



FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN



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

VOLUMEN 11* NÚMERO 21 Edición Especial* Julio-Diciembre AÑO 2017

Versión digital: ISSN: 2443-4442

Versión impresa: ISSN: 1856-9153



DIRECCIÓN DE POSTGRADO
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
DE POSTGRADO (UNIPOST)



REVISTA DE POSTGRADO FACE-UC

Universidad de Carabobo

Volumen 11, Nº 21 Edición Especial. Julio – Diciembre 2017

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

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

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

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

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

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

Portada: Mercado de Cartagena (2008). Acuarela sobre cartón 50 x 60 cm.

Autor: Vivian González. Valencia – Venezuela.

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: Miriam Ríos / Francisco Ponte



UNIVERSIDAD DE CARABOBO



Jessy Divo de Romero

Rectora

Ulises Rojas

Vicerrector Académico

José Ángel Ferreira

Vicerrector Administrativo

Pablo Aure

Secretario

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Brígida Gionid Sánchez de Franco

Decana

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



EQUIPO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Brígida Gionid Sánchez de Franco

Decana-Presidenta

Wilfredo Illas Ramírez

Director-Editor

Comité Editorial

Javier Meneses

Universidad del Zulia, Venezuela

Arturo Gutiérrez

Universidad Simón Bolívar, Venezuela

Maribel Camacho

Universidad Nacional Experimental de Yaracuy, Venezuela

Inocencia Orellana

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela

Douglas Moreno

**Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales
"Ezequiel Zamora", Venezuela**

Veridiana González

Universidad de Oriente, Venezuela

Hedy Luz Lugo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Tania Bencomo

Yolé González

Benito Hamidia

Wilfredi Lanza

Minerlines Racamonde

Martha Santos

Nagi Yassir

Universidad de Carabobo, Venezuela

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, Chile

Juan Cid Hidalgo

Universidad de 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

Arbitraje: Sistema Doble Ciego

Traductoras

María Adelina Ledezma, **Universidad de Carabobo**

Correctores de la Edición

Zoraida Villegas, **Universidad de Carabobo**

Apoyo Técnico, Levantamiento de Información, Distribución y Canje

Francisco Antontio Ponte-Rodríguez, **Universidad de Carabobo**

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. 21. Edición Especial Julio - Diciembre 2017

Presentación

Wilfredo José Illas Ramírez

Investigación

Material didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes de la cátedra de prácticas del idioma inglés

Teaching material for the teaching of english as a foreign language to students of the english language practice teacher

María Irene Albers de Urriola, Mónica Fernández y Annie Mendoza

Influencia de la pronunciación de grupos consonánticos en la producción de pausas durante la lectura en voz alta en inglés

Influence of consonant cluster pronunciation on pause production during english oral reading

Mary Allegra y Luisana Hostos

La videoconferencia como herramienta comunicacional síncrona en los estudios de postgrado

Videoconferencing as communicative synchronous tool in postgraduate studies

Wilmer Barico y Nolberto Goncalves

Huerto escolar como recurso socioproductivo y científico para el aprendizaje de los estudiantes de 5to. año. Caso Educación Media General del Liceo Pedro Gual. Período 2015-2016

School garden as a socioproductive and scientific resource for 5thyear students learning. Case: General High School at Liceo Pedro Gual. Period 2015-2016

Carolina Barreto, Yolimar Romero y Marlena Sarkis

Elementos gnoseológicos de la educación agropecuaria desde la perspectiva del sistema educativo bolivariano

Gnoseological elements of agricultural education from the bolivarian educational system perspective

Andrés Ramón Bruce Landaeta

La significatividad de justicia social y equidad, promovida desde el currículo escolar, como fundamento de la educación venezolana

The significance of social justice and equity, promoted from the school curriculum, as a basis of venezuelan education

Dulce Ceballos

Conocimiento sobre las soluciones químicas de los estudiantes de 3º año en la UE Creación San Diego Norte

Third year students knowledge about chemical solutions at the EU Creación San Diego Norte

Jhoanil Coronil y Jaem Ávila

Derechos humanos y cultura de paz. Una nueva vision de la orientacion educativa hacia una sociedad sostenible. Caso de Estudio: Instituciones Educativas de Educación Media General. Municipio Valencia, Estado Carabobo. Venezuela

Human rights and culture of peace. A new vision of the educational orientation towards a sustainable society. Case Study: Educational Institutions of General High School Education. Municipality of Valencia, State of Carabobo.

Venezuela

Marilyn Durant, Ricardo Carrillo y Emnycar Carrillo Durant

Rasgos de distanciamiento y de formalidad en textos producidos por participantes de cuarto nivel

Traits of distancing and formality in texts produced by fourth level participants

Ibis Farías, Lucy Figueredo y Gizeph Henríquez

La visión estratégica de la educación matemática y su didáctica desde la tecnología educativa en el contexto universitario

Strategic vision of mathematics education and teaching on the educational technology in the context university

Omaira Fermín y José Orlando Gómez B.

Producciones intelectuales en el marco de la promoción y gestión del conocimiento científico y humanista

Intellectual production in the framework of promotion and management of scientific and humanist knowledge

María Ferreira, Martha Santos y Kelly Bravo

Competencias básicas para la investigación considerando factores socio-demográficos y situacionales en estudiantes de 4to año de odontología

Basic skills for research considering socio-demographic and situational factors in 4th year students of dentistry

Noraida Fuentes

El proceso de revisión en la producción de textos narrativos en niños y niñas de primer grado

The review process in the production of narrative texts in first grade students

Gracieli Galea y Carlos Hernández

Serismo del docente investigador ante la producción científica de estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo

Professor-researcher being facing the scientific production of students in the Faculty of Dentistry of the University of Carabobo

María Nelly González

Incidencia de la página web como herramienta motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los grupos funcionales de forma contextualizada. Caso: estudiantes de quinto año de Educación Media General de la Unidad Educativa Instituto Eduardo Rohl

The impact of the web page as a motivational tool on the contextualized teaching-learning process of functional groups. Case: Study fifth year students of General High School Education in the Educational Unit Institute Eduardo Unit Rohl

Jesis Hurtado Guevara y Katherine Garay Zavala

La educación universitaria y las subjetividades desde la eisegésis. Un encuentro reflexivo e interpretativo en los escenarios de la contemporaneidad

University education and subjectivities from the eisegesis. A reflective and interpretative meeting in the scenarios of contemporaneity

Katiuschka Torrealba Discristanziano

Lengua indígena: una formación académica integral del venezolano desde la educación inicial

Indigenous language: venezuelan integral education from initial education

Oralia Machado

Producción de micros radiales con fines educativos en la U.E Carabobo, Valencia-Carabobo

Production of radio micros for educational purposes at the U.E Carabobo, Valencia-Carabobo

Gliyer J. Marcano Palmera, Nelmarie Mercado Ayaro y Deisy Yamilé Vasamon P.

