniones o rebatirlas con la intención de persuadir a un receptor, es utilizado ampliamente en los textos periodísticos de opinión. En el caso específico del periódico, el texto narrativo está constituido por narraciones o historias reales, en ellos pueden participar uno o varios personajes.

Como se puede apreciar, escribir un periódico, es expresar ideas y pensamientos en forma comprensible para el lector; más cuando se trata de recoger en una expresión genuina el aporte de otras personas. Para Gadamer (2003) “en la escritura el lenguaje accede a su verdadera espiritualidad, pues la conciencia comprensiva llega frente a la tradición escrita a su plena soberanía” (p. 470). De allí la importancia del lenguaje como elemento fundamental de comprensión para poder plasmar la información en un periódico, ya lo dice el mismo autor “el lenguaje es el medio universal en que se realiza la comprensión misma” (p. 467); en este sentido, es fundamental la comunicación que el estudiante, en su rol periodístico, entable con sus informantes.

Es por ello que la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1989) constituye basamento fundamental de esta investigación; para este autor, el lenguaje de la acción comunicativa está orientado al entendimiento; así mismo plantea que “...la comprensión de un significado es una experiencia imposible de hacer solipsísticamente, por tratarse

de una experiencia comunicativa. La comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento” (p. 159, Vol. 1), este entendimiento sólo se logrará en la medida que el estudiante aprenda a aprender, desde su genuinidad, el hecho de leer y escribir y no sume cifras a analfabetos funcionales; esto es realmente significativo, si se toma en cuenta que se está preparando a futuros profesionales de la educación.

El periódico escolar

El periódico de aula tiene sus orígenes en Francia, con las tesis revolucionarias de Freinet y más tarde Freire, en América Latina, quienes en su fundamentación hacia la renovación y la innovación exponen la importancia de una realidad educativa orientada a cultivar el desarrollo democrático en los aspectos lingüísticos, científicos, informativos, comunicación no verbal, didáctica, prensa y correspondencia; que en la actualidad y en el medio académico, tiene plena vigencia por el desarrollo de competencias comunicacionales (Alvarado, 2015). Vinculadas directamente están las tecnologías de la información y la comunicación las cuales se añaden una doble función al ser transmisoras y generadoras de información, además propician habilidades lectoras en sus usuarios, conocimiento y actitud crítica y reflexiva. Ello está en correspondencia con lo planteado en el Decreto de Enseñanzas mínimas en secundaria (BOE 2007) donde se expone lo siguiente:

El tratamiento de la información y la compe-

tencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes. (s/p)

En consecuencia, el uso de las nuevas tecnologías permite superar el rol de la individualización gracias a la interactividad que propicia la red no sólo entre los propios compañeros del aula sino con otros ciudadanos de diferentes entornos de aprendizaje, universidades y ciudades. Hoy día, se observa necesidad por obtener y desarrollar una adecuada capacidad comunicativa y se considera que la Universidad tiene la responsabilidad de fortalecer los estímulos para desarrollarla.

La Ley Orgánica de Educación (2009), en principios rectores de la educación universitaria, artículo 33, expresa: “... el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo ...”, en este sentido, el mejor ejercicio que los estudiantes pueden realizar para lograr este principio fundamental de la Ley es participar en la realización del periódico escolar; además haciendo eco del pensamiento de Freinet (1973) y Gómez (2013) ello contribuye a incentivar la formación de habilidades y competencias para insertarse en la comunidad mundializada, supeitada a la habilidad comunicativa y a los conocimientos y manejo de herramientas para la adquisición de aprendizajes innovadores y colaborativos.

Con respecto al aprendizaje colaborativo, en el siguiente cuadro se pueden apreciar las características de éste y el fomento del uso de la prensa en el aula de clases:

Profesor	Alumno
Mediador cognitivo	Colaboración efectiva
Instructor y diseñador instruccional	Igualdad en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Aprendiz	División del trabajo en roles complementarios
No imposición; proposición	Interdependencia positiva
Ayuda a la motivación	Motivación y responsabilidad en el aprendizaje
Promueve enseñanza horizontal	Apertura a los demás, proceso de grupo
Refuerzo positivo	Capacidad estratégica

Tomado de: Freinet (1973)

El periódico digital

Aunque parezca obvio, la gran diferencia entre publicar en papel o en digital es, según Lamarca (2007), los conceptos con los que trabajan en cada uno de ellos. Mientras que la prensa impresa trabaja con la página, la prensa digital trabaja con el concepto de pantalla y las diferencias se hacen aún más notables.

PERIÓDICO ESCOLAR	EN PAPEL	DIGITALIZADO
Características	Texto (Página)	Hipertexto (Pantalla)
Estructura de la información	Secuencial	No secuencial o multi-secuencial
Soporte	Papel	Electrónico/digital
Dispositivo de lectura	Libro	Pantalla
Forma de acceso	Lectura	Navegación
Índice/sumario de contenido	Tabla de contenidos	Mapa de navegación
Morfología del contenido	Texto e imágenes estáticas	Texto, imágenes estáticas y dinámicas, audio, vídeo y procedimientos interactivos
Portabilidad	Fácil de portar y usar	Es necesario disponer de un ordenador o un dispositivo especial de lectura
Contacto	Puede leerse en cualquier sitio	Para leer se precisa una estación multimedia

Fuente: Autores (2016)

Considerando la opinión de Raigón (1998) trabajar con la elaboración de periódicos significa que los estudiantes elijan las noticias interesantes según su apreciación, que el profesor las relacione con los contenidos de la asignatura, se planteen y resuelvan en el grupo puntos de vista, dudas y, finalmente, los estudiantes, familiarizados con el periódico, puedan producir sus propios materiales dando a conocer sus puntos de vista sobre la realidad académica, económica, social y política, sea de su entorno inmediato, regional, nacional e internacional.

Por ello, son muchos los elementos que hablan a favor tanto del periódico, publicación tradicional en papel, como del periódico digitalizado; en vista que el objeto de estudio es escalar a internet el

periódico escolar como producción académica para innovar la acción educativa en la comunidad universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se consideró pertinente colocar un cuadro comparativo de las ventajas que ofrece cada una de las versiones, antes señaladas.

Abordaje metodológico

El estudio se abordó bajo un enfoque cualitativo, considerando el planteamiento de Delgado y Gutiérrez (1998) cuando exponen que “la investigación cualitativa se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven”. (p. 69); busca a través de la comprensión descubrir el mundo humano, social; por ello se abordó la investigación en el contexto mismo de su sentir (la FaCE, UC), para ello se apoyó en el método etnográfico, por cuanto permite que el investigador “pueda reconstruir mediante la observación participante y las entrevistas, las pautas, valores y prácticas de la comunidad que observa” (Yuni y Urbano, 2005, p.117)

Informantes

Se trabajó con veintiún informantes, tomados al azar uno por cada sección de los ejes curriculares correspondientes a la Mención Educación para el trabajo Sub Área Comercial del semestre II-2015.

Método de recolección

La técnica, fundamental, para la recolección de la información fue la entrevista, considerando el planteamiento de Hurtado (2012) cuando expone

“la entrevista como una actividad que se cumple entre dos personas, en la que uno hace preguntas (el entrevistador) y el otro responde (el entrevistado), con el propósito de obtener información pertinente sobre un tema en particular” (p. 863), en este caso el escalar a internet el periódico escolar con un nuevo nombre; también se abordó la observación como recurso esencial para precisar la información.

Para plantear lo relativo a la aceptación o no de un nuevo nombre para el periódico escolar se facilitó el listado con los nombres de todas las ediciones realizadas hasta el semestre U-2014; como se indica: *Edutra y Proyecto Universitario* (2006); *Infoface y Al día con la UC* (2007); *Entre estudiantes UC y La nota EDCOM UC* (2008); *Informativo Plus y Notiexpress UC* (2009); *Punto de encuentro* (2010); *Noti UC y Noti FaCE UC* (2011); *GLUCBAL y Mundo EPT (Dpto)* (2012); *EPTAL día, Boletín informativo y EPT informa* (2013); *Innovando EDUC y Enlace Universitario* (2014). Así mismo, se sugirieron cinco nombres: *Impacto UC, El noticiero, Al Día, Doxa UC, Virtual UC* y se dejó abierta la posibilidad de sugerir un nuevo nombre.

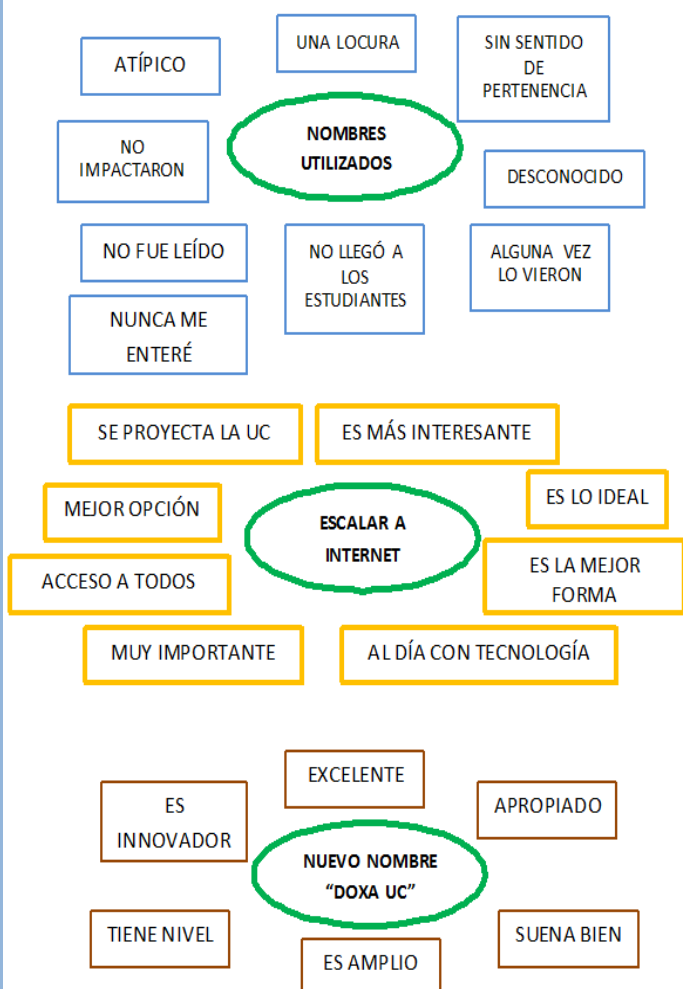
Hallazgos

El encuentro con los estudiantes develó la importancia que le dan al periódico escolar como fuente de información y fortalecimiento de conocimientos, consideran que hay que preservar la continuidad de este espacio abierto donde ellos son los actores principales. También plantearon que si hay

que adecuarse a la realidad social cambiante y tecnológica y escalar el periódico escolar a internet.

En cuanto al nombre, compartieron que había sido un error no haber mantenido el nombre inicial del periódico, por cuanto no creó identificación ni sentido de pertenencia. Pocos aportaron nuevos nombres pero, la mayoría estuvo de acuerdo con Doxa, UC, después de haber preguntado por su significado y habérseles aclarado que significaba “opinión”. El siguiente infograma recoge las opiniones de los informantes:

Figura 1. Contrastación: Nombres utilizados en las ediciones anteriores del periódico escolar –Escalar a internet – Nuevo nombre “Doxa UC”



Este infograma refleja la opinión de los informantes con respecto al periódico escolar que se ha venido publicando desde el año 2006. Como se observa no hay asociación de un periódico con la Mención Educación para el Trabajo Sub Área Comercial, no lo conocen. Con respecto a los nombres utilizados en los periódicos publicados plantearon: es una locura haberle colocado tantos nombres; totalmente atípico, un periódico tiene un solo nombre; no hay sentido de pertenencia, nunca lo leyeron; alguna vez lo vieron; no llegó a la población estudiantil. Escalar a internet: con respecto a este punto se mostraron bien entusiasmados; plantearon que hay que estar al día con la tecnología, es la mejor opción, es más interesante, acceso a todos, mayor proyección de la facultad y la universidad. En cuanto al nombre: ninguno de los informantes estuvo de acuerdo en seleccionar algún nombre ya utilizado, no hubo propuestas concretas de nombres. De los cinco nombres presentados el que tuvo mayor acogida fue Doxa UC, se expresaron favorablemente como: excelente, apropiado, amplio, tiene nivel, me gusta.

Reflexión

Se concluye que escalar a internet el periódico Doxa UC representa la oportunidad de propiciar en los estudiantes la comprensión de técnicas comunicativas, ampliación y fortalecimiento del vocabulario, dominio de competencias gramaticales relacionadas con la expresión oral y escrita, así como la creación de bases sólidas para el desarrollo de la investigación documental.