Interdisciplinariedad para construir el conocimiento integral por medio de los proyectos de aprendizaje

Interdisciplinary nature to build the integral knowledge by learning projects
Sandra N. Márquez M.

Aprendizaje en aulas virtuales: una alternativa para el desarrollo de la enseñanza de la química

Virtual classrooms learning: an alternative for development of teaching of chemistry

Jean Millán

Programa manos a la siembra como estrategia de integración con las áreas académicas para la transformación educativa en la U. E. "Simón Bolívar"

Hands planting program as a strategy to integrate the academic areas for an educational transformation in the U. E. "Simón Bolívar"

Marisela I. Moreno B. y Yelmin Pérez C.

Gestión transformadora a partir de la hermenéutica axiológica en la praxis educativa

Transforming management from axiological hermeneutics in educational praxis

Rosa A. Moreno G.

Perfil de competencias del técnico medio egresado del núcleo eléctrico desde la perspectiva del sector empresarial ETI Francisco González Guinán

Technical skills profile graduated from the electrical nucleus from the business sector perspective ETI Francisco González Guinán

Oswaldo Noguera y Carlos Zambrano

Competencias investigativas genéricas del docente en educación matemática. Caso: Profesores adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC

Generic research competences in professors of math education. Study Case: Professors assigned to the Department of Mathematics and Physics of FaCE-UC

María del Carmen Padrón, Mariela Gómez y Elizabeth Andrade

Uso de multimedia como medio didáctico y actitud hacia la matemática en estudiantes de 1er semestre - turno nocturno

The use of multimedia as a teaching tool and the attitude towards mathematics in students of 1st semester – night shift

Freddy José Pinto y Yadira J. Corral

Estrategias implementadas por los docentes de educación media general ante la diversidad funcional de los estudiantes

Strategies applied by the general high school education teachers facing the functional diversity of students

Odalís Ramírez y Areida González

Enfoque emancipador de la orientación a través del teatro popular de calle

Guidance emancipator approach through the popular street theatre

Alirian Alexandra Rodríguez Alfonso

Experiencia socioeducativa-ambiental en el área pediátrica del Hospital Universitario "Dr. Ángel Larralde". Bárbula - Estado Carabobo

Socio-educational and environmental experience in the pediatric area of the University Hospital "Dr. Angel Larralde". Bárbula - Carabobo State

María Angélica Rodríguez T, Diamary Rodríguez y Elyana Coronel Juárez

Enseñanza de las ciencias biológicas y su contexto didáctico en la educación media general

Biological science teaching and its educational context in general high school education

Ynés A. Sardinha G. y Milbet Del C. Rodríguez A.

Principios holísticos y su aplicación en educación primaria a través de los proyectos de aprendizaje

Holistic principles and their application in primary education through learning projects

Yris C. Solórzano, Aura Henríquez y Marcos Yépez Abreu

¿Síntoma escolar o síntoma de la familia?

School symptom or symptom of the family?

Zulay G. Tovar G.

La biblioteca: un espacio para estimular la lectura en estudiantes de primer año de la U.E.N. "27 de Junio"

The library: a space to stimulate reading in first year students of the U.E.N. "27 de Junio"

Carlos Valbuena, Marisol Márquez y Víctor Mora

Competencias comunicativas de los docentes en formación de la mención matemática en la ejecución de proyectos de investigación. Caso: FaCE –UC

Mathematics pre-service teachers' communicative competencies in the execution of research projects. study case: FaCE –UC

Zoraida C. Villegas M. y Sindy A. Molina V.

Artículos

Medios de comunicación de la Universidad de Carabobo, plataforma tecnológica para alianzas internacionales

University of Carabobo media, technological platform for international alliances

Migdalia Josefina Alcira Campos

Formación lingüística universitaria: caso FCS – UC

University linguistic training: case FCS - UC

Brandol M. Alejos

Aproximación para una pedagogía de la historia en la educación universitaria venezolana. Una mirada desde la interdisciplinariedad en ciencias sociales

Approximation for a pedagogy of history in Venezuelan university education. A look from social sciences interdisciplinary

Gladys Calatayud y Albert Padrón

Prevalencia de riesgos laborales en ausencia de evaluación ergonómica en trabajadores administrativos FaCE UC

Prevalence of occupational risks in the absence of ergonomic evaluation in administrative workers of FaCE UC

César Franco y Miguel Segovia

La expresión corporal y la creatividad al servicio de la educación infantil

Body expression and creativity at the service of children's education

Eneyda García y Rosa María Tovar

Competencias gerenciales: un camino fundamental para el gerente educativo de hoy

Management skills: a fundamental way for today's educational manager

Dianys García, Noira Bejar y Yennis Torres

Calidad educativa en los primeros mil días de vida desde la re-creación de un currículo humanizador
Quality of education in the first thousand days of life from the re - creation of a humanizing curriculum
Iliana Lo Priore Infante

La lectura en el mundo de los jóvenes: ¿qué, cómo y para qué leer?
Reading in the world of young people: what, how and why to read?
Hanexy Núñez

Análisis comparado de la educación estadística en las escuelas primarias de Venezuela y España
Comparative analysis of statistical education in primary schools of Venezuela and Spain
Clemente Ramón Osorio Flores y Argelia M. Pandares T.