Así mismo es factible escalar el periódico, debido a la disposición demostrada por los estudiantes de la asignatura y la valoración dada a las tecnologías de la información y comunicación en cuanto al uso de la telefonía celular e internet. En tal sentido, se ejecutarían proyectos educativos innovadores dirigidos a fortalecer la lecto-escritura y el pensamiento crítico reflexivo. Contar con un periódico de tales características, con perspectiva sostenida en el tiempo, contribuirá a formar futuros profesionales de la docencia con dominio de claves de interpretación de la realidad y con sentido relacional que les permita asumir la expresividad como elemento de integración y comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Alvarado, T. (2015). *Pervivencia y gestión del periódico de la asignatura: desarrollo de los procesos comunicacionales en educación para el trabajo*. Trabajo de ascenso no publicado. Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo. Facultad de Educación Departamento de Administración y Planeamiento Educativo.
- Decreto de enseñanzas mínimas en secundaria. (2007). *Enseñanzas secundarias*. Disponible:[<http://www.mepsyd.es/educa/sistemaeducativo/loe/files/educacionsecundaria-obligatoria.pdf>] [Consultado: 11/03/2016].
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas*. Barcelona, España: Editorial Síntesis, S.A.
- Freinet, E. (1973). El texto libre. El periódico escolar. *Cuadernos de pedagogía N° 3* Caracas: Editorial laboratorio educativo.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gómez, M. (2013). *Prensa escolar digital: uso y competencias curriculares*. Trabajo Final de Master: Comunicación y educación en la red subprograma: accesibilidad e inclusión digital. Disponible: [<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Mgomez/Documento.pdf>] [Consultado: 11/03/2016].
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Colombia: Ediciones Quirón.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Argentina: Ediciones Taurus.
- Lamarca, M. (2007). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Disponible en: [<http://www.hipertexto.info/index.htm>] [Consultado: 11/03/2016].
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. No. 5.929. Extraordinario del 15 de agosto.
- Pinto, A. (2006). Resumen PSU lenguaje. Recopilación de contenidos por Andrés Pinto Sánchez. *Temuco, Noviembre*. (s/p).
- Raigón, G. (1998). *Una escuela tan grande como el mundo. Los periodistas y la educación de los ciudadanos*. Sevilla: MAD.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Investigación etnográfica e investigación acción. Argentina: Editorial Brujas

EFFECTIVIDAD DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO SITUACIONAL DESDE UNA APROXIMACIÓN DEL MODELO DE HERSEY Y BLANCHARD



YSCARLLY PINTO
Magister en Educación
Universidad Carabobo
yscarlly@hotmail.com
THAIS GUTIÉRREZ
Licenciada en Educación
Universidad de Carabobo
gutierrez.tay@hotmail.com

Recibido: 30/10/2014

Aceptado: 12/01/2015

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito analizar la efectividad de los estilos de liderazgo del personal de la Coordinación de Ciencias Cognitivas, desde una aproximación basada en el modelo de Hersey y Blanchard. El estudio se desarrolló bajo los lineamientos metodológicos de una investigación cuantitativa de tipo descriptivo, apoyada en el diseño de campo, ya que se analizó de manera sistemática el problema directamente en el área objeto de estudio. La población estuvo representada por la totalidad del personal (veintidós docentes) de la Coordinación de Ciencias Cognitivas de la Universidad José Antonio Páez ubicada en el Municipio San Diego del Estado Carabobo, y se aplicó un estudio de tipo censal. Para darle cumplimiento a los objetivos específicos, se emplearon una serie de técnicas e instrumentos de recolección de información basados principalmente en la aplicación de dos cuestionarios estructurados y estandarizados por los autores Hersey y Blanchard denominados LEAD Yo y LEAD Otro, los cuales permitieron medir la autopercepción de la conducta del líder y la percepción de sus colaboradores hacia ellos. Se concluyó que el Liderazgo Situacional tiene implícita la idea de que el líder ha de colaborar con sus seguidores para que aumenten su preparación hasta donde sean capaces y estén dispuestos a llegar. Finalmente, se recomendó a los jefes evaluar los resultados obtenidos del presente estudio, además de estudiar la posibilidad de ampliarlo a fin llegar a contar con líderes exitosos.

Palabras clave: liderazgo situacional, estilo, modelo de Hersey y Blanchard

EFFECTIVENESS OF SITUATIONAL LEADERSHIP STYLES FROM AN APPROACH TO HERSEY AND BLANCHARD'S MODEL

Abstract

This research aimed at analyzing the effectiveness of the leadership styles of the Cognitive Sciences Coordination staff, from an approach based on Hersey and Blanchard's model. The study was developed under the methodological guidelines of a quantitative research of descriptive type, supported by a field design. The population was represented by the entire staff (22 professors) of the Cognitive Sciences Coordination at José Antonio Páez University, San Diego, Carabobo state, and a census type study was applied. A series of information gathering techniques and instruments were used, mainly based on the application of two questionnaires structured and standardized by Hersey and Blanchard called LEAD self and LEAD others, which allowed to measure self-perception of a leaders behavior and the perception of their collaborators towards them. It was concluded that Situational Leadership implies the idea that the leader must collaborate with his/her followers to increase their preparation to an extent they are able and willing to get. Finally, it was recommended to the chiefs to evaluate the results obtained in this study, as well as studying the possibility to expand it in order to get successful leaders.

Keywords: situational leadership, style, Hersey and Blanchard model



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.482-492
ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153
Efectividad de los estilos de liderazgo situacional desde una aproximación del modelo...
Yscarlly Pinto y Thais Gutiérrez

Planteamiento del problema

En la actualidad, el proyecto de país demanda un nuevo modelo de sociedad y ciudadanía cimentado en los principios de la democracia participativa y protagónica, en un Estado Social de derecho, de justicia, de igualdad, de solidaridad, de corresponsabilidad, de clara identidad y plena soberanía nacional, pilares fundamentales de la Nueva República.

Partiendo de lo anterior, surge la reforma del Estado Venezolano, la cual constituye un desafío político y social importante, su tendencia es dinamizar los diferentes sectores de la sociedad alrededor de propuestas de cambio profundas en sus instituciones educativas, para la reconstrucción de una sociedad justa, democrática y moderna. Por lo tanto, la Educación pasa a ser una de las dimensiones fundamentales de esa reforma, su finalidad es la formación del individuo para que asuma la transformación que demanda la sociedad, capacitarlo en la organización social, productiva, la participación política y consolidar los valores democráticos necesarios para avanzar en el proceso de cambio. Así, se promueve a la persona como protagonista de su propia historia, con los valores de justicia, igualdad, libertad, participación y cooperación sean fundamento para su formación integral.

Al respecto, cabe señalar que el estilo de liderazgo situacional “es una teoría de contingencia que se enfoca en la disposición de los colaboradores” (Stephen, 2001, p. 424). La teoría situacional

basada en el modelo de Hersey y Blanchard es directa, con un atractivo intuitivo, y es importante por el reconocimiento explícito que hace que la habilidad y la motivación de los subordinados es crucial para el éxito del líder. El estilo de liderazgo es el patrón de conducta que se utiliza cuando se está tratando de modificar la conducta de otros. Mientras que la percepción que se tenga sobre otros es interesante y útil, no es, sin embargo, muy significativa a menos que se compare con la percepción de aquellos a quienes se está tratando de influenciar.

Es por ello que la presente investigación tiene como radio de acción el personal de la Coordinación de Ciencias Cognitivas, la cual no escapa de la realidad antes expuesta, por lo que se busca analizar la efectividad del estilo de liderazgo situacional que presentan tanto los Jefes como los docentes adscritos. Además, se plantea la necesidad de que la universidad genere transformaciones en la formación de sus profesionales y dar paso a que aparezcan nuevos líderes que sepan guiar a través de ejemplos, además de poseer conocimientos y creatividad para desactivar conflictos. Esto le va a permitir complementaciones adecuadas para solucionar problemas sociales, políticos y económicos.

Por la situación antes expuesta, se ha planteado el presente estudio, el cual se basa en el análisis de la efectividad de los estilos de liderazgo del personal de la Coordinación de Ciencias Cognitivas de una universidad privada ubicada en Valencia – estado

Carabobo, mediante una aproximación basada en el modelo de Hersey y Blanchard. Cabe señalar, que la investigación se enfoca en el Modelo de Liderazgo Situacional, por ofrecer este “una importante contribución en el campo para tratar de aumentar las probabilidades de que los gerentes se conviertan en líderes eficaces” (Hersey, Blanchard y Johnson, 2000, p. 208). Además, tiene implícita la idea de que el líder ha de contribuir con sus colaboradores para que aumenten su preparación hasta donde sean capaces y estén dispuestos a llegar.

De acuerdo con la sistematización del problema a estudiar, pueden formularse las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los estilos de liderazgo según el modelo de Hersey y Blanchard, del personal de la Coordinación de Ciencias Cognitivas?, ¿Cuál es el nivel de efectividad de los estilos de liderazgo situacional del personal Coordinación de Ciencias Cognitivas, según el modelo de Hersey y Blanchard?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la efectividad de los estilos de liderazgo del personal de la Coordinación de Ciencias Cognitivas, desde una aproximación del modelo de Hersey y Blanchard.

Objetivos específicos

Identificar los estilos de liderazgo según el modelo de Hersey y Blanchard, del personal de la Coor-

dinación en estudio, a través de la aplicación de los instrumentos LEAD Yo y Otro.

Contrastar los estilos de liderazgo del personal de la Coordinación de acuerdo a los datos obtenidos.

Verificar la incidencia de los estilos de liderazgo del personal de la Coordinación de Ciencias Cognitivas, desde una aproximación del modelo de Hersey y Blanchard.

Justificación de la investigación

Luego de desarrollar esta investigación, se obtendrán aportes para la Coordinación en estudio, a quienes se les analizará la efectividad de los estilos de liderazgo situacional mediante una aproximación del modelo de Hersey y Blanchard, ayudando así a los mismos a clarificar las conexiones entre sus estilos de liderazgo con los objetivos que deben cumplir, de allí radica la importancia del liderazgo situacional, el cual es el vehículo para que los jefes entiendan y compartan expectativas en su ambiente de trabajo, ya que si la gente sabe que se espera de ella, puede aprender gradualmente a supervisar su propio comportamiento para volverse responsable y automotivador.

La presente investigación servirá de apoyo a las ideas y acciones que conlleven a la adecuada efectividad, ya que se trata de entender y llevar a la práctica de una vez por todas, unas políticas de Estado que promuevan la articulación inter e intra-institucional entre los diferentes organismos encargados de proporcionar la atención a las necesi-

dades integrales de los individuos del país.

Por otra parte, es necesario señalar que metodológicamente el estudio es importante, debido a que permitirá la aplicación de conocimientos adquiridos específicamente relacionados con Liderazgo Situacional. Del mismo modo, servirá de aporte para la Universidad de Carabobo, ya que en el campo de desarrollo de nuevos estudios, se proponen técnicas de aplicación práctica que sirven para otras instituciones; y a su vez apoyará futuras investigaciones.

Finalmente, desde el punto de vista personal, la presente investigación permitirá a las autoras evaluar su nivel de preparación técnica y profesional, lo que significaría la posibilidad de constatar los conocimientos teóricos relacionados con la construcción de una aproximación teórica basada en el modelo de Liderazgo Situacional de Hersey y Blanchard.

Bases teóricas

Modelo de liderazgo situacional

Hersey, Blanchard y Johnson (2000), afirman que de acuerdo con el Liderazgo Situacional, no hay un medio óptimo de influir en la gente. Qué estilo de liderazgo se deba usar con individuos o grupos depende del grado de preparación de la gente en la que el líder pretende ejercer su influencia. Es como su nombre lo indica, un modelo de liderazgo situacional según los autores Hersey y Blanchard, y como tal, reconoce que la situación es la princi-

pal variable moderadora de la efectividad del liderazgo. No existe un estilo óptimo para cualquier situación. Cuanto más pueda adaptar el líder su conducta a la situación, más eficaces serán sus esfuerzos por influir.

Hersey y Blanchard (1974) y Hersey, Blanchard y Johnson (2000), señalan que los principales factores de la situación que influyen en la eficacia del liderazgo son el líder, los colaboradores, el superior, los asociados claves, la organización, los requerimientos del trabajo y el tiempo para tomar decisiones. Además, según Robbins (1999), la teoría de liderazgo situacional “es una teoría de contingencia que se enfoca en la disposición de los seguidores” (p. 424). La teoría situacional de Hersey y Blanchard es directa, con un atractivo intuitivo, y es importante por el reconocimiento explícito que hace que la habilidad y la motivación de los colaboradores sean cruciales para el éxito del líder. Sin embargo, a pesar de su amplia aceptación por parte de los profesionales, las conclusiones de las investigaciones hacen que la teoría, por lo menos por ahora, sea más especulativa que sustantiva.

Cabe señalar que, la teoría de liderazgo situacional, surge a partir del estudio de la conducta de los líderes en situaciones muy diversas, como ayuda a los directivos en el diagnóstico de cada situación característica. Esta teoría se basa en dos variables, dos dimensiones críticas del comportamiento del líder: cantidad de dirección (conducta de tarea) y

cantidad de apoyo socioemocional (conducta de relación) que el líder debe proporcionar en una situación a raíz del nivel de madurez de sus subordinados.

Comportamiento de tarea: Grado en el que el líder explica lo que deben hacer sus seguidores, cuándo, dónde y cómo realizar la tarea.

Comportamiento de relación: Grado en el que el líder proporciona apoyo socioemocional. Tal conducta incluye escuchar, facilitar y respaldar.

Los estilos de tarea y de relación no son mutuamente excluyentes. No hay un estilo de liderazgo mejor que otro, depende de la situación. La teoría del liderazgo situacional está basada en la interacción entre:

- La cantidad de apoyo socioemocional (conducta de relación) que proporciona y el nivel de madurez que demuestran los seguidores de una tarea, función u objetivo específico que el líder intenta realizar a través de un individuo o grupo.
- La cantidad de dirección (conducta de tarea) que ofrece un líder.

Hersey y Blanchard, fueron los creadores del modelo de liderazgo situacional, ellos afirman que fue elaborado a finales de los sesenta en el Centro para el Estudio del Liderazgo. “Es un modelo práctico para uso de gerentes, vendedores, maestros y padres de modo que puedan tomar sobre la marcha las decisiones necesarias para influir en los demás con eficacia” (p. 189). Según Rob-

bins (1999), “el liderazgo exitoso se logra cuando se selecciona el tipo correcto de liderazgo, que según Hersey y Blanchard depende del nivel de preparación adecuado o madurez de los seguidores” (p. 424). El liderazgo situacional es una teoría de contingencia que se enfoca en los seguidores.

Marco metodológico

De acuerdo a la profundidad con la que se llevó a cabo esta investigación, es oportuno catalogarlo como un estudio de tipo descriptivo, con el propósito de explicar las causas y consecuencias del problema planteado, y así ofrecer posibles soluciones en un corto tiempo. La investigación se apoyó en un diseño de campo, ya que los datos fueron tomados directamente de la Coordinación de Ciencias Cognitivas de una universidad privada ubicada en Valencia – estado Carabobo. Asimismo la investigación se fundamentó en un diseño no experimental transeccional, debido a que los datos se recolectaron en un momento único.

La población de la presente investigación estuvo compuesta en su totalidad por 22 docentes de la Coordinación de Ciencias Cognitivas. Para efecto del presente estudio, la muestra quedó integrada por la totalidad de la población, por ser considerada pequeña y finita.

Para fines de recolectar la información, se utilizó como técnica la encuesta apoyada en dos cuestionarios estandarizados, cabe mencionar que los instrumentos utilizados fueron diseñados por los au-

tores Hersey y Blanchard, elaborados en el Centro para el Estudio del Liderazgo, denominados LEAD Yo y LEAD Otro, los cuales están conformados cada uno por doce (12) ítems de acuerdo a la ejemplificación de una serie de situaciones dadas, donde el encuestado tendrá que seleccionar su respuesta entre cuatro (4) alternativas propuestas por los autores, lo que lo hace ser un instrumento abanico (abierto), ya que se presentan una serie de posibilidades para responder. El propósito de aplicar y analizar los datos de la LEAD yo y la LEAD Otro es determinar si hay discrepancias entre la autopercepción del líder y la percepción de los demás hacia él. Por esta razón se elaboraron dos herramientas LEAD: la LEAD Yo mide la autopercepción, la idea que tiene el individuo de su comportamiento como líder; la LEAD Otro evidencia las percepciones de sus colaboradores.