Una aproximación reflexiva en torno a la teoría cognitiva de la escritura de Flower y Hayes
A reflective approach to Flower and Hayes' writing cognitive theory
José Jesús Rodríguez Faria

El cuentacuentos: pregonero de la narrativa oral latinoamericana y universal
The story teller: latinamerican and universal oral language pregoner
David Marinely Sequera

Reflexiones en torno a la práctica educativa del formador de docentes en matemática
Reflections around the educational practice of teachers trainer in mathematics
Reina Sequera Flores

Construcciones conceptuales de la interculturalidad desde la mirada de Catherine Walsh
Conceptual constructions of interculturality from Catherine Walsh's view
Marbella Torrealba

Didáctica de la investigación desde la mirada crítico-dialógica de su doble articulación. Esfera epistémica preliminar
A look at critical - dialogic research didactics. Preliminary epistemic sphere
Félix A. Vargas A.

Una propuesta para la formación intercultural de los docentes del Estado Carabobo
A proposal for the intercultural training of Carabobo state
María Alejandra Vega y María Alejandra Rodríguez

Enfoque cuantitativo complejo para el análisis de fenómenos sociales
Complex quantitative approach for social phenomena analysis
María De Los Ángeles Zamora Rengifo

Ensayos

Transición investigativa del estudiante en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo
Student investigative transition in the Dentistry Faculty of the University of Carabobo
Nancy Aracelys González

La modernidad, el trabajo docente y las identidades laborales en Venezuela
Modernity, teaching work and work identities in Venezuela
Mayra Jiménez Estrada

Concepciones homeoméricas en la educación. Una epistemología de la problemática educativa venezolana
Homoeomerous conceptions in education. An epistemology of venezuelan educational issues
Ahmad Osmán Cabrera

Comprensión filosófica del mundo: un horizonte fenomenológico

World philosophical understanding: a phenomenological horizon

José Roberto León César

Ponencia

Marco ontológico de la enseñanza y aprendizaje de la matemática en los sistemas educativos venezolano y cubano

Ontological framework of mathematics teaching and learning in the venezuelan and cuban educational systems

Orlando Manuel Arias

Calidad de vida laboral universitaria. Perspectiva de abordaje desde estrategias gerenciales

Quality of labor university life. Approach from management strategies

Saúl Antonio Escobar, Thais J. Gutiérrez C. y Lesbia E. Lizardo D.

Una cosmovisión de la realidad educativa venezolana: en el marco de un paradigma integrador

A cosmovision of venezuelan educational reality: in the framework of an integrating paradigm

Anabel Zoimar Guanay Medina

El autoconocimiento como proceso reorientador en la actitud de los estudiantes. Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología, Universidad de Carabobo

Self-knowledge as a guidance process for student's attitude at the Experimental Faculty of Sciences and Technology, University of Carabobo

Auribeth Pérez, Leopoldo Ramírez y Luis Pérez

Presentación

Con esta edición especial cerramos la celebración de una década de trabajo sostenido al servicio de la producción, transferencia y divulgación de saberes. Es un número que reúne varios motivos para celebrar con éxito estos diez años en la vida de nuestra apreciada Revista Arjé: es el repertorio de un conjunto importante de trabajos derivados de las búsquedas, intereses e inquietudes de los académicos de la Universidad de Carabobo y de otras instituciones universitarias; por otro lado, estos productos fueron socializados en el Congreso Internacional de Investigación organizado desde la Facultad de Ciencias de la Educación, espacio que se constituyó en oportunidad para el diálogo, la co-producción de saberes y el establecimiento de alianzas académicas. Finalmente, es la demostración de que, pese a las adversidades que vienen demarcando el funcionamiento de nuestras universidades, nuestros profesores siguen empeñados en investigar, construir conocimientos y generar nuevos horizontes para reinterpretar la práctica educativa que se vive en cada una de nuestras aulas y espacios universitarios.

No podemos ser indiferentes ante un conjunto de problemas que vienen afectando progresivamente la vida de nuestras universidades y que apuntan fundamentalmente al capital humano. Profesores que han abandonado las aulas en la búsqueda de aquellas oportunidades parecidas a lo que soñaron como proyecto de crecimiento profesional, académico, personal y social. Estudiantes que, forzados por las situaciones tan complejas que condicionan su contexto, abandonan sus estudios y orientan sus esfuerzos hacia la subsistencia; o, algunos que, logrando vencer obstáculos, egresan de nuestras instituciones con maleta en mano para partir hacia otras latitudes que les proyecte verdaderas oportunidades de desarrollo. Todas las épocas tienen sus tinieblas y, quizás, no es la primera vez que nuestro país transita por este sendero de ruina, desolación y retroceso. En este momento tan oscuro solo nos queda refugiarnos en la unión de esfuerzos, en la lucha sostenida y en la fe de una promesa que con empeño, llegará a ser realidad: pronto tendremos de vuelta a una patria robusta, próspera y llena de luz. Vaya nuestro reconocimiento para todos aquellos héroes anónimos que han permanecido luchando desde sus particulares trincheras, empeñados en apostar al país, creyendo que con el esfuerzo de cada día las cosas cambiarán. Héroes que renuevan sus esperanzas, vencen los sinsabores y no se conforman a perder la cosecha, pues saben que la tierra es fértil y que continuar sembrando es la única garantía de progreso.

Son estos héroes y otros tantos los que hoy podemos leer en estas páginas. Aunque la opción de irse a fecundar otras tierras sea la que resulte más a propósito por múltiples razones, continúan aquí sembrando ideas, trabajo, esfuerzo...continúan iluminando el camino de nuestros jóvenes, siguen empeñados en no perder una patria... empeñados en vencer obstáculos, en luchar contra la desolación del espíritu, en creer que la madrugada ya dará paso a un sol radiante, ese sol prometedor de una Venezuela nueva y mejor. Héroes que siguen refugiándose en sus libros, abriendo sus oficinas, aguardando en sus salones de clases como quien cuida las últimas semillas de la cosecha que devolverá la vida, generando ideas que, sometidas al calor de la investigación, permiten la emergencia de nuevos conocimientos; en fin, héroes que creen, que llegan, que caminan, que vibran ante la tragedia y no se quiebran, por el contrario, fortalecen su espíritu y renuevan su fe.