Análisis y presentación de los resultados

Esta etapa, de carácter técnico, pero al mismo tiempo, de mucha reflexión, involucra, la introducción de cierto tipo de operaciones ordenadas, estrechamente relacionadas entre ellas, que facilitarán realizar interpretaciones significativas de los datos que se recogieron, en función de las bases teóricas que orientaron el sentido del estudio y del problema investigado.

Por lo tanto, se procedió a representar de manera general, en forma gráfica y computarizada, el análisis porcentual de los resultados obtenidos; para ello se emplearon diagramas circulares y la técni-

ca que se utilizó, se basó en el cálculo porcentual de ítem por ítem, permitiendo así corroborar la problemática planteada por las investigadoras. A continuación se detallan los resultados obtenidos:

Identificación del estilo de liderazgo situacional a través de los datos obtenidos de la aplicación del instrumento LEAD (Yo)

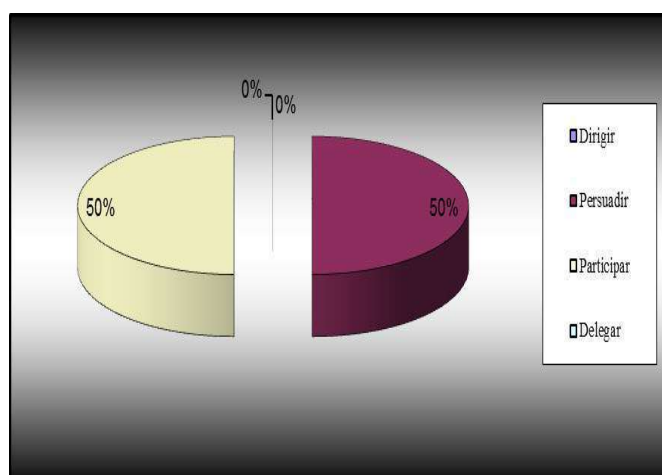
Cuadro 1

Estilo de liderazgo situacional del jefe (1) según autopercepción

Estilo de Liderazgo	Nº de Respuestas	Porcentaje (%)
Dirigir	-	-
Persuadir	6	50.00
Participar	6	50.00
Delegar	-	-

Fuente: Investigadoras (2016)

Gráfico 1



Fuente: Investigadoras (2016)

Análisis: De acuerdo a la autopercepción del Jefe (1), posee preferencias iguales por los estilos de liderazgo Persuadir y Participar, es decir un 50% Participar y 50% y con nula preferencia por los estilos Dirigir y Delegar. Entre las características que prevalecen en este tipo de combinación de estilos de liderazgo, se tienen que el líder toma las decisiones del grupo de trabajo y explica la función de los colaboradores así como también alienta el flujo de información necesaria.

Identificación del estilo de liderazgo situacional a través de los datos obtenidos de la aplicación del instrumento LEAD (Otro)

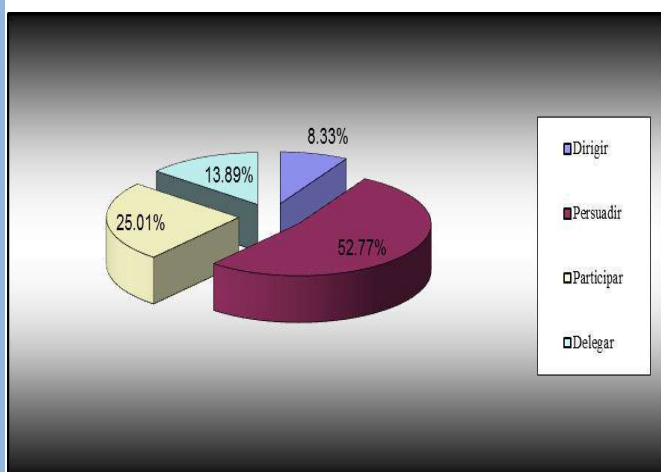
Cuadro 2

Estilo de liderazgo situacional del jefe (1) según la percepción de sus colaboradores

Colaborador	Dirigir (%)	Persuadir (%)	Participar (%)	Delegar (%)
1	8.33	58.33	25.01	8.33
2	-	58.33	25.01	16.66
3	16.66	41.67	25.01	16.66
Promedio	8.33	52.77	25.01	13.89

Fuente: Investigadoras (2016)

Gráfico 2



Fuente: Investigadoras (2016)

Análisis: En este Jefe (1) prevalece el estilo Persuadir el cual mostró como resultado un 52.77%, por lo que este estilo presenta una combinación de comportamiento alto tanto de tarea como de relaciones. Además, demuestra un 25.01% del estilo Participar, predominando en este estilo la comunicación bilateral. Por otra parte, se conoció que presenta un 13.89% de Delegar y sólo un 8.33% del estilo Dirigir.

Contraste de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos LEAD (Yo) y LEAD (Otro)

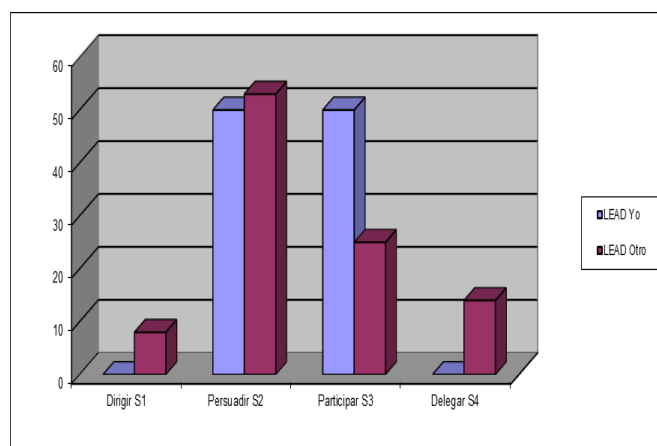
Cuadro 3

Estilos de liderazgo situacional del jefe (1) según la autopercepción y la percepción de sus colaboradores

Estilos de Liderazgo	LEAD Yo	LEAD Otro
Dirigir S1	-	8.53
Persuadir S2	50.00	52.77
Participar S3	50.00	25.01
Delegar S4	-	13.89

Fuente: Investigadoras (2016)

Gráfico 3



Fuente: Investigadoras (2016)

Análisis: Como se puede observar al contrastar la autopercepción con las percepciones de los colaboradores, se observa que hubo similitud en los resultados con relación al estilo Persuadir (S2) y en el estilo de Participar (S3) se observa que aunque los porcentajes no son similares sí hubo preferencia como segundo estilo; mientras que las diferencias principales se muestran en los estilos Dirigir (S1) y Delegar (S4). Sin embargo, este Jefe presenta mayor preferencia por el estilo Persuadir desde ambos puntos de vista.

Luego de contrastar los resultados del LEAD Yo y el LEAD Otro, se determinó el Nivel de Preparación de los principales Colaboradores de cada uno de los Jefes, con el propósito de conocer si el estilo que manejan los mismos se adapta al estilo apropiado según el modelo de Liderazgo Situacional de Hersey y Blanchard.

Gráfico 4

Nivel de preparación de los principales colaboradores del jefe (1)

Nivel de preparación de los colaboradores del jefe (1)



Fuente: Figueroa, M. (2009)

Estilo Apropia-
do según el Mo-
delo de Lideraz-
go Situacional

R4 S4 Elevada, S3 Segunda, S2 Tercera, S1 Baja Probabilidad

Estilo de Lide-
razgo del Jefe
(1) de acuerdo
a los resultados
obtenidos

R4 S2 Elevada, S3 Segunda, S4 Tercera, S1 Baja Probabilidad

En lo que concierne a este Jefe (1), se tiene que el mismo comparte con un equipo de Colaboradores con un Nivel de Preparación R4, y los resultados reflejan que este líder no maneja la secuencia de los estilos apropiados según el Modelo de Liderazgo Situacional, ya que el modelo establece que en primer lugar se debe manejar el estilo de Delegar (S4) y en la realidad maneja es el estilo de Persuadir (S2).

Verificación de la efectividad de los estilos de liderazgo situacional utilizados por el jefe (1)

La amplitud del estilo implica la capacidad del líder para variar el mismo; por ende la efectividad del estilo es el grado al que es capaz de modificarlo de manera adecuada para las exigencias de cada situación, de acuerdo con el Liderazgo Situacional. A continuación se presentan los resultados que reflejan el valor de la efectividad de cada uno de los Jefes:

Cuadro 4

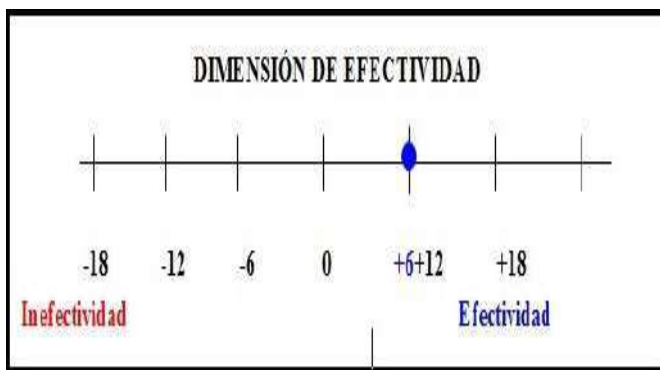
Efectividad de los estilos de liderazgo situacional utilizados por el jefe (1)

Colaborador	Valor de Efectividad
1	+9
2	-3
3	+9
Promedio LEAD Otro	+5
Promedio LEAD Yo	+6

Fuente: Investigadoras (2016)

Gráfico 5

Efectividad de los estilos de liderazgo situacional utilizados por el jefe (1) según su autopercepción



Fuente: Investigadoras (2016)

Conclusiones

La conclusión fundamental es que la conducta que el líder necesita depende de la situación. Los objetivos que persigue el estudio del liderazgo situacional son la comprensión de los procesos fundamentales de la conducción y desarrollo de las personas, y el aprender a desarrollar eficazmente nuestras propias aptitudes de liderazgo. El estilo principal se define como la pauta de comportamiento que emplea más a menudo para tratar de influir en las actividades de los demás: en otras palabras, es el comportamiento preferido. El estilo

secundario es el que sólo se practica en ocasiones. Se dice que todos los líderes tienen un estilo principal, esto es, que se inclinan por uno de los cuatro estilos básicos que distingue el Liderazgo Situacional, el cual aplican con más frecuencia en las situaciones de liderazgo; pero también pueden tener uno, dos y hasta tres estilos secundarios.

En lo que respecta al desarrollo del primer objetivo específico planteado y a la evaluación de la información obtenida en el cuestionario aplicado, basado en el modelo de Liderazgo Situacional de Hersey y Blanchard denominado LEAD Yo, se encontró que el estilo que más prevalece en la totalidad de los Jefes encuestados es el estilo de liderazgo Persuadir (Alta Tarea-Alta Relación) con un 33.33%, lo que representa un líder con una conducta de alta dirección y de alto soporte, porque el Jefe al utilizar este estilo todavía está aportando un alto grado de dirección y toma la mayor parte de decisiones; pero al aumentar el grado de comunicación a una de dos vías (líder-colaborador; colaborador-líder), trata de conocer los sentimientos del colaborador respecto a las decisiones tomadas; así como también las ideas y sugerencias que pueda tener respecto a las mismas. Aunque el soporte por parte del líder se ha incrementado, el control sobre la toma de decisiones permanece con el líder.

Por otra parte, para dar cumplimiento al segundo objetivo específico se realizó un contraste de los resultados obtenidos del LEAD Yo y LEAD Otro, donde se conoció que en la mayoría de los casos

coincidieron los estilos de identificación para cada Jefe. Con relación al Jefe (1) se observó que hubo similitud en los resultados con relación al estilo Persuadir (S2) y en el estilo de Participar (S3).

Al medir el Nivel de Preparación de los principales colaboradores de cada uno de los Jefes, se mostró una marcada tendencia por el Nivel (R4), el cual es definido como una persona Capaz y Dispuesto o Confiado. Cabe resaltar, que entre las características de este tipo de individuos se encuentra que: mantiene al jefe informado del avance de la tarea, puede trabajar en forma autónoma, está orientado a los resultados, comparte las noticias buenas y malas, toma decisiones eficaces acerca de la tarea y se desenvuelve según criterios elevados.

El tercer objetivo específico se basó en la verificación de la efectividad de los estilos de liderazgo del personal de la Coordinación de Ciencias Cognitivas desde una aproximación del modelo de Hersey y Blanchard, donde se pudo comprobar que todos los jefes presentaron una tendencia hacia una efectividad baja, la cual depende de la interacción entre el líder, los colaboradores y la situación dada. Se debe resaltar, que el nivel de efectividad del líder contribuye en el desarrollo organizacional, ya que el estilo de liderazgo que ejerza el líder se verá reflejado en los rendimientos producidos y utilización que se le den a los recursos organizacionales, cuanto mejor sea el clima organizacional y desempeño gerencial, mejores resultados deberá obtener la organización.

Recomendaciones

Los Jefes deberán evaluar los resultados obtenidos del presente estudio, además de estudiar la posibilidad de ampliarlo a través de la medición del nivel de madurez de los docentes colaboradores, a fin llegar a contar con líderes exitosos.

Se propone que el docente actual desarrolle esta aplicación del modelo de Liderazgo Situacional, para formar conciencia de sus posibles fallas y transformar su liderazgo hacia un liderazgo efectivo.

Sería conveniente que se diseñen programas de capacitación en técnicas de delegación, para que el Docente desarrolle habilidades que le permitan ubicarse en el estilo de liderazgo delegar y, así utilizar e intercambiar junto a sus colaboradores para determinar la estrategia adecuada en una situación particular. Los Jefes deben mejorar su habilidad para diagnosticar una situación y su flexibilidad de su personal para desempeñar cualquier función de liderazgo que se necesite en una situación determinada.

Los Jefes deberán implantar un proceso de retroalimentación sobre liderazgo, captando información de los diferentes colaboradores que están involucrados con los estilos de comportamiento de cada líder.

Disponer de un mecanismo con el cual se propongan y se dé seguimiento y orientación a planes de desarrollo, para que los Jefes eleven su nivel de efectividad dentro del departamento.

Se sugiere diagnosticar el nivel de desarrollo de

los docentes en función del nivel de competencia y dedicación para decidir finalmente el estilo de liderazgo adecuado, en función de sus competencias. Reconocer el poder que tienen los colaboradores claves dentro y fuera del departamento.

El líder debe reconocer la resistencia al cambio de sus colaboradores y ocuparse de ella como una etapa necesaria del proceso de transformación, además tendrá que adherirse a la nueva visión organizacional.