TRABAJOS
DE
INVESTIGACIÓN

MARÍA IRENE ALBERS DE URRIOLA

Universidad de Carabobo

malbers@uc.edu.ve

MÓNICA FERNÁNDEZ

Universidad de Carabobo

monicafernandeztrujillo@gmail.com

ANNIE MENDOZA

Universidad de Carabobo

anniedosorio@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 30-06-2017

Resumen

El Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo forma docentes para la enseñanza del idioma inglés. Hasta los momentos, los materiales empleados para que los estudiantes desarrollen las destrezas en ese idioma han sido los encontrados en el mercado, aquellos que mejor se ajustaran a las necesidades impuestas por el currículo de la Mención Inglés. La situación económica del país obliga a desarrollar materiales que satisfagan las necesidades de los futuros formadores, en todas las áreas: inglés con propósitos específicos, vocabulario, gramática, pragmática, etcétera. El objetivo general es diseñar, producir y evaluar el material didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para los estudiantes de las cuatro unidades curriculares de la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés: Práctica del Idioma Inglés I, Práctica del Idioma Inglés II, Práctica del Idioma Inglés III y Práctica del Idioma Inglés IV. La población está conformada por los alumnos de la Mención Inglés, cursantes de las asignaturas antes mencionadas. Una vez desarrollados los materiales, serán evaluados por los profesores y alumnos de las Prácticas del Idioma tomando en cuenta la satisfacción de los usuarios, y se harán los ajustes pertinentes. Todo este proceso se desarrollará bajo el esquema de proyecto factible y se encuentra en su fase inicial.

Palabras clave: diseño de materiales, IPE, satisfacción de usuario.

TEACHING MATERIAL FOR THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF THE ENGLISH LANGUAGE PRACTICE TEACHER

Abstract

The Modern Language Department at the Faculty of Education of the University of Carabobo trains future teachers of English. Currently, the materials used by the students to develop the language four skills have been those available in the market, those which best suit the needs in the English major curriculum. The country's economic situation compels the development of materials that satisfy the future formers needs, in all areas: English for Specific Purposes, vocabulary, grammar, pragmatics, etcetera. The general objective is to design, produce and evaluate the didactic material to teach English as a foreign language to the students registered in the four curricular units in the English Teaching Department: English Practice I, English Practice II, English Practice III and English Practice IV. The population is made up by the English Major students registered in the mentioned subjects. Once the materials are developed, they will be evaluated by English language practice professors and students, and taking into account the user's satisfaction, some proper arrangements will be made. All this process will be developed under a feasible project frame and it is in its initial phase.

Key words: materials design, ESP, user's satisfaction.

Planteamiento del problema

La Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación, es la encargada de desarrollar las competencias comunicativas y pragmáticas en inglés en los estudiantes que seleccionan la mención para convertirse en profesores de la mencionada lengua. Esta tarea se ha desarrollado con el apoyo de materiales didácticos producidos por editoriales extranjeras, cuyo objetivo es enseñar la lengua inglesa como segunda lengua (ISL) o como lengua extranjera (ILE), con el fin de proporcionar las herramientas comunicativas para realizar actividades comerciales, profesionales, culturales y de turismo, entre otras, en países de habla inglesa o donde este idioma se emplee como lingua franca (ILF) (Tomlinson, 2011), tal es el caso de China, Rusia, Japón, etc. Estos libros no se ajustan a las necesidades de la cátedra.

Por otra parte, tampoco se cuenta con materiales preparados con un propósito muy específico, tal como es el desarrollo de las destrezas comunicativas y los elementos básicos de la didáctica requerida para enseñar ILE. Hasta ahora hay textos dedicados solo a la lengua, por un lado, y aquellos únicamente para el componente didáctico, por el otro; no existe la combinación de los dos. El docente en formación necesita, además de adquirir el idioma meta, ir tomando conciencia de los elementos didácticos involucrados en el proceso de enseñanza de esta lengua, pues no precisa únicamente aprender esta lengua extranjera, sino además aprender a enseñarla, para lo cual el profesor, como modelo, no es suficiente. Este futuro docente tiene una necesidad muy específica en cuanto al aprendizaje del inglés, de acuerdo a las competencias establecidas en las unidades curriculares de la Cátedra Prácticas del Idioma Inglés, es por este

motivo que se le considera un aprendiz de Inglés con Propósitos Específicos (IPE), y el material instruccional que utilice debe reflejarlo para poder satisfacer las expectativas.

La Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés ha utilizado diferentes libros comerciales a lo largo de los años, con diferentes enfoques metodológicos, tales como el comunicativo, el enfoque basado en tareas y el lexical, también se observa que se ha trabajado con aprendizaje colaborativo o cooperativo, y el componente gramatical se refuerza con separatas al final del texto. Unos tienen muy buen apoyo para el docente, presentado en algunos casos como un texto totalmente aparte, sin conexión con el libro del estudiante, como sucede con el libro Cutting Edge, de la editorial Longman; otros lo tienen en hojas que acompañan la información del texto del estudiante tal es el caso del material llamado World Link de HEINLE Cengage Learning, y en tercer lugar encontramos aquellos con poco apoyo al docente, como el texto Atlas de HEINLE ELT. Por último, el tránsito de una función comunicativa a otra no se hace en forma de espiral, es decir no se trabaja habitualmente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo de funciones comunicativas anteriores, y esto no se observa en el material que se emplea en la actualidad.

Otros títulos empleados en la Cátedra de Prácticas del Idioma, con las características mencionadas en el párrafo anterior, de distintas casas editoriales, son: Strategies (Alexander, 1977), Atlas (Nunan, 1994); Cutting Edge (Eales, 2001), World Link (Stempleski, Douglas, Morgan y Curtis, 2005) y World Class (Douglas y Morgan, 2013) los cuales fueron previamente evaluados si-

guiendo los parámetros establecidos por Cunningsworth (1995).

Adicionalmente, hay un elemento problemático y es la condición económica de Venezuela, la cual obliga a los representantes de las editoriales a adquirir el material didáctico al precio fijado por el Centro Nacional de Comercio Exterior (CENCOEX), en el mejor de los casos, o en el peor (situación actual), este ente gubernamental no entrega las divisas requeridas para satisfacer las necesidades del mercado. A los estudiantes se les hace difícil adquirir los textos ya que aumentan de precio cada semestre, o no los hay como ocurre en este momento, cuando no hay inventario de la serie World Class, de la cual se emplea el número uno (1) en la Práctica del Idioma IV. La distribuidora que se encarga de la comercialización de World Link y World Class señaló que tenían inventario solo para el semestre 2-2015.

Los libros textos empleados hasta ahora no han cubierto las expectativas en cuanto al nivel de inglés que deben lograr los estudiantes al finalizar las unidades curriculares correspondientes a la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés, y mucho menos en relación a su formación como futuros docentes.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Diseñar, producir y evaluar el material didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para los estudiantes de las cuatro unidades curriculares de la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés: Práctica del Idioma Inglés I, Práctica del Idioma Inglés II, Práctica del Idioma Inglés III y Práctica del Idioma Inglés IV.

Objetivos específicos

- Diseñar material para la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera para los estudiantes de las unidades curriculares de la Cátedra

de Prácticas del Idioma Inglés.

- Diseñar material para la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera para los estudiantes de las unidades curriculares de la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés.
- Diseñar material para el desarrollo de las competencias sintácticas propias del inglés.
- Diseñar material para el desarrollo de la destreza de la escritura para los estudiantes de las unidades curriculares de la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés.
- Diseñar material “ad hoc” para la adquisición de vocabulario y sus colocaciones.
- Producir material para la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera para los estudiantes de las unidades curriculares de la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés.
- Producir material para la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera para los estudiantes de las unidades curriculares de la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés.
- Producir material para el desarrollo de las competencias sintácticas propias del inglés.
- Producir material para el desarrollo de la destreza de la escritura para los estudiantes de las unidades curriculares de la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés.
- Producir material “ad hoc” para la adquisición de vocabulario y sus colocaciones.
- Evaluar el material para la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera para los estudiantes de las unidades curriculares de la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés.
- Evaluar el material para la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera para los estu-

diantes de las unidades curriculares de la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés.

- Evaluar el material para el desarrollo de las competencias sintácticas propias del inglés.
- Evaluar el material para el desarrollo de la destreza de la escritura para los estudiantes de las unidades curriculares de la Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés.
- Evaluar el material “ad hoc” para la adquisición de vocabulario y sus colocaciones.
- Evaluar el aprendizaje del inglés mediante el uso de los materiales producidos.
- Evaluar la satisfacción del usuario en relación al material producido.

Justificación de la investigación

Hablar inglés se ha convertido en una necesidad para la gran mayoría de los profesionales de la aldea global, ya que requieren del manejo, en algunos casos de las cuatro destrezas de la lengua, en otros solo de la comprensión de textos escritos a fin de cumplir con la formación permanente, tanto en el ámbito laboral como el personal (Delors, Al Mufti, Amagi, Carnero, Chung, Geremek et al, s/f). En ese sentido, el sistema educativo venezolano incluye la asignatura Inglés durante los cinco (5) años de Educación Media General. También, en algunos estados, por ejemplo, Carabobo, se incluye este idioma en algunas escuelas de educación primaria. La Cátedra de Prácticas del Idioma Inglés es la encargada de desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas en los futuros docentes de inglés, formados en el Departamento de Idiomas Modernos, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Para lograr esta meta se han empleado diversos textos provenientes de diversas casas editoras los cuales no se ajustan a las necesidades de la cátedra, dado que el

inglés que se enseña tiene propósitos específicos, tal como es el de formar a formadores.

Por las razones expuestas antes es preciso diseñar, producir y evaluar materiales contruidos con el propósito específico de enseñar inglés, y a su vez, ir canalizando el cómo se enseña esta lengua. Este material debe presentar con claridad cada uno de los componentes de la lengua, es decir señalar cuándo el estudiante realizará actividades para desarrollar la competencia auditiva, y dentro de ella, de cuál estadio se habla, por ejemplo, si es una activación previa de conocimientos (pre-listening), o si se trata de escuchar para discriminar contenidos o encontrar algún detalle específico en el material escuchado.

Bases Teóricas

Hay cinco pilares que sustentan esta investigación en cuanto al aspecto teórico: Enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos (IPE), luego Enfoque Comunicativo, seguido de Enfoque Lexical, también Aprendizaje Cooperativo, y Tecnología de la Información y la Comunicación TIC). El primero señala que hay diversas intenciones para aprender el idioma, y estas dependen de las necesidades del estudiante, quien puede requerir que el idioma le sirva a la hora de comunicarse como un turista, o en el plano académico o de trabajo de otra índole (aviadores, ingenieros, hotelería). El segundo se relaciona con la importancia de transmitir un mensaje que sea comprensible, tal vez no gramaticalmente perfecto, pero que usar las destrezas productivas para su expresión no se recurra a la traducción a cada instante. El tercer pilar se refiere a la utilización de las palabras con su respectiva colocación, por ejemplo, en inglés la frase hacer la una torta lleva el verbo *make* y no *do*. Para un hispanohablante resulta difícil distinguir entre las dos formas, ya que en español el significa-

do es el mismo. El Aprendizaje Cooperativo es considerado como parte de las teorías porque favorece al estudiante aprender de sus pares, en equipos, tratando de solucionar problemas lingüísticos en equipo. Y, por último, TIC lleva al aprendiz a entablar comunicación a distancia con semejantes de manera síncrona o asíncrona, además de facilitar material en la Web para consolidar su conocimiento de la lengua inglesa (Campbell, 2003).

Es de destacar que la estructura que se empleará para el desarrollo de cada unidad didáctica estará enmarcada dentro de los lineamientos planteados por Harmer (2001). El autor señala que hay tres (3) momentos en una clase: presentación de lo nuevo del lenguaje, aquello desconocido por el estudiante, seguido de la práctica en sí, cuando el alumno ejerce mediante actividades controladas y semi-controladas las estructuras y vocabulario presentado en la fase inicial. Por último, la fase comunicativa cuando se le proporcionan situaciones donde el estudiante debe emplear lo aprendido en clase, de manera libre.