Referencias

- Balestrini, M. (2003). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Consultores Asociados.
- Hellriegel, T., Slocum, J. y Woodman, R. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Editorial Internacional Thomson Editores, S.A.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1974). So you want to know your leadership style. *Training and development journal*. (s/p).
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1998). *Administración del comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Hersey, P., Blanchard, K. y Johnson, D. (2000). *Administración del comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2004). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme Consultores Asociados, C.A.
- Méndez, C. (2003). *Metodología, diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Senlle, A. (1992). *Liderazgo en el siglo XXI*. Barcelona, España: Ediciones Gestión 2000, S.A.
- Stogdill, R. (1989). *Comportamiento organizacional*. México: Editorial Prentice Hall.
- Stoner, F., Fredmon, R. y Gilberth, J. (2001). *Liderazgo*. México: Editorial Trillas.

ESTRATEGIAS Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN EL ÁMBITO ESCOLAR



YVEL PALACIOS

Magíster en Gerencia de Sistemas Educativos
Universidad de Carabobo
ympr801@hotmail.com

Recibido: 06/07/2015

Aceptado: 14/03/2016

Resumen

La lectura es una de las actividades más importantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, es el soporte, la base para la adquisición del conocimiento y por consiguiente el desarrollo de la capacidad de análisis, crítica y reflexión. Así pues, la lectura permite la capacidad de distinguir un texto, ejecutar operaciones de paráfrasis, identificación de estructuras, una vez realizada las estrategias de lectura global. La presente investigación tiene como propósito dar a conocer las estrategias para la promoción de la lectura con la finalidad de facilitar a los estudiantes los procesos de comprensión e interpretación de textos. Asimismo, se establecen diferentes estrategias que mantendrán el gusto y atracción por la lectura, que está llamada a ser la llave de acceso, la puerta fundamental del saber, un medio enriquecedor para la distracción y la profundización de temas diversos. El estudio se fundamentó en la Teoría Constructivista de Vygotsky. Las reflexiones demostraron que las estrategias didácticas de promoción de lectura, les permitirá a los adolescentes fantasear, imaginar con el fin de aprender, contribuyendo al desarrollo social y afectivo de la personalidad.

Palabras clave: microhabilidades, promoción de la lectura y estrategias

STRATEGIES AND PROMOTION OF READING IN SCHOOLS

Abstract

Reading is one of the most important activities in the teaching-learning process; it is the support for knowledge acquisition and therefore the development of analysis, criticism and reflection capacities. Thus, reading allows the ability to distinguish a text, perform paraphrases, identification structures, once global reading strategies are applied. This research aims to present strategies for promoting reading in order to provide students with the processes of understanding and interpretation of texts. Also, different strategies that will keep liking and attraction for reading, the access key to open the main door of knowledge and a rich medium for distraction and deepening of various topic, are established. The study was based on Vygotsky's constructivist theory. The reflections showed that teaching strategies to promote reading will allow teens fantasize and imagine in order to get learning, contributing with the social and emotional development of personality.

Keywords: microskills, promoting reading and strategies



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.493-507

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Estrategias y promoción de la lectura en el ámbito escolar

Yvel Palacios

Introducción

La lectura a través de los años, siempre se ha visto como un proceso para la búsqueda de información y esto ha traído como consecuencia la falta de interés y motivación de los estudiantes, para ir más allá de la mera extracción de la información contenida en el texto. Parfraseando a Blanco (2008), la lectura es un proceso global y complejo que va más allá de la simple codificación mecánica de unos signos gráficos.

Partiendo de esta conceptualización, no basta con el dominio gramatical de la lengua sino, que la lectura es sinónimo de interpretación, identificación con el texto y la comprensión del mismo. En tal sentido, la lectura no solo informa, sino que lleva consigo, el disfrute, el aprendizaje y la opinión.

Así pues, la promoción de la lectura, requiere de una participación activa de los padres y además de los maestros lectores como entes conscientes de sus actitudes al abordar la formación de los niños. Ahora bien, la promoción es una definición muy amplia, no se puede diseñar estrategias de lectura sin una planificación previa donde está inmerso el individuo, la comunidad para la creación innovadora de actividades que desarrollen el hábito de la lectura. Es por ello, que se deben usar estrategias que faciliten al estudiante fortalecer los procesos de comprensión e interpretación de textos.

Estrategias y promoción de la lectura en el ámbito escolar

La preocupación por la lectura es cada vez mayor

y por esta razón es de suma importancia y relevancia el tema. Los conocimientos que hoy poseemos sobre la lectura nos convierten en participantes de una comunidad que se relaciona directamente con el libro y sus lectores. Rodríguez (1995), ha señalado con agudeza que la necesidad social de leer es un supuesto no analizado de las políticas de promoción de lectura.

Tomando en consideración lo anterior, se infiere que la lectura es un proceso continuo de interacción entre el escritor y el lector. Se caracteriza por ser una herramienta de inserción en la cultura desde un lugar creativo y reflexivo. Además la lectura propicia un acercamiento a los saberes de la humanidad y contribuye a la democratización de la sociedad.

A lo largo de nuestra etapa escolar se desarrollan una serie de procesos relacionados con la lectura, muestra la cercanía de estos procesos lectores que se llevan a cabo como primeros pasos en la escuela y se describe como estos, pueden ejecutarse para obtener éxito, utilizando en todo momento el texto como herramienta ideal para desarrollar estrategias de calidad, partiendo de los elementos básicos de la lectura y de las unidades esenciales del texto escrito.

Isabel Solé (1992), expone que en España el 4,18% de los adultos es analfabeto y 10 millones de adultos entre 18 y 35 años que poseen un grado escolar son analfabetos funcionales debido a que son personas que han aprendido a leer y a escribir pero que no han sido capaces de utilizar estas ha-

bilidades para defenderse en la vida diaria. En tal sentido, muchas serían las causas entre las cuales se mencionan a continuación:

- a.- La lectura solo se practica en el área de lengua.
- b.-La escuela presta mayor atención a los aspectos mecánico de la lectura: discriminar la forma de las letras, sonidos y grafías, pronunciar en forma correcta las palabras, entender el texto palabra por palabra, entre otros.

La profundidad, la atención y la intención con que se lee, hace que el lector llegue a cierto nivel de entendimiento y existe una gama de posibilidades para la comprensión del texto pero también la lectura y su práctica debe ir enfocada hacia el desarrollo de otras destrezas que le permitirán explícitamente el aumento de sus capacidades para la adquisición de nuevos conocimientos: Ellas son:

- a.- Leer con una velocidad adecuada.
- b.-Inferir los significados de las palabras desconocidas y comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado de las ideas que lo rodean. Es superar lagunas que por alguna razón aparecen en el proceso de construcción de la comprensión lectora.
- c- Ser conscientes de los objetivos de la lectura.
- d.- El maestro, facilitador debe presentar una metodología que tenga como fin la motivación para la lectura conocimientos previos y el desarrollo de actividades que conlleven al logro global de la comprensión del texto.

Cabe destacar que el interés moderno por el funcionamiento de la lectura, surge aproximadamen-

te en los años 60 en el momento que emerge la Psicología Cognitiva. Leer se identifica en un primer nivel global como “Interpretar al mundo” como “Escritura de Dios” (Foucault 1999). Un segundo nivel identifica la lectura con la interpretación en sentido amplio, y así hablamos de “Lectura de Imagen” o de una “Lectura de Hechos”. En un tercer nivel está el de aprender a leer que es el de mayor importancia desde el punto de vista didáctico de la lengua y la literatura.

Asimismo, y desde la perspectiva cultural, social y funcional la lectura no solo es saber, descifrar, interpretar el mensaje de un libro, sino como herramienta, que nos coloca en un eterno contacto con la cultura a nivel mundial y lo más resaltante es el desarrollo individual que se alcanza y a su vez ser entes multiplicadores de ese conocimiento. Isabel Solé (1992), define la lectura como “un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente) para los objetivos que guían su lectura”.(p.24). Este concepto engloba los diferentes aspectos que deben, tener un lector activo, su identificación con el tema, su propósito, su finalidad cuando lee y la interpretación que emerge cuando examina el discurso del emisor o escritor.

La habilidad de leer, comprender e interpretar una gran variedad de textos contribuye a potenciar el desarrollo social, moral, cognoscitivo y del lenguaje del adolescente con la finalidad de desarrollar competencias lectoras. Al respecto, Bravo

(1999), presenta los procesos básicos del aprendizaje de la lectura en tres niveles:

-El primer nivel cognitivo: tiene que ver con los denominados procesos periféricos, que son los que permiten la recepción de información (percepción y discriminación visual) y el grado de eficacia atencional con que lo realiza.

-El segundo nivel tiene que ver con el pensamiento abstracto: implica un nivel de complejidad y abstracción vinculado al potencial intelectual de cada individuo y a los conocimientos y experiencias previas.

-El tercer nivel involucra la memoria verbal, el procesamiento fonológico y el procesamiento visual-ortográfico: procesamiento encargado de traducir la información visual en verbal.

En sus escritos Lev Vigotsky (1982), señala algunas funciones específicas que debe desarrollar el cerebro, como procesos psicológicos superiores que se subdividen en rudimentarios representado por la lengua oral que se adquiere a través de la práctica social y la avanzada que lleva implícito la enseñanza en la educación formal y como ejemplo está la lengua escrita y los conocimientos científicos. Cabe destacar, que Cassany(2001) le llama a estos procesos microhabilidades.

Microhabilidades para la lectura

Para conceptualizar el término, hay que señalar que es una combinación de un prefijo con la raíz de la palabra, para formar el vocablo Microhabilidad, el cual tiene como finalidad resaltar el desarrollo de cualquier capacidad, destreza o habili-

dad. McDowell(1984: 87) en su obra *“Introducción a verdad y significado”* emplea el término que fue ideado por él cuando, basado en sus investigaciones, lo utiliza para designar a cada uno de los pequeños átomos en que se pueden descomponer el proceso global de lecto- escritura y propone una lista, que esta agrupada por apartados que van desde la letra hasta el mensaje comunicativo. Ellas son:

1.- El sistema de escribir, en ella señala el conocer las letras del alfabeto, su pronunciación, orden enlace y desciframiento de la escritura.

2.- Palabras y frases, implica el reconocer palabras y frases con rapidez, dar relación entre palabras nuevas y conocidas, las diversas formas de la palabra, la utilización del contexto para las nuevas palabras, la elección de la aseveración correcta y pertinente de la palabra con el uso del diccionario, pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para comprender el contenido.

3.- Gramática y Sintaxis, se debe tener conocimientos de los elementos básicos de la estructura de la oración, reconocer anáforas (redundancias) y deícticos (relación de tiempo, uso de palabras y el lector), así como las relaciones semánticas.

4.- Texto y Comunicación, está relacionado con el mensaje y aquí se incluye la lectura en voz alta, entender el mensaje global, buscar información específica, discriminación de ideas secundarias, así como la organización del texto y leer entre líneas.

Asimismo, la esencia de la comprensión de la lec-

tura radica en la capacidad que tiene el lector para formular y verificar hipótesis, es la capacidad de relacionar el conocimiento nuevo con lo sabido. Para la construcción del significado del texto, los lectores utilizan las siguientes estrategias:

a.- **Predicciones.** Es la capacidad de predecir o suponer lo que va a suceder. Mediante la anticipación se activan los conocimientos previos que se tienen sobre la lectura. Es adelantarse a lo que dicen las palabras que están en el texto, cómo será un texto, cómo continuará o cómo terminará. Con esta estrategia, se estimula la formulación de suposiciones o hipótesis sobre lo que el autor va a tratar a continuación del texto.

b.- **Paráfrasis:** Es un mecanismo de interpretación. Un texto parafraseado no es otra cosa que la expresión de su contenido, en forma sintetizada y con vocabulario propio. Es un recurso muy utilizado en la comprensión e interpretación de una lectura. Se trata de la producción de un texto de carácter expositivo que presenta una reformulación explicativa de otro tipo de texto.

c.- **Anticipación:** Es una figura retórica, que consiste en activar los conocimientos previos que se tienen sobre un texto. Esta habilidad requiere de lo que se puede prever antes de leer, tomando en cuenta esquemas, dibujos, imágenes, subtítulos entre otros. Para este trabajo el alumno debe tener motivación para la lectura.

d.- **Inferencia:** Es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado de las ideas que lo rodean. La finalidad

de esta estrategia es cubrir las lagunas o vacíos de información que se quedan en el estudiante. Realizar inferencias, da autonomía al lector, porque maneja su contexto gramatical, conocimiento y cultura.

La lectura y su promoción

Para Agudo (1984), “promover la lectura significa crear hábitos, educar o reeducar percepciones, y generar o cambiar actitudes”.(p.28). Es por eso, que la lectura es vital para el desarrollo del individuo en el contexto social, y debe ser considerada como un indicador en el desarrollo humano.

En este sentido, la formación de los lectores requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado (Gutiérrez, 2004). En este mismo orden de ideas, el libro se considera un bien cultural, es importante impulsar su promoción con la finalidad de presentarlo como un objetivo atractivo, divertido, cuya finalidad es el dominio del sistema gráfico con soltura, agilidad mental y esto se logra con la actividad lectora.

Asimismo, la lectura de un libro no se parece en nada a la vida, ya que en el libro, el sentido de él se pone en entredicho. Los mejores libros son los que la contradicen, los que se le revelan y se sirven de ella para alimentar la imaginación, el juicio y el pensamiento. Leer es un perfecto dispositivo de expansión que permite evadir lo irrespirable, es una especie de rebelión que otorga a quien asume la posibilidad de moverse sin cambiar ni de lugar

ni de ropa. (Ardiles, 2009)

En consecuencia, la lectura le permite al estudiante ampliar sus conocimientos y experiencias previas relativas al texto que se leerá y es de suma importancia diseñar actividades que conduzcan al logro de los objetivos anteriores y para ello la educación busca en todo momento incrementar el acervo lingüístico de los estudiantes a través de la interpretación de los mensajes que reciben, de cualquier tipo de texto.

Para ello, hay que partir no solo de los aspectos cognitivos de la lectura, que permitirán al lector comprender, interpretar y adoptar una actitud crítica, sino también la afectividad con el propósito de provocar actitudes positivas. La promoción de la lectura requiere, no solo de programas que desarrollen iniciativas fuera de la escuela, sino también desarrollar políticas que la vinculen con las prácticas sociales de lectura y escritura.