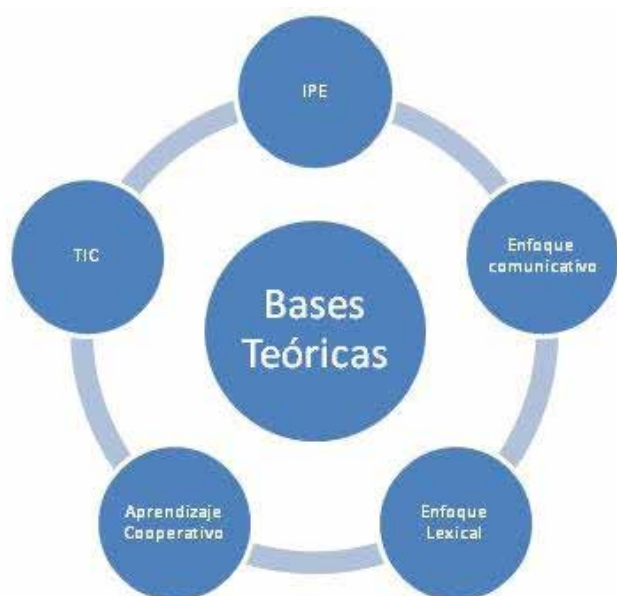


Gráfico N° 1. Bases Teóricas. Fuente: Albers, Fernández, Mendoza, 2016

Marco metodológico

Tipo de investigación

Dadas las características de la investigación, tendrá un enfoque tipo mixto, ya que luego de diseñados y producidos los materiales didácticos, se evaluará su efecto en el aprendizaje del inglés, lo cual origina un estudio de tipo cuantitativo; y la satisfacción del usuario con respecto a los materiales, de lo cual se deriva una investigación cualitativa.

El diseño será un proyecto factible, según el esquema planteado por Gómez (2005), el cual contará con una introducción, luego la factibilidad, objetivos, modelo seleccionado, plan de actividades, programa de trabajo, diagramación, proyección, presupuesto, y por último la evaluación.

Población y muestra

En este proyecto se trabajará con toda la población porque, por razones éticas, en educación no se puede dar un trato discriminatorio a un grupo de estudiantes con respecto a otro que se beneficia de la aplicación de los materiales diseñados para la adquisición del inglés como lengua extranjera. Esta población estará conformada por los alumnos inscritos en las Prácticas del Inglés I, II, III y IV. Semestre a semestre se definirá la conformación de la población en cuanto a edad y sexo.

Reflexiones

En la enseñanza del inglés es necesario contar con materiales instruccionales porque para algunos los textos representan un elemento esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Sheldon (1988), los textos además de ser el elemento visible en un programa de enseñanza de inglés, también aporta cantidad de ventajas para los integrantes del contexto IPE. Haycroft (1998), indica que la gran ventaja de los textos es que

“estos son psicológicamente esenciales para los estudiantes, ya que les permiten medir el progreso y logro cuando los utilizan” (p. 223).

El diseño del material didáctico para la presente investigación está centrado la producción y evaluación de cuatro libros correspondientes a cada uno de los niveles de las Prácticas del Idioma del Inglés. En estos momentos se está trabajando en el diseño del primero, el cual se ajusta al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La metodología a seguir está basada en enfoques modernos (lexical, aprendizaje cooperativo), con actividades organizadas bajo el enfoque didáctico de Jeremy Harmer (2001), para la enseñanza de las destrezas receptivas y productivas.

Se elaborarán pruebas escritas (selección múltiple, pareamiento, completación, dictados), así como entrevistas orales para determinar los logros alcanzados por los estudiantes con los materiales desarrollados, estos datos formarán parte del portafolio del estudiante.

En cuanto a la evaluación de la satisfacción del estudiante en relación a los materiales desarrollados se emplea el instrumento diseñado por Albers (2014), ya que este permite conocer hasta donde fueron cubiertas las expectativas del aprendiz y la eficacia del material diseñado con respecto a los objetivos propuestos.

Referencias

Albers de Urriola, M. I. (2014). Diseño, Producción y Evaluación de Tutorial Formativo para la Web 2.0. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, España.

Campbell, A. (2003) *The Experience of Computer Supported Cooperative Learning Using Weblogs in the University Class-room: a phenomenological case study*. Universidad de Sheffield. Trabajo de Maestría.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung F., Geremek, B., Gordham W., et al. (s/f). *La educación encierra un tesoro*. Suiza: Ediciones UNESCO.

Gómez, C. (2005). Diseño y Evaluación de Programas y Proyectos. Elaboración de Proyectos Factibles (Material de Apoyo). Venezuela: Editorial Imprezzo, C.A.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Inglaterra: Longman.

Haycroft, J. 1998. *An Introduction To English Language Teaching*. Inglaterra: Longman.

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. (2a Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT Textbooks and Materials. *ELT Journal* (42)2. pp. 237-246.

Haycroft, J. 1998. *An Introduction To English Language Teaching*. Inglaterra: Longman.

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. (2a Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT Textbooks and Materials. *ELT Journal* (42)2. pp. 237-246.

INFLUENCIA DE LA PRONUNCIACIÓN DE GRUPOS CONSONÁNTICOS EN LA PRODUCCIÓN DE PAUSAS DURANTE LA LECTURA EN VOZ ALTA EN INGLÉS

MARY ALLEGRA

Universidad de Carabobo
mary-allegra@hotmail.com

LUISANA HOSTOS

Universidad de Carabobo
luisana229@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar la influencia de los grupos consonánticos en la producción de pausas incorrectas durante la lectura en voz alta en inglés por parte de hispanófonos venezolanos. La muestra estuvo conformada por 19 estudiantes del séptimo semestre de Educación Mención Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Carabobo, Venezuela. Mediante este estudio cuantitativo, con un diseño de campo y un nivel correlacional, se cuantificó la frecuencia en la producción de las pausas incorrectas en la lectura en voz alta realizada por los sujetos de estudio y posteriormente, se extrajeron aquellas realizadas entre grupos consonánticos. Seguidamente, se cuantificó la frecuencia en la producción de las pausas incorrectas realizadas entre grupos consonánticos y se determinó su nivel de correlación. Los datos fueron recolectados a través de la lectura en voz alta del texto *Local Girl Rescued*, del libro de Stempleski, Douglas y Morgan, *World Link 2* (2da. ed.) y del software PRAAT. Los resultados demuestran que el porcentaje más alto de pausas incorrectas entre grupos consonánticos fue de 56,52 % y el más bajo de 10 %. Los hallazgos revelaron tanto una frecuencia media de pausas incorrectas entre grupos consonánticos como entre grupo consonántico en posición final de grupo fónico seguido de sonido vocálico. Asimismo, se reportó una correlación positiva alta (0,748) entre las variables del estudio. Se concluye que, al parecer, los grupos consonánticos en posición final de grupo fónico seguidos por sonidos consonánticos o vocálicos influyen de manera negativa en la producción de las pausas en el idioma inglés.