Por otra parte, el mayor aporte de las campañas de promoción de la lectura están dirigidas a la promoción de libros con la finalidad de que el lector tenga una relación directa con el texto. Pero, como señala González Martín (2005) los no lectores o los lectores ocasionales necesitan que se les den ideas, para iniciar la actividad lectora. En los últimos años, se ha elevado el interés a nivel nacional e internacional por la lectura con el propósito de impulsarla a través de políticas públicas que conduzcan a lograr el objetivo.

En este sentido, nuestro país en el 2002 por medio del Ministerio de Educación y Deportes, pone en

marcha el Plan Nacional de Lectura, haciendo énfasis en la acción pedagógica en las instituciones escolares, con el fin de fortalecer la enseñanza de la lengua y la escritura; estas políticas engloban la educación inicial, pasando por las misiones y las escuelas Bolivarianas. La puesta en marcha de este plan se enmarca dentro de las líneas generales del Plan Nacional de Desarrollo Económico y social (2002-2007). Entre sus fundamentos se encuentra la orientación hacia la participación social en la promoción de la lectura y la escritura; el desarrollo de la investigación fomenta la identificación del ciudadano con su cultura.

En la actualidad, se realiza cada año en el país, la Feria Internacional del Libro (FILVEN), con el firme propósito de promover la lectura y de profundizar el vínculo entre lectores, libros y diversificar las temáticas que prefieren leer los Venezolanos. Como parte de este plan el estado ha impulsado la distribución gratuita de libros, publicaciones de periódicos, revistas y el trabajo comunitario que debe fomentar, como lo establece la OEA, la promoción de la lectura y esta no debe quedarse solo a nivel legislativo sino que debe ser un patrón cultural de la comunidad. Las salas de lectura comunal, la biblioteca, la lectura en espacios abiertos y la lectura en la escuela son las experiencias que han sido exitosas en nuestra nación, toda vez que son sitios a los que más acude la población.

En cuanto a la Educación Superior, La universidad de Carabobo cuenta con la Feria Internacional del Libro, creada hace trece años con el objetivo

de promover el libro y la lectura como contribución al desarrollo de una sociedad con mayor sentido crítico y reflexivo. La FILUC ha sido el sitio de encuentro de una gran variedad de editoriales, así como también la asistencia de escritores invitados nacionales e internacionales, lo que ha permitido que en nueve días de feria cuente con una variada programación.

Experiencias descriptivas sobre la promoción de la lectura

Un grupo de docentes - participantes, integrantes del programa: Maestría en Lectura y Escritura, Rediseño – Guanare- Cohorte 2013, realizaron investigaciones acerca de la promoción de la lectura, en la asignatura seminario sobre comprensión, producción y promoción de la lengua escrita, la cual fue impartida por la docente – investigadora de este artículo. Estos estudios se realizaron tomando en consideración el proceso de enseñanza – aprendizaje que tienen las docentes con sus estudiantes y las instituciones donde laboran.

Los estudiantes que actualmente, egresan de educación media – diversificada traen consigo muchas deficiencias en cuanto a la lectura y a la escritura. En tal sentido, se deben aplicar estrategias que sirvan como herramientas para que los mismos, logren el objetivo primordial y el que se persigue: Leer y Escribir correctamente.

Pues bien, el interés de fomentar el hábito lector en la población venezolana y paralelamente garantizar el acceso a las diversas fuentes de lectura, ha sido prolongado el esfuerzo de entidades públi-

cas y privadas. Si bien no ha sido exigua la actividad en el terreno de la promoción de la lectura, la dispersión de los datos, la escasa información y documentación continúa siendo un obstáculo para aprender y aprehender sobre la historia de la promoción y fomento de la lectura en Venezuela, con promotores, errores y aciertos resultantes de la implementación de sus estrategias (Díaz, 2008).

Las estrategias lectoras son de suma importancia y deben estar presentes, desde el momento que el niño comienza a dar sus primeros pasos en la lectura. Afortunadamente, en los últimos años se está elaborando, validando y publicando un gran número de propuestas, programas que contienen actividades didácticas referidas a la lectura.

Como parte de estas investigaciones, se tienen 2 proyectos que se realizaron en la maestría de Lectura y Escritura en Guanare, estado Portuguesa, donde la docente impartió las orientaciones, asesorías y conjuntamente con las participantes, realizaron un análisis exhaustivo sobre las debilidades y fortalezas de nuestros estudiantes a nivel nacional y surgió la motivación para hacer proyectos relacionados con el tema y son los que se detallan a continuación:

Dos estrategias innovadoras para el fomento de la lectura

Institución: Centro de Recursos para el aprendizaje Miguel Otero Silva.

Liceo: Manuel Felipe Barrios

Participantes:

Alvarado, Glennys

Silva, Yndira

Soteldo, Leidi

Manzano, Julie

Nombre de la institución

Centro de recursos para el aprendizaje Miguel

Otero Silva

Liceo Manuel Felipe Barrios Freites

Municipio Araure Estado Portuguesa

Población participante:

1ro año sección B, de educación media general

Docente: Adriana Colina

Área de aprendizaje: Lenguaje, Cultura y Comunicación

Matricula: 32

Edades: entre 12 y 13 años

Visión

Promover y desarrollar con especial dedicación el servicio de lectura para despertar el interés de los alumnos en el contenido de los libros”.

Misión

Promocionar la lectura y colaborar en la formación del juicio crítico de los alumnos.

Objetivos

Crear y fomentar en los niños el hábito y el gusto de leer, de aprender y a lo largo de toda su vida.

Promover la lectura, así como los recursos y los servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera de la comunidad educativa.

Problema

Durante la primera etapa y de la adolescencia, los problemas emocionales pueden ser causales del bajo rendimiento académico, deserción en la educación media y diversificada y en los niveles uni-

versitarios. Igualmente, existen factores importantes que pueden ser causales de problemas de aprendizaje que tienen que ver con la lectura, la escritura, las matemáticas o el aprender otra lengua específicamente.

No obstante, el hábito de la lectura comienza en casa y, por supuesto, debe ser reforzado en los salones de clases. Debe inculcarse el interés por las letras, no como una asignación aburrida, sino como un momento de distracción y entretenimiento. Hoy se tiene, un gran porcentaje de niños y adolescentes que no entienden lo que leen, les hace falta mucho hábito lector, muchas técnicas de comprensión lectora, y porque no de mucho interés por un buen libro.

Sin embargo, los profesores coinciden en que no debe culparse a nadie, porque la crisis de la lectura tiene causas tanto individuales como externas. La falta de interés dentro del núcleo familiar para fomentar el hábito de la lectura y la falta de difusión de actividades culturales en las escuelas hacen que los niños se inclinen hacia actividades ociosas y productos novedosos de modas: consolas de video juegos; televisión, etc., haciendo deficiente la lectura frente al avance tecnológico. Con base en los estudios que se han realizado, se presume que el problema radica en la falta de hábito lector dentro del hogar, el colegio y los mismos grupos sociales, así como las nuevas tecnologías y la interactividad.

Objetivo de la propuesta

Desarrollar en los estudiantes su capacidad de

reflexión y análisis de lo que leen y así puedan explicar con ideas claras en forma oral o escrita su opinión acerca de lo que leen.

Aportes para la propuesta

En el ámbito de la docencia también es habitual que se hable de la estrategia educativa para definir a todas las actividades y actuaciones que se organizan con el claro objetivo de poder lograr alcanzar los objetivos que se han marcado. El interés fundamental de la estrategia, es que se pretende enseñar a “mirar” el texto, y ello se debe a que los textos, poseen características que pueden facilitar u obstaculizar su acceso al lector como comúnmente sucede al utilizar los libros.

Las estrategias que se diseñan o construyen se hacen en torno al proceso de lectura, por lo tanto es pertinente señalar que los lectores no inician la lectura de forma inmediata, casi inconscientemente aplican algunos tipos de lecturas y procesos, como menciona Paredes en su Prontuario estas son: Estrategias de lectura global, estrategias de identificación de estructuras y estrategias de lectura de fondo y análisis del discurso.

En el caso de las estrategias aquí diseñadas no se contempla un paso que se suele incluir en la misma, el uso del diccionario debe ser hábito adjunto al proceso de ejecución de la estrategia, sobre todo porque se aplica a estudiantes, se debe considerar para diseños futuros. A lo largo de la vida escolar se desarrolla una serie de procesos relacionados a la lectura, el prontuario de Paredes muestra la cercanía de estos procesos lectores que se llevan a

cabo como primeros pasos en la escuela y describe como estos pueden ejecutarse con mayor éxito, este texto herramienta ideal para el maestro y la maestra que desee desarrollar estrategias de calidad, partiendo de los elementos básicos de la lectura y de unidades básicas del texto escrito, pretende dar una visión amplia que servirá como guía en los diferentes usos de la lengua, la literatura, la redacción, y algunos otros elementos vinculantes.

Paredes (2005) plantea la exploración del libro por dentro y por fuera, en las estrategias diseñadas se establece como instrucción esta fase de exploración, así como también, en la descripción de la estrategia se pretende cumplir según el prontuario con los temas de lectura, lingüística, comunicación oral y nociones de literatura. Los temas de redacción y apéndice no están presentes en las estrategias descritas, puesto que se hizo énfasis en la actividad lectora.

Descripción de las estrategias que se proponen:

Nombre de la estrategia # 1

“La lectura como instrucción y diversión artística”

Instrucciones para su implementación:

Observar el grupo de trabajo (estudiantes)

Realizar conversatorio para detectar sus intereses lectores

Seleccionar el grupo a participar

Realizar propuestas sobre textos a leer

Escoger un texto

Realizar la lectura del texto en el aula con participación y orientación docente y en el hogar con participación de los padres.

Objetivos de la estrategia

Reconocer el uso de la lectura como instrumento de comunicación, información, diversión y placer. Comprender comunicar y expresar vivencias de la lectura en una composición artística.

Ventajas de la estrategia

Estimula la imaginación

Se establece un vínculo con la lectura

Dar apreciaciones propias de la lectura (siendo ellos mismos)

Desventajas de la estrategia

Dificultad en la selección del texto

Poco o nulo interés por la lectura escogida

Dificultad para la producción artística

Descripción de la estrategia

1) Explicar el objetivo de la actividad

2) Se dará inicio con un texto corto titulado: *El día que no hubo clase*. Autora: Yolanda Reyes

3) Tendrán la oportunidad de visualizar solo la portada del libro y se harán preguntas como:

¿De qué creen que se trata el texto?

¿Conocen las obras de Yolanda Reyes?

¿Alguna vez han leído una obra completa?

4) Con el uso de un recurso audiovisual se presentará la biografía y obras más resaltantes de la escritora Yolanda Reyes.

5) Se orientara al estudiante a realizar una lectura en el aula usando la técnica de la lectura mediaticada (el docente lee y los estudiantes siguen el texto, para ello el estudiante debe tener su propio texto).

6) Así mismo el estudiante tendrá como orienta-

ción realizar la lectura en el hogar y la libertad de conversar con sus familiares sobre el texto.

7) En el siguiente encuentro se conversará sobre el texto atendiendo a las siguientes orientaciones:

¿Qué elementos te impactaron del texto?

¿Qué sentimientos puedes identificar en el momento que tú realizas la lectura?

Plasma en una composición artística tus apreciaciones del texto leído y explícalo según tu experiencia (tu expresión, tú intención de llevar un mensaje) no importa el medio que uses puede ser: dibujo, pintura, mapa mental, otro.

Nombre de la estrategia # 2

“La lectura como habilidad y hábito permanente”

Instrucciones para su implementación:

1) Observar el grupo de trabajo (estudiantes)

2) Realizar una discusión socializada para detectar sus intereses lectores

3) Seleccionar el grupo a participar

4) Realizar propuestas sobre textos a leer

5) Escoger un texto con el cual te identifiques

6) Realizar la lectura del texto en el aula con participación y orientación docente.

Objetivo de la estrategia

Desarrollar las competencias lectoras de aprendizaje permanente en los textos.

Ventajas de la estrategia

-Interpretación de los diversos elementos de una obra literaria (narración, descripción, diálogo, ambiente, personajes).

-Se establece un vínculo con la lectura, debido a la

participación del estudiante y a la orientación constante del docente.

-Oportunidad de organizar talleres de animación a la lectura (lectura con alto nivel de contenido divertido, en donde se puede dramatizar, cantar, bailar)

Inicio (fase de pre-lectura)	Desarrollo (fase de lectura)	Cierre fase de post-lectura)	Logros o alcances	Ajustes
<p>DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA # 1</p> <p>1) Explicar el objetivo de la actividad</p> <p>2) Se dará inicio con un texto corto titulado: El día que no hubo clase de Yolanda Reyes.</p> <p>3) Tendrán la oportunidad de visualizar solo la portada del libro y se harán preguntas como:</p> <p>¿De qué creen que se trata el texto?</p> <p>¿Conocen las obras de Yolanda Reyes ?</p> <p>¿Alguna vez han leído una obra completa?</p>	<p>4) Con el uso de un recurso audiovisual se presentará la biografía y obras más resalantes del escritor Yolanda Reyes.</p> <p>5) Se orientara al estudiante a realizar una lectura en el aula usando la técnica de la lectura mediatizada (el docente lee y los estudiantes siguen el texto, para ello el estudiante debe tener su propio texto).</p> <p>6) Así mismo el estudiante tendrá como orientación realizar la lectura en el hogar y la libertad de conversar con sus familiares sobre</p>	<p>7) En este encuentro se conversará sobre el texto atendiendo a las siguientes orientaciones:</p> <p>¿Qué elementos te impactaron del texto?</p> <p>¿Qué sentimientos puedes identificar en el momento que tu realizas la lectura?</p> <p>Plasma en una composición artística tus apreciaciones del texto leído y explícalo según tu experiencia (tu expresión, tú intención de llevar un mensaje no importa el medio que uses puede ser: dibujo, pintura, mapa mental, otro).</p>	<p>Estimula la imaginación.</p> <p>Se establece un vínculo con la lectura</p> <p>Dar apreciaciones propias de la lectura (siendo ellos mismos)</p>	<p>Dificultad en la selección del texto.</p> <p>Poco o nulo interés por la lectura escogida</p> <p>Dificultad para la producción artística</p> <p>-----</p> <p>-</p> <p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Recursos humanos: docentes. *Textos recreativos. *Proyector de videos. *Papel bond. * Marcadores. *Pintura y pinceles. *Reglas y lápices.

Inicio (fase de pre-lectura)	Desarrollo (fase de lectura)	Cierre fase de post-lectura)	Logros o alcances	Ajustes
<p>DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA # 2</p> <p>1) Explicar el objetivo de la actividad</p> <p>2) Se dará inicio con un texto corto titulado: “El terror de sexto “B”.Autora: Yolanda Reyes.</p>	<p>3) Tendrán la oportunidad de visualizar solo la portada de la historia y preguntarse:</p> <p>¿De qué se trata el texto?</p> <p>¿Por qué se llama así?</p> <p>4) Podrán realizar inferencias de la lectura.</p> <p>5) Pensar en voz alta.</p> <p>6) Así mismo el estudiante identificará los conceptos claves y los relacionará entre sí.</p> <p>7) Solicitar a los estudiantes que analicen qué saben del texto.</p> <p>8) A partir del título y la ilustración de la portada sacar una conclusión u opinión propia del texto seleccionado (deducir).</p>	<p>9) En el siguiente encuentro se conversará sobre el texto atendiendo a las siguientes orientaciones:</p> <p>¿Qué elementos te impactaron del texto?</p> <p>¿Qué sentimientos puedes identificar en el momento que tu realizas la lectura?</p> <p>Después de leer el texto escogido elabora una hipótesis utilizando toda la información a su alcance como lo son: el título, los dibujos, los juegos que allí se identifican y el conocimiento adquirido de la lectura.</p>	<p>Interpretación de los diversos elementos de una obra literaria (narración, descripción, diálogo, ambiente, personajes).</p> <p>Se establece un vínculo con la lectura, debido a la participación del estudiante y a la orientación constante del docente.</p> <p>Oportunidad de organizar talleres de animación a la lectura (lectura con alto nivel de contenido divertido, en donde se puede dramatizar, cantar, bailar)</p> <p>Generar ambientes lúdicos.</p>	<p>Dificultad en la selección del texto por parte del estudiante, debido al poco hábito lector.</p> <p>Poco interés por la lectura escogida</p> <p>Dificultad para la animación de la lectura.</p> <p>-----</p> <p>-</p> <p>RECURSOS:</p> <p>*Recursos humanos: docentes.</p> <p>*Textos recreativos.</p> <p>*Proyector de videos.</p> <p>*Papel bond.</p> <p>* Marcadores.</p> <p>*Pintura y pinceles.</p> <p>*Reglas y lápices.</p> <p>* Hojas de reciclaje.</p>

-Generar ambientes lúdicos como consecuencia de la lectura realizada.

Desventajas de la estrategia

-Dificultad en la selección del texto por parte del estudiante, debido al poco hábito lector.

-Poco interés por la lectura escogida

-Dificultad para la animación de la lectura.

Descripción de la estrategia

1) Explicar el objetivo de la actividad

2) Se dará inicio con un texto corto titulado: “*El terror de sexto B*.” Autora: Yolanda Reyes.

3) Tendrán la oportunidad de visualizar solo la portada de la historia y preguntarse:

¿De qué se trata el texto?

¿Por qué se llamara así?

4) Podrán realizar inferencias de la lectura.

5) Pensar en voz alta.

6) Así mismo, el estudiante identificará los conceptos claves y los relacionará entre sí.

7) Solicitar a los estudiantes que analicen qué saben del texto.

8) A partir del título y la ilustración de la portada sacar una conclusión u opinión propia del texto seleccionado (deducir).

9) En el siguiente encuentro se conversará sobre el texto atendiendo a las siguientes orientaciones:

¿Qué elementos te impactaron del texto?

¿Qué sentimientos puedes identificar en el momento que tu realizas la lectura?

Después de leer el texto escogido elabora una hipótesis utilizando toda la información a su alcance como lo son: el título, los dibujos, los juegos que

allí se identifican y el conocimiento adquirido de la lectura.

Pues bien, la lectura requiere del análisis de lo que se lee, para ello se debe tener en cuenta y poner en práctica los elementos que durante la etapa escolar y hasta la adultez son necesarios para comprender lo leído, elementos como las estrategias, anotaciones, los resúmenes, los esquemas y hasta el subrayado, ayudan en gran medida a realizar una lectura activa, inteligente y altamente comprensiva.

Estrategias creativas para la motivación a la lectura en los estudiantes de 8vo. grado

Participantes:

Jiménez, Hermelinda

Márquez, Marisol.

Objetivo general:

Aplicar estrategias creativas para la motivación a la lectura en los estudiantes de 8vo grado.

Objetivo específico

Generar la participación de los estudiantes en el proceso de lectura a través de actividades creativas.

Desarrollo de la estrategia

Inicio

El docente iniciará la actividad con una lectura titulada: “Un niño”. Luego aplicara una dinámica (simulación de arte y juego), para formar equipos de trabajo, donde se le entregara a cada estudiante una ficha con una palabra (arte, música, teatro y deporte) y de acuerdo a la palabra seleccionada se irán organizando los equipos.

Desarrollo

Después de conformado los equipos el docente le hará entrega a cada uno de una lectura que leerán, explicara la actividad que van a realizar cada equipo según la palabra escogida en la dinámica.

-El equipo de arte, después de leída la lectura dibujaran un cuadro de la parte más importante o que más les haya gustado del cuento.

-El equipo de deporte, leerá el cuento lo comentaran con sus compañeros de equipo. Posteriormente comenzara el juego de la bolita en la caja. Cada integrante arrojara la bolita en las cajas y donde caiga buscara una pregunta relacionada al cuento y la responderá.

-El equipo de música, leerán la lectura, la escribirán en una página de manera creativa y luego la cantaran.

-El equipo de teatro, leerán el cuento y posteriormente lo dramatizaran.

Recursos

Humanos: Docente- estudiantes

Materiales: material fotocopiado, pelota, hoja blanca, lápiz, caja, fichas.

Cierre

Presentación de cada una de las actividades realizadas por parte de los equipos.

Reflexión final por parte del docente en cuanto a la promoción de lectura.

Los dulces de la enseñanza

En un lugar muy hermoso, abundante en frutos, flores y animales, vivía una hermosa niña llamada Estrella, que le fascinaba comer dulces, los cuales

su padre quincenalmente le proporcionaba, llenándole un recipiente y advirtiéndole que solo se podía comer uno por día.

Estrella era una niña que aparte de hermosa era muy juiciosa, pero un día desobedeció a su padre, no solo se comió un dulce sino cuatro, pero Estrella no sabía que los dulces eran mágicos, que su padre los llevaba a casa como pago de peinar cada quince días a una hechicera, de aspecto desagradable, su rostro era semejante al de una anciana, con muchas verrugas en sus mejillas y los ojos color rojos; como el padre de Estrella era el único en todo aquel lugar que la trataba con respeto y cariño, la hechicera en recompensa le obsequiaba dulces que premiaban la honestidad.

Por eso el padre se los daba a su hija, porque él sabía que su hija era muy dulce y obediente. Cuando la niña se comió los cuatro dulces, el resto que había en el recipiente se convirtieron en piedras, entonces Estrella desesperada, se asustó y comenzó a llorar, su padre, al oír los lamentos de la niña corrió inmediatamente hacia ella, él ya sospechaba lo que había ocurrido, pero calló para escuchar la versión de Estrella, ella entre sollozos le contó que lo había desobedecido, y que al comerse los cuatro dulces los demás se habían vuelto piedras.

Su padre orgulloso del valor de su hija, la abrazo y la felicitó por decirle la verdad a pesar de que había pasado por alto la advertencia de su padre, y a cambio le dio otro recipiente con dulces de muchos más sabores, pero le pidió que el que tenía

las piedras, lo dejara siempre a su vista, para que al verlo recordara que cada acción mala o buena tenía una consecuencia.

Estrella comprendió el mensaje, y nunca más volvió a desobedecer a su padre, creció sana y fuerte junto a su padre, con las enseñanzas de su padre se volvió una niña llena de valores, admirada y apreciada por todos los que la conocían.

La hechicera se volvió hermosa, en el instante en que Estrella le contaba a su padre lo que había hecho, los dulces que se convirtieron en piedra recogieron las verrugas y vejez, y la hechicera rejuveneció por ser ella quien había provocado la magia en los dulces de la enseñanza. FIN

Autor (a): Johana Alexis Beltrán Becerra.

Escritora Colombiana.

Conclusiones

A partir de las informaciones obtenidas en esta investigación, se profundizó sobre los procesos que intervienen en la lectura: La interpretación, la comprensión y la valoración de los contenidos que tiene el texto. El lector tiene un papel fundamental en el proceso y las actividades tales como propósito, interés y los conocimientos previos que unidos conducen a la interpretación integral del libro.

Este estudio tiene una intención didáctica, pedagógica cuando aborda diversas estrategias para desarrollar destrezas con la finalidad de reforzar, consolidar la lectura como herramienta básica para el desarrollo cultural, cognitivo y afectivo del estudiante. En consecuencia, como producto de este estudio los investigadores recomiendan:

a.- Una política de estado en materia de lectura con el propósito de impulsar y consolidar la lectura en el venezolano.

b.- Propiciar encuentros para la realización de la lectura en voz alta, en espacios abiertos.

c.- Ofrecer material bibliográfico donde se cultive y se resalte la cultura del país.

d.- Facilitar material de apoyo a padres y representantes para que ellos fomenten la lectura.

e.- Hacer de la lectura una actividad recreativa que reúna a familiares y amigos.

f.- Facilitar a los estudiantes materiales con que divertirse, como cuentos y relatos cortos.

g.- Fomentar la interpretación y comprensión del texto con la aplicación de las microhabilidades de la lectura.

h.- Incentivar actividades que sean el origen de nuevas creaciones literarias o de otra índole.

i.- Propiciar el uso de bibliotecas públicas o privadas como herramienta para la búsqueda de nuevas informaciones para integrarlas al desarrollo cognitivo del estudiante.

j.- Programar con mayor frecuencia las ferias del libro, talleres, conferencias, conversatorios a nivel nacional.

En consecuencia, con la puesta en marcha de todas estas estrategias y otras que se incorporen contribuimos al desarrollo integral del estudiante.

Finalmente, las estrategias para la promoción de la lectura, son actividades que se van adquiriendo en forma gradual y contribuyen al cumplimiento de la meta: ser lectores expertos.

Referencias

- Agudo, A. (1984). *La promoción de la lectura como animación cultural*. Número monográfico dedicado a la promoción de lectura (9). Banco del libro. Caracas: Editorial arte.
- Ardiles, F. (2009). Leer al derecho y al revés. Departamento de Lengua y Literatura. *ARJÉ*. Revista de postgrado FA-CE-UC. Vol. 3 N° 4. Junio 2009. (pp. 179-186).
- Blanco, I. (2008). *Las bibliotecas municipales de A Coruña: Un proyecto de promoción de la lectura*. España: Tribuna Abierta. CEE.
- Bravo, L. (1999). Procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista pensamiento educativo*. Vol. 27. (pp. 49-68).
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, A. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao. (Texto original publicado en 1994).
- Colomer, T. (2002). *La lectura infantil y juvenil*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España
- Díaz, E. (2008). *La promoción de la lectura en Venezuela: Una muestra de promotores y propuestas*. Caracas: Eneva.
- Foucault, M. (1999). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- González, L. (2005). *La perspectiva de la fundación Germán Sánchez en relación con las acciones de promoción de lectura en España*. Lisboa: Congreso Iberoamericano de la Cultura.
- Gutiérrez, L. (2004). *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario*. El caso de la universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (Documento en línea) Disponible en: [<http://www.rioei.org>] [Consulta: noviembre de 2006].
- Mc Dowell, J. (1984). *Introducción a verdad y significado*. New York: Universidad de Harvard.
- Núñez, R. y Del Teso, E. (1995). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Paredes, E. (2005). *Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral. Nociones de literatura*. México: Limusa Noriega Editores.
- Rodríguez, P. (1995). ¿Política nacional de lectura? Meditación en torno a sus límites y condicionamiento. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Volumen XXV, N° 13. (s/p).
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Vygostky, L. (1982). *Enfoque sociocultural*. Madrid: Visor distribuciones.

**GERENCIA DEPORTIVA Y RECREATIVA DESDE EL SERVICIO COMUNITARIO
PARA PROMOVER ACTIVIDADES QUE COADYUVEN CON EL DESARROLLO DE
ALTOS NIVELES DE CALIDAD DE VIDA EN LOS HABITANTES DE LA
COMUNIDAD DE LA BEGOÑA DEL MUNICIPIO NAGUANAGUA DEL ESTADO
CARABOBO**



HUMBERTO BRACAMONTE

Magíster en Gerencia Avanzada en Educación
Universidad de Carabobo
president333@hotmail.com

Recibido: 28/01/2015

Aceptado: 05/05/2017

Resumen

La investigación tiene como finalidad proponer estrategias en gerencia deportiva y recreativa desde el servicio comunitario en la localidad Begoña del Municipio Naguanagua del Estado Carabobo hacia una calidad de vida, como respuesta al ocio, la minimización de la delincuencia, ocupación de espacios públicos y el desarrollo de actividades que beneficien la salud integral de los vecinos del sector a objeto de investigación e intervención. El estudio se sustenta en la teoría del aprendizaje social de Vigotsky (1995) y en la teoría del desarrollo organizacional de Chiavenato (2007). La metodología utilizada se inscribe en la modalidad de proyecto factible. El estudio es no experimental de campo, en el cual se contó con una muestra de treinta (30) participantes de la comunidad en conjunto con las instituciones involucradas. Se obtuvo que el desarrollo de las actividades y estrategias determinó la activación de los actores en ser útiles, capaces, dinámicos, activos y proactivos. Como valor agregado no solo se promueve una calidad de vida que contrarresta un conjunto de problemas sociales, sino que se fortalecen alianzas que mancomunan esfuerzos hacia el desarrollo de nuestras comunidades.

Palabras clave: gerencia deportiva y recreativa, servicio comunitario, calidad de vida

**SPORT AND RECREATIONAL
MANAGEMENT FROM THE COMMUNITY
SERVICE TO PROMOTE ACTIVITIES FOR
THE DEVELOPMENT OF HIGH LEVELS OF
QUALITY OF LIFE IN LA BEGOÑA
COMMUNITY, NAGUANAGUA, CARABOBO
STATE**

Abstract

The research aims to propose strategies in sports and recreational management from the community service in La Begoña, Naguanagua, Carabobo State, for a quality of life, as a response to leisure, minimization of delinquency, occupation of public spaces and the development of activities in benefit of the integral health of the neighbors of the sector for research and intervention. The study is based on Vygotsky's social learning theory (1995) and on Chiavenato's theory of organizational development (2007). The methodology used is part of the feasible project modality. The study is non-experimental, with a sample of 30 community participants in conjunction with the institutions involved. It was found that the development of the activities and strategies determined the activation of the actors to be useful, capable, dynamic, active and proactive. As an added value, it was promoted not only a quality of life that counteracts a set of social problems, but also alliances were strengthened to pool efforts towards the development of our communities.