Palabras clave: grupos consonánticos, pausas incorrectas, español venezolano, inglés como lengua extranjera.

INFLUENCE OF CONSONANT CLUSTER PRONUNCIATION ON PAUSE PRODUCTION DURING ENGLISH ORAL READING

Abstract

This research aimed to determine if consonant clusters production affects the production of incorrect pauses during oral reading in English by Venezuelan Spanish speakers. Participants were 19 students of the 7th semester of Education Majoring in English from the Modern Languages Department at the University of Carabobo, Venezuela. Through this quantitative correlational field research, incorrect pausing frequency during oral reading was quantified, and then, pauses produced between consonant clusters were selected. Afterwards, incorrect pausing between consonant clusters frequency was quantified to determine their correlation. Data collection was made through the oral reading of the text *Local Girl Rescued*, from Stempleski, Douglas and Morgan's book *World Link 2* (2nd Edition) and PRAAT software. The results showed that the highest percentage of incorrect pauses between consonant groups was 56.52% and the lowest 10%. Findings revealed an average frequency of both incorrect pauses between consonant clusters and between a consonant clusters in though group final position followed by a vowel sound. Besides, a high positive correlation (0.748) between the study variables were reported. In conclusion, consonant clusters in thought group final position followed by consonant or vowel sounds influence negatively the production of pauses in English.

Key words: consonant clusters, incorrect pauses, Venezuelan Spanish, English as a foreign language.

Introducción

Cada idioma posee una serie de reglas ortográficas, gramaticales y fonológicas. Específicamente, las reglas fonotácticas son aquellas que rigen la combinación de sonidos posibles en una lengua. Estas combinaciones crear diferencias entre los idiomas y, por consiguiente, pueden generar dificultades durante el aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso del inglés, Kukanauza y Allegra (2008) afirman que “Las reglas fonotácticas que causan más problemas a los aprendices de lenguas son aquellas que rigen a los grupos consonánticos.”(p. 1). Los grupos consonánticos son las combinaciones de consonantes que pueden darse en una sílaba. Por ejemplo, en el español, sólo pueden haber grupos consonánticos de máximo dos (2) consonantes en posición inicial de una sílaba, mientras que en el inglés, pueden existir hasta tres (3) consonantes en posición inicial de una sílaba (Kukanauza y Allegra, 2008). En el caso de los grupos consonánticos en posición final de una sílaba, la diferencia entre el español y el inglés es mayor, ya que, mientras que en español sólo se pueden encontrar de una (1) a dos (2) consonantes en esta posición (prestamos lingüísticos), pueden existir hasta cuatro (4) consonantes en posición final de una sílaba en inglés (Kukanauza y Alegra, 2008).

Como consecuencia a estas diferencias, los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) suelen tener dificultades al momento de pronunciar dichos grupos consonánticos. Para ilustrar este punto, se puede hacer referencia a un estudio realizado por Hansen (2001) llevó a cabo un estudio acerca de la adquisición de las codas silábicas en inglés producidas por 3 hablantes de chino mandarín. Cabe destacar, que el chino mandarín, al igual que el español, comparten el mismo tipo de ritmo silábico, el cual difiere del inglés, idioma que se

caracteriza por poseer un ritmo acentual. La producción oral de los hablantes de chino mandarín, aprendices de inglés, fue estudiada y analizada, utilizando una estadística descriptiva para determinar órdenes de precisión y modificaciones de producción de las codas silábicas de acuerdo a su longitud (individuales, dobles, triples). Los datos fueron recogidos en dos momentos con un intervalo de seis meses. Los datos fueron categorizados de tres maneras: precisión de la producción de las codas silábicas, producción con modificaciones de las codas silábicas y ausencia de las codas silábicas. Los resultados indicaron que los hablantes de chino mandarín aprendices de inglés emplean diferentes estrategias de producción en base a la longitud de la coda, donde se favorece la producción de codas individuales, seguidas por epéntesis con codas de dos miembros y la ausencia de codas de tres miembros. Más del 50 % de los casos de epéntesis de consonantes ocurridos en posición final de palabra se produjeron antes de una pausa. Por lo tanto, las modificaciones pueden ser explicadas por una serie de limitaciones lingüísticas, incluida la transferencia de L1, el marcaje y la sonoridad, así como por los procesos fonológicos naturales. Hansen señala que estos resultados ilustran que la modificación en la producción de una coda silábica es un reflejo de los procesos normales de adquisición de los aprendices de inglés como segunda lengua.

Dellwo (2006), por su parte, propuso un estudio que pretendía comprobar la hipótesis de que las lenguas con ritmo acentual como el inglés permiten grupos consonánticos más complejos que las lenguas con ritmo silábico como el español y parecen diferenciarse a nivel acústico. El autor menciona que el intervalo consonántico varía considerablemente según la velocidad del habla. En consecuencia, Dellwo argumenta que

si el intervalo consonántico (delta C) es determinado por la velocidad del habla, éste describiría la velocidad del habla en vez del ritmo de la lengua. Para realizar esta investigación se utilizó el corpus de BonnTempo, al cual se le aplicó el coeficiente de variación (Varco C) para monitorear intervalos consonánticos con diferentes velocidades del habla. Los resultados arrojaron que según el coeficiente de variación (Varco C) existen diferentes clases de ritmo. Asimismo, se concluyó que algunas lenguas varían debido a la velocidad del habla (alemán, inglés). Sin embargo, se observó que otras lenguas parecían no afectarse a pesar del cambio en la velocidad del habla (francés).

Al igual que Hansen (2001), Dellwo señala que las lenguas acentuales como el inglés permiten la producción de grupos consonánticos. Por lo tanto, estas lenguas presentan un mayor intervalo consonántico a diferencia de las lenguas con un ritmo silábico. Dellwo asegura que el alto intervalo vocálico en lenguas con ritmo silábico explica el hecho de que estas lenguas no permitan la reducción vocálica, mientras que ésta es una característica común en lenguas con ritmo acentual.

Nogita, en el año 2011, realizó un estudio en el cual un grupo de ocho (8) mujeres aprendices de ILE de niveles intermedio bajo e intermedio alto leyeron 12 palabras en inglés y 12 palabras falsas; ambas listas contenían grupos consonánticos correspondientes al inglés en la mitad de las palabras, debido a que esta posición no existe dentro de las reglas fonotácticas del japonés. Las participantes fueron grabadas con el software Audacity mientras realizaban la lectura en voz alta. Aunado a esto, las participantes debieron imitar ciertas palabras que escuchaban. Los resultados arrojaron que todas las participantes insertaron un sonido vocálico entre los grupos consonánticos durante la lectura oral de las pa-

labras, mientras que, durante la imitación de sonidos, la tendencia se centró en producir los grupos consonánticos con mayor precisión y en algunos casos, producir aspiración y coalescencia. El autor concluye en que la inserción de sonidos vocálicos dentro de los grupos consonánticos del inglés por parte de nativo hablantes del japonés no se debe a un problema articulatorio sino a la interpretación errónea de estos grupos consonánticos durante la lectura en voz alta.

Adicionalmente, Salem realizó un estudio en el 2014 para determinar la producción de los grupos consonánticos que comienzan con el fonema /s/ en posición inicial de una palabra en inglés por parte de adultos nativo hablantes de árabe levantino. Los participantes fueron un grupo de 20 adultos compuesto por 11 nativo-hablantes de árabe levantino y nueve (9) nativo hablantes de inglés canadiense, siendo los primeros personas con certificado TOEFL o IELTS. El instrumento de recolección de datos utilizado fue una lista de 20 palabras que fue leída por los sujetos de estudio. Las lecturas en voz alta fueron grabadas con una grabadora Edirol/Roland R-09HR, 24-bit/96 kHz y se utilizó el software PRAAT para el análisis espectrográfico de los audios. Los resultados indicaron que, mientras otros estudios similares demostraron que los nativo hablantes de árabe levantino tendían a insertar un sonido vocálico dentro de los grupos consonánticos del inglés, la tendencia de estos participantes fue a acortar la duración del fonema /s/ en posición inicial de un grupo consonántico y alargar el cierre bucal para la producción de la siguiente consonante del grupo. El autor concluye, entonces, que esta diferencia en cuanto a la duración de los sonidos puede crear la impresión de que se está insertando un sonido vocálico entre los grupos consonánticos cuando, en realidad, no es así.

De esta forma, se confirman las dificultades que puede generar la producción de grupos consonánticos para un aprendiz de ILE, especialmente, durante la lectura en voz alta, en donde además se ha observado que algunos aprendices hispanohablantes suelen producir pausas de forma incorrecta. En específico, algunos profesores de la cátedra Práctica del Idioma Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo han manifestado que algunos de sus estudiantes presentan “errores de pronunciación, falta de fluidez, entonación y pausas incorrectas” (F. Hernández, conversación telefónica, noviembre 20, 2014). Asimismo, se expresó que durante la lectura en voz alta los estudiantes “a veces no saben separar, por ejemplo, en grupos fónicos cuando van a leer, a veces algunos no se paran en el signo de puntuación como deben hacer, o sea, hacen las pausas en partes incorrectas.” (M. Cui-cas, entrevista personal, noviembre 20, 2014). A su vez, se expuso que “hay algunos que tienen problemas de entonación y pausas” (A. Gómez, entrevista personal, noviembre 21, 2014). En este sentido, la presente investigación busca determinar si la producción de grupos consonánticos influye en la producción de pausas incorrectas durante la lectura en voz alta en inglés por parte de hispanohablantes venezolanos.

Metodología

Este estudio posee un enfoque cuantitativo, en otras palabras, a través del enfoque cuantitativo se realiza la recaudación de datos y su posterior análisis de forma numérica. Sobre la base de estas consideraciones, el enfoque cuantitativo se evidencia en este estudio en la cuantificación de la frecuencia de las pausas realizadas por los sujetos de estudio entre las palabras que presentaban grupos consonánticos en sus extremos. Por otra parte, Palella y Martins (2012) establecen que las inves-

tigaciones que consisten “en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables” (p. 88) son de campo. Esta definición se relaciona con este estudio, ya que los datos fueron recolectados a través de un instrumento que cuenta con una lectura extraída del libro de texto que los participantes utilizaban en sus clases y la cual fue leída en voz alta por los sujetos quienes produjeron las pausas de forma natural. En este sentido, la producción de las pausas no fue controlada por las investigadoras. A su vez, este estudio se ubica en un nivel correlacional debido a que se buscó determinar si la pronunciación de los grupos consonánticos en inglés influye en la producción de pausas incorrectas durante la lectura en voz alta.

Por otra parte, la población de este estudio la conformaron todos los estudiantes hispanohablantes venezolanos de la Mención Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. De dicha población, se escogió una muestra representativa, la cual estuvo conformada por 19 estudiantes del 7mo. semestre de Educación Mención Inglés de la Universidad de Carabobo. Asimismo, este estudio se realizó en tres fases. En la Fase I, se diseñó un instrumento de recolección de datos de tipo prueba oral, que consistió en texto titulado *Local Girl Rescued*, el cual fue extraído del libro *World Link 2* (2da. edición), cuyos autores son Stem-pleski, Douglas, y Morgan (2011), y el cual ya había sido utilizado por los sujetos de estudio en la asignatura *Práctica del Idioma Inglés II*. Se seleccionó un texto conocido por los participantes para disminuir las pausas por desconocimiento del vocabulario como variable externa. El texto posee un tamaño apropiado para obtener un número significativo de pausas, ya que contiene 350 palabras. El texto fue analizado bajo la teoría de

la jerarquía