Keywords: sport and recreational management, community service, quality of life



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.508-518

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Gerencia deportiva y recreativa desde el servicio comunitario para promover ...

Humberto Bracamonte

Introducción

El deporte genera un impacto favorable de manera directa e indirecta, realmente tangible, por ello requiere de estrategias que coadyuven a perfeccionar tanto el funcionamiento de la disciplina deportiva como los mecanismos de mercado y enclaves gerenciales con aquellas instituciones que hacen vida en las comunidades, a fin de optimizar la calidad de los servicios vinculados con el bienestar de los usuarios.

En la actualidad las actividades deportivas, competencias, jornadas deportivas entre otras cada vez adquieren mayor relevancia no solo por la cantidad de personas que ellas involucran, sino por los beneficios que en todos los órdenes viene aportando el deporte. De ahí que el propósito y fundamento de esta investigación consiste en el Diseño de estrategias gerenciales desde un Programa de Gerencia Deportiva y Recreativa en la Localidad la Begoña del Municipio Naguanagua del Estado Carabobo en el marco de la ejecución del servicio comunitario de los Estudiante de Educación física, deporte y recreación de la Universidad de Carabobo.

Problema

Desde los múltiples aportes que proporcionan las actividades deportivas y a partir de las implicaciones políticas, legales, sociales, económica, culturales, médicas, entre otras; es necesario que las autoridades nacionales, regionales y municipales se aboquen en garantizar el deporte gestionado en y para las comunidades, con el objeto de benefi-

ciar al colectivo hacia un desarrollo cualitativo de la calidad de vida, con indicadores claros que determinen la eficiencia de los servicios deportivos brindados y cómo estos se articulan con los resultados esperados tanto en la esfera individual como colectiva.

Con la descentralización del deporte en Venezuela a nivel Municipal se hace necesaria la activación de programas de gestión deportiva en los cuales se generen acciones que vinculen a diversas instituciones en la búsqueda de múltiples beneficios para la comunidad y en el desarrollo mismo de las prácticas deportivas. En el caso que nos ocupa, interesaría como nudo crítico, propiciar enlaces que permitan articular las actividades que, en materia deportiva, desarrolla la Alcaldía del Municipio Naguanagua del Estado Carabobo y las que se generan y proyectan a las comunidades en la Universidad de Carabobo a partir de las prácticas e intervenciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación a través del Servicio Comunitario. En esta alianza institucional de orden operativo, gerencial, educativo y sociocomunitaria se sustentaría fundamentalmente en los estudiantes involucrados en los marcos de aprendizaje-servicio quienes además de diagnósticas las necesidades del colectivo en materia de salud, problemática social y carencias educativas; emprenderían alternativas de soluciones para dar respuesta progresivamente a las demandas colectivas.

De allí que, es necesario que en el Municipio Na-

guanagua del Estado Carabobo a través del Instituto Autónomo del Deporte se desarrollen programas deportivos y recreativos como medidas solución ante al ocio o el tiempo libre sin ocupar, atención preventiva de problemas de salud, minimización de la delincuencia y los índices de violencia, ocupación de espacios como plazas, canchas deportivas, áreas verdes, parques infantiles, parques naturales, montañas, entre otras a ser utilizadas para el disfrute y el esparcimiento sano de la comunidad.

En relación a las descripciones anteriores, en la actualidad se deja ver como la comunidad de Naguanagua está siendo afectada por la inseguridad y la violencia. En este sentido, la vía más expedita para hacerle frente a dicho flagelo es precisamente, a través de actividades deportivas y culturales que deriven de la unión, cooperación, participación, unificación de fuerzas y apoyo a partir de enlaces interinstitucionales. De esta forma, resulta bien a propósito que la Alcaldía del Municipio Naguanagua, en materia de gerencia deportiva, cuente con el apoyo de los estudiantes de la Universidad de Carabobo que cumplen con el requisito de prestar servicio a la comunidad, básicamente porque ambas instituciones hacen vida en el municipio, tienen como interés promover el desarrollo de las comunidades que lo conforman y, son el escenario propicio para buscar soluciones y generar respuestas a los problemas y necesidades que aquejan al colectivo del sector.

Partiendo de los enlaces interinstitucionales entre

el Instituto Autónomo del Deporte y la Universidad de Carabobo, resulta pertinente la creación de un programa de gestión deportiva en el municipio Naguanagua que cuente con el diseño de actividades que no solo identifiquen los factores negativos que afectan a la localidad, sino que al mismo tiempo ofrezcan herramientas óptimas para desarrollar altos niveles de calidad de vida en los habitantes.

Propósitos de la investigación

General

Proponer estrategias de gerencia deportiva y recreativa en alianza interinstitucional, con el propósito de promover actividades que coadyuven con el desarrollo de altos niveles de calidad de vida en los habitantes de la comunidad de la Begoña del Municipio Naguanagua del Estado Carabobo.

Específicos

Indagar las necesidades y potencialidades de las comunidades del municipio Naguanagua en el área recreativa y deportiva.

Estudiar las potencialidades que ofrece la labor del servicio comunitario llevada a cabo por los estudiantes de educación física, deporte y recreación de la Universidad de Carabobo, en alianza con las actividades gestionadas desde la dirección de deporte de la Alcaldía de Naguanagua.

Elaborar estrategias en gerencia deportiva y recreativa que, desde el Servicio Comunitario como expresión de articulación interinstitucional, se desarrollen en pro de la calidad de vida de los habitantes de la comunidad de la Begoña del Muni-

cipio Naguanagua del Estado Carabobo.

Relevancia de la investigación

La visión del deporte en los últimos tiempos se orienta hacia el fortalecimiento en el individuo de un desarrollo integral cuyo propósito se entrelaza con los fines de la educación. De esta forma en las comunidades, en las empresas tanto públicas y privadas, grupos sociales, u otras organizaciones, el deporte no es solo una instancia para legitimar las necesidades e intereses de los habitantes; sino que es una herramienta inaplazable para lograr que los individuos tengan un desarrollo sano e integral ya que añade ingredientes para alcanzar estilos de vida saludables.

De manera que, las intenciones fundamentales de un programa de gerencia deportiva y recreativa, interés de este estudio, están orientadas hacia el desarrollo de las comunidades, con el objeto de tener mayor participación, cooperación, unión de los colectivos, de acuerdo a las realidades objetivamente detectadas en cada localidad o región y a las características e intereses que expresan los actores que hacen vida en ella.

Cabe señalar que la estructuración de las actividades del programa básicamente están concebidas específicamente dentro del área de educación física, deporte y recreación, aporte que beneficia el desarrollo local, municipal, estatal y hasta nacional, destacando como valor agregado el realce de las características y prácticas deportivas de cada región.

También, el programa de gerencia deportiva permite ser un aporte tanto para las comunidades como para las autoridades de cada una de ellas, con la intención de solventar problemas, materializar el desarrollo de la región, alcanzar calidad de vida a través de los vínculos del hombre con el deporte, la recreación y el ambiente, lo cual se orienta hacia un equilibrio que se concreta en la protección y cuidado, donde cada actividad logra un beneficio particular para el individuo y otro social para la comunidad.

La importancia de esta investigación sirve de aporte a futuras investigaciones en cuanto a la gerencia deportiva desde su aspecto técnico, científico, filosófico, ontológico, axiológico y teórico, donde se profundiza la esencia del programa con el impacto que logre en la comunidad de manera transcendental. Así mismo, el desarrollo y aplicación del programa en las comunidades del municipio Naguanagua para ser ejecutadas por el Instituto Autónomo del Deporte hacia un servicio colectivo es punta de lanza y modelo para otros estudios.

Fundamentación teórica

Teoría del aprendizaje social de Vigotsky (1995)

Vigotsky (1995), señala que el desarrollo intelectual del individuo, no puede entenderse como interdependiente del medio social en el que está inmersa la persona. En tal sentido, el teórico plantea que existen dos funciones psicológicas superiores que se desarrollan primero en el plano social y luego en el nivel individual. La transmisión, ad-

quisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando la interacción se llega a internalizar.

La postura sociocultural del autor, señala que el desarrollo cognitivo se articula en la interacción social y en el desarrollo del lenguaje. Destaca igualmente la función que cumplen los adultos y los compañeros más capaces y efectivos en el aprendizaje infantil, puesto que su ayuda ofrece un apoyo inicial, mientras que el individuo alcanza el grado de comprensión que necesita para resolver los problemas por sí mismo.

Cabe considerar que los aportes de Vigostky pueden sostener este estudio teniendo en cuenta al aprendizaje imitativo, aprendizaje instruido, aprendizaje colaborativo y el aprendizaje asistido como estrategia pedagógica, deportiva y recreativa para sustentar el aprendizaje complejo que es útil para la enseñanza de respuestas asertivas en la comunidad. Estos aportes sirven de apoyo a la investigación para potenciar el desarrollo de programas deportivos y recreativos en el Municipio Naguanagua a través de la Alcaldía mediante su Instituto Autónomo del Deporte.

Al respecto, la teoría de Vigostky, subraya que la actividad humana esta socialmente mediada, es decir, que hay un acuerdo social y este acuerdo tiene ciertas características, entre ellas, la utilización de instrumentos que regulan la conducta social del hombre. Se infiere entonces, que es importante para el desarrollo del sujeto la comunicación con los adultos, ya que a través de estos, se

adquieren conocimientos y experiencias necesarias para su vida futura. En síntesis, la teoría de Vigostky expresa básicamente que el aprendizaje se produce más fácilmente en sistemas colectivos; es decir, por la mediación, de hecho, la interacción en la comunidad facilita, para este autor, la adquisición progresiva de saberes.

Servicio comunitario del estudiante de educación superior. Universidad y comunidad

El comprender los procesos vinculados en materia legal con respecto a deberes y derechos en una sociedad, están constituidos desde la carta política como es la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la cual desde su preámbulo establece una serie de valores inherentes al comportamiento humano condicionado con el ejercicio pleno de derechos. Aunado a ello y desde una revisión histórica hasta la actualidad, podemos advertir el surgimiento de los Derechos Humanos, de manera internacional establecen una serie de pautas; por ejemplo, el artículo 29 numeral 1 establece que: “toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, pues solo en ella puede desarrollarse libre y permanente mente su personalidad”. En el sentido sistemático consagrado en los fundamentos primordiales del orden constitucional observamos el principio de Alteridad, bien para el control o por la misma relación de que todo titular de un derecho tiene necesariamente relación con un sujeto obligado.

Se puede decir que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), desde la cús-

pide de su ordenamiento jurídico, dentro de su estructura, se emana una urdimbre bajo un esquema social que sustenta la participación de los ciudadanos, en comunas, desde el colectivo, en la búsqueda del bien común, involucrando a todos los sectores, donde todos los venezolanos tienen una cuota de responsabilidad, control y seguimiento con un objetivo común: procurar la calidad de vida de todos y todas.

Señala la norma constitucional, en su artículo 3 lo siguiente:

El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

Aunado a ello, el artículo 135 establece:

Las obligaciones que correspondan al Estado, conforme a esta Constitución y a la ley, en cumplimiento de los fines del bienestar social general, no excluyen las que, en virtud de la solidaridad y responsabilidad social y asistencia humanitaria, correspondan a los particulares según su capacidad. La ley proveerá lo conducente para imponer el cumplimiento de estas obligaciones en los casos en que fuere necesario. Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión, tienen el deber de prestar servicio a la comunidad durante el tiempo, lugar y condiciones que determine la ley.

En el mismo orden de ideas, el artículo 79 de la Constitución, expresa lo siguiente:

Los jóvenes y las jóvenes tienen el derecho y el deber de ser sujetos activos del proceso de desarrollo. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, creará oportunidades para estimular su tránsito pro-

ductivo hacia la vida adulta y, en particular, para la capacitación y el acceso al primer empleo, de conformidad con la ley.

Lo anteriormente expuesto se complementa con lo dispuesto en el artículo 102 que reza:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley

Es por todo ello, y en virtud del deber que tiene todo ciudadano venezolano de cumplir y acatar la Constitución, las leyes y las normas que, amparados en lo dispuesto en el artículo 135 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, surge La Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, aprobada el 14 de septiembre del 2005 en la Gaceta Oficial N° 38.272. Para establecer vínculos de complementariedad, detengámonos en el Capítulo I de esta ley, específicamente en las disposiciones generales alusivas a los ámbitos de aplicación: Artículo 3:

La prestación del servicio comunitario, tendrá su ámbito de aplicación en el área geográfica del territorio nacional, que determine la Institución de Educación Superior correspondiente.

De igual forma, observemos lo contemplado en el artículo 4 del capítulo II referido a la naturaleza misma del servicio comunitario:

A los efectos de esta Ley, se entiende por Servicio Comunitario, la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en esta Ley.

Y, finalmente el artículo 5 referido a la definición de comunidad:

A los efectos de esta Ley, la comunidad es el ámbito social de alcance nacional, estatal o municipal, donde se proyecta la actuación de las instituciones de educación superior para la prestación del servicio comunitario.

Metodología

Tipo de investigación

De acuerdo con la naturaleza de la investigación, el trabajo se ubica en la modalidad de proyecto factible. Tomando en cuenta lo establecido por las orientaciones del Manual de Trabajos de Grado de Maestría y tesis doctorales de la UPEL (2008), desde el punto de vista conceptual, esta modalidad de investigación: “Consiste en la elaboración de una propuesta de un modelo operativo viable, o

una solución posible a un problema de tipo práctico, para satisfacer necesidades de una institución o grupo social “(p.8).

En tal sentido, en el proceso de la elaboración del diagnóstico en la investigación se desarrolló mediante la observación directa en la comunidad de la Begoña como objeto de estudio conjuntamente con entrevistas informales realizadas a los integrantes y miembros de la organización civil debidamente registrada. Estos instrumentos arrojaron indicadores que sirven para localizar la problemática planteada con miras a estructurar una propuesta como alternativa de solución, desde una dimensión práctica que satisfaga las necesidades de la población a estudiar.

Fase 1. Identificación del problema: esta primera fase estuvo orientada al diagnóstico de necesidades, el cual se realizó abordando a la comunidad antes mencionada, aplicando una técnica de observación directa a través de una guía de observación bajo las dimensiones de pretexto y contexto, con el objeto de obtener información relevante que permitió definir la situación existente denominando la variable a estudiar en función de lo que es y lo que debería ser, se realizó también una entrevista informal a los responsables del instituto municipal de deporte para obtener datos con la intención de vincular elementos significativos de la gerencia deportiva entre la comunidad y la alcaldía a fin de darle forma a la investigación.

Fase 2. Determinación de requerimientos y alternativas de solución: para la realización y cumpli-

miento de esta fase se trata de analizar, estudiar y sintetizar las diversas alternativas que se pueden utilizar para resolver el problema a objeto de estudio, en cuyas alternativas se van estructurando las estrategias gerenciales en materia de deportiva y recreativa en función del servicio comunitario que vendrían a cumplir los estudiantes de educación mención Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad de Carabobo en la Localidad de la Begoña.

Fase 3. Selección de estrategias: a efectos de esta fase, se elige la alternativa conveniente para resolver el problema detectado, tomando en consideración las características de la realidad y sus limitaciones.

De manera que desde un enfoque epistémico en la elaboración de estrategias gerenciales en materia deportiva y recreativa con vínculo hacia el espacio del servicio comunitario por parte de los estudiantes de Educación mención Educación Física y Deporte y Recreación de la Universidad de Carabobo en la Localidad de la Begoña, se deben describir los objetivos, contenidos, técnicas, métodos, actividades, recursos, responsables, tiempo y evolución de los procesos que surjan en el tópico antes mencionado, con la finalidad de elaborar una propuesta desde un carácter organizativo y procesual en la cual se adquieran las herramientas necesarias para concretar el programa en la comunidad y encaminar los esfuerzos hacia el logro de una calidad vida expresada en hábitos saludables y en el desarrollo integral de la persona.

Diseño de la investigación

En cuanto a su diseño, el estudio es no experimental tipo de campo ya que según el Hernández, Fernández (2010) “Se entiende por investigación de campo, el análisis sistemático de problemas, con el propósito de describirlos, explicar sus causas y efectos, entender su naturaleza y factores constituyentes a predecir su ocurrencia...” (p.5). Es decir, los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad, por los investigadores.

Según la perspectiva temporal, la investigación es de tipo evolutivo contemporáneo, dado que los datos obtenidos se analizaron en el momento actual para de esta forma diseñar la propuesta: la elaboración estrategias gerenciales en materia deportiva y recreativa en función del servicio comunitario por parte de los estudiantes de Educación mención Educación Física y Deporte y Recreación de la Universidad de Carabobo en la Localidad de la Begoña. Asimismo, se considera que la misma, de ser formalizada por la institución, tendrá continuidad en el tiempo, ya que abrirá oportunidades de investigación coordinada, pertinente y ajustada al área social en la cual está insertada.

Población

Puede entenderse la denominación de población como el “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, en el cual serán extensivas las conclusiones de la investigación.” (Arias, 2006). En este estudio, el universo está conformado por un total de treinta (30) parti-

cipantes de la Comunidad Organizada la Begoña del Municipio Naguanagua del Estado Carabobo.

Muestra

Asumiendo la estratificación necesaria en el estudio, es importante determinar los elementos focales para darle certeza a la problemática identificada, de ahí que, “La muestra no es más que la escogencia de una parte representativa de una población, cuya características reproduce de la manera más exacta posible”. Palella (2006).

Para esta investigación, la muestra representativa se estimó a través del muestreo no probabilístico, dado que la población es homogénea y la técnica de estratificación es realizada por un experto, cuya técnica se clasifica en muestreo accidental, intencional o por cuotas. Por esta razón de la población se tomó como muestra un total de treinta (30) participantes de la comunidad organizada la Begoña del Municipio Naguanagua del Estado Carabobo.

Técnica e instrumento de recolección de información

“Se entiende por técnica, el procedimiento o forma particular de obtener datos o información.” (Arias, 2006. p. 67). De manera que, la técnica que se aplicó es la encuesta para la recolección de información, lo cual permitió la realización de un instrumento acorde con la investigación que dio paso a develar la factibilidad para la elaboración de estrategias gerenciales en materia deportiva y recreativa en función de la labor de servicio comunitario cumplida por parte de los

estudiantes de Educación mención Educación Física y Deporte y Recreación de la Universidad de Carabobo en la Localidad de la Begoña

Con respecto al instrumento, este se entiende como “cualquier recurso, disponible o formato (en papel, digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información.” (Arias, 2006. p. 69). A continuación, el instrumento que se realizó para la recolección de datos es el cuestionario de preguntas relacionadas al punto de vista, actitud, experiencia acerca de la elaboración estrategias gerenciales en materia deportiva y recreativa en función del servicio comunitario cumplido por parte de los estudiantes de Educación mención Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad de Carabobo en la Localidad de la Begoña en el área de programas deportivos desarrollados a través de vínculos interinstitucionales en las comunidades para promover una cultura de vida saludable.

En este sentido, fue necesario seleccionar un formato y metodología de aplicación del instrumento que asegurara un óptimo desempeño y veracidad de los datos a obtener, también se requirió llevar a cabo un proceso de validación y reformulación de los modelos realizados para garantizar la validez y confiabilidad del tránsito metodológico a partir de los datos indagados por el estudio.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

En este punto se describen las distintas operaciones a las que fueron sometidos los datos obtenidos: clasificación, registro, tabulación y codifica-

ción. En lo referente al análisis, se definieron las técnicas lógicas (inducción, deducción, análisis, síntesis) y estadísticas (descriptivas o inferenciales), que fueron empleadas para descifrar lo que fueron revelando los datos obtenidos. En esta investigación, considerando su modalidad, se realizó un análisis a través de procesos estadísticos no paramétricos (descriptivos o inferenciales) de acuerdo a las características del instrumento aplicado.

Conclusión

A modo de conclusión, la investigación realizada se basó en varios aspectos importantes relacionados con la participación del estudiante universitario, específicamente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la mención Educación Física, en cuanto al apoyo, aporte, acciones, ejecuciones de estrategias gerenciales en materia deportiva y recreativa desde el servicio comunitario en la localidad de La Begoña del Municipio Naguanagua Estado Carabobo, con el objeto de demostrar la efectividad de vincular al estudiante universitario con su entorno socio-económico, para generar respuestas positivas en las comunidades que se benefician de los proyectos desarrollados por las instituciones de educación Superior y al mismo tiempo, como valor agregado, fomentar en el estudiante la solidaridad y el compromiso con la comunidad.

En respuesta, a los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado se evidenció la necesidad de elaborar estrategias que permitan la ejecución de

actividades por parte del centro deportivo de la localidad para motivar la participación y tomar al deporte y la recreación como un indiscutible elemento que permita alcanzar un estilo de vida saludable e integral en los habitantes de la comunidad abordada. Para este propósito, resulta pertinente la contribución de los estudiantes de la Universidad de Carabobo en aplicar sus conocimientos en materia de gerencia deportiva para la organización, planificación y ejecución de eventos vinculados con el deporte y la recreación.

De manera que en el desarrollo de las actividades a través de las estrategias se pudo determinar la activación de los miembros de la comunidad en cada movilización y por ende los reportes de estos en sentir que son útiles, capaces dinámicos, activos y proactivos, tiene madera para desarrollar cambios en la comunidad para el beneficio de todos y contrarrestar aspectos negativos presentes en la localidad, por ello Universidad y comunidad poseen la finalidad de estudiar, proponer o instrumentar soluciones a problemas concretos de las mismas, aplicando conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la constitución y las leyes.

Referencias

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.

Gaceta oficial de la República de Bolivariana. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Autor.

Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (2005). *Ley de servicio comunitario del estudiante de educación superior*. Caracas, Venezuela: Autor.

Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría de la administración*. Colombia: Editorial LTDA.

Derechos Humanos. (1948). *Adoptada y proclamada por la asamblea general en su resolución 217 A (III)*, de 10 de diciembre. Caracas, Venezuela: Autor.

Hernández, R., Fernández, C. y Bastidas, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: MC Graw Hill.

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Anzoátegui, Venezuela: Fundación SYPAL.

Luhmann, N. (1986). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría social*. Barcelona, España: Editorial Antropos.

Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL

UPEL. (2008). *Manual de trabajos de grado de maestría y tesis doctorales*. Catia, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Vigotsk, L. (1995). *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. Madrid, España: Visor distribuciones.

NORMAS ESTABLECIDAS PARA LA PUBLICACION DE LOS TRABAJOS EN LA “REVISTA ARJÉ”

1. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no haber sido publicados ni estar siendo arbitrados por otras revistas. Si el trabajo se presentó en algún congreso o similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).
2. El autor debe enviar su trabajo vía correo electrónico a la dirección de la Revista.
3. Utilizar el procesador de textos Microsoft Office Word (o compatible). No incluir restricciones de lectura y edición a los archivos enviados
4. La primera página debe contener el título del trabajo, la sección* en la que será publicado, el correspondiente resumen en español de un máximo 120 palabras y traducido al idioma inglés (título y abstract); agregar de 3 a 5 palabras clave y la fecha de la entrega o envío del trabajo.
5. Incluir en la primera página el nombre personal con la afiliación institucional del autor (es): [Estructura de Investigación: Grupo, Laboratorio, Unidad, Centro e Instituto (si procede)], [Departamento, Dirección, Hospital Universitario (obligatorio si procede)], [Facultad (recomendable)], [Universidad (obligatorio)], [Dirección postal (si procede)], ciudad, y país, identificador único ORCID (recomendable)], [Dirección de correo electrónico (obligatorio)]. Además de una breve reseña curricular que no exceda las 40 palabras, y los números telefónicos de contacto.

* **Secciones:**

- I. Investigación. Proyecto en proceso o concluido.
Indicar el Tipo de Investigación
 - II. Ponencia / Conferencia
 - III. Artículo
 - IV. Ensayo
-
6. La extensión en trabajos de investigación, ponencias, ensayos y artículos no debe exceder las quince (15) páginas, incluida las referencias bibliográficas.
 7. Los trabajos deberán estar escritos a fuente **Times New Roman**, de **doce (12) puntos**. El **resumen** en **interlineado sencillo**. El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 1,5 líneas. Apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas A.P.A. (American Psychological Association) vigentes. En cuanto a la bibliografía el autor debe incluir sólo la citada en el texto. Los cuadros, esquemas y gráficos deberán ser introducidos en el lugar que corresponda dentro del texto que será enviado.
 8. Las citas deben ir siempre en cursivas. Si la cita tiene menos de cuarenta palabras, va en el texto, entre comillas. Si tiene más de cuarenta palabras, debe ir en un párrafo aparte, con sangría desde el margen izquierdo de 2cms, en un bloque de interlineado a un espacio. Los títulos y subtítulos deben destacarse con negritas y nunca deben ir en mayúsculas todas sus letras.
 9. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, utilizando para ello la convención de estilo del APA, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (en cursivas), lugar de edición y editorial. Ej: Ponte, F. (2016). *La bioética en el ejercicio investigativo*. Caracas: Monte Ávila. Editores.

Si se trata de un artículo: autor, año (entre paréntesis), título del artículo (entre comillas), nombre de la publicación (en cursivas), volumen, número de la publicación y páginas (entre paréntesis). Por ejemplo: Illas, W. y Racamonde, M. (2015). “Construcción del Ensayo Postdoctoral”. *Revista de Postgrado Nexos*. (vol.2, n° 1, p: 12-19).

Cuando se trate de documentos electrónicos, deberá reseñarse al final de la referencia la dirección en la cual se encuentra disponible y entre corchetes deberá señalarse la fecha de consulta. Por ejemplo: Fernández, G. (1998). *La investigación literaria*. Documento disponible en: <http://www.servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/index.htm> [24/01/2006].

Para mayor información sobre cómo presentar las referencias, puede visitar la página American Psychological Association: <http://www.apa.org/>

10. Criterios para la elaboración de un resumen:
 - Para una Investigación Empírica: Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del Análisis, conclusiones y recomendaciones.
 - Para una Investigación Documental: Objetivo de la investigación, descripción del tópico, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.
11. Cada miembro del Comité de Arbitraje enviará a la Dirección de la Revista un informe escrito, con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo arbitrado, dicho informe será absolutamente confidencial. El veredicto de los árbitros es inapelable y

debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

- a) **No Publicar**
- b) **Corregir y Publicar**
- c) **Corregir Exhaustivamente**
- d) **Publicar**

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los árbitros y elaborará el definitivo que se hará llegar al autor, quien tendrá ocho (8) días, hábiles para entregar la versión corregida cuando corresponda al literal b) y c). En el caso del literal a), la Dirección de la Revista no informará ni mantendrá, posteriormente, ningún tipo de correspondencia con los autores.

- 12. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos.
- 13. En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, los trabajos serán rechazados en la revisión preliminar que a los efectos realiza el comité editorial. De verificarse el cumplimiento de las normas, se somete a la evaluación de pares a los fines de establecer un dictamen de publicación.
- 14. El autor(a) o autores(as) debe(n) enviar a la dirección de la Revista, adjunto al documento en extenso:
 - a. Una comunicación en la cual se indique el interés de publicar el trabajo; ésta debe estar avalada con la firma del/los interesados(as).
 - b. Una declaración ética en la que se dé fe de que el trabajo es el resultado de una creación original, que no han sido copiados ni plagiados de otras obras, en parte o en su totalidad.

La revista rechaza toda práctica de plagio y empleará todos los recursos necesarios para detectarlo (desde software especializados hasta la experticia puesta al servicio de este propósito por parte del comité editorial y de los propios árbitros). La sospecha y constatación de plagio es causal para rechazar el documento. Incluso, después de publicar el trabajo, puede cancelarse su publicación si se presenta una denuncia expresa y formal por parte del autor o autores que han sido víctimas de plagio.

15. Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general de los trabajos publicados en Arjé, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al equipo editorial, ni al decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, institución encargada de su subvención.

16. Los trabajos deberán ser enviados a “AR Revista de Investigación y Postgrado” de la Facultad de Ciencias de la Educación, a través del correo electrónico revistadepostgradoarje@hotmail.com

INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

Comité de Arbitraje

Los árbitros tendrán como misión:

- Evaluar en un tiempo no mayor a ocho (8) días hábiles a partir de la fecha de recibido para arbitraje, los trabajos presentados para ser publicados en la Revista de acuerdo a la normativa establecida previamente.en un tiempo no mayor a ocho (8) días

- Informar al (a la) Director(a)-Editor(a) de los resultados del arbitraje, mediante un informe escrito absolutamente confidencial , con su evaluación, las observaciones que le merece el trabajo y la respectiva sugerencia, la cual debe coincidir con alguno de los siguientes criterios:
 - a) **No publicar**
 - b) **Corregir exhaustivamente**
 - c) **Corregir y publicar**
 - d) **Publicar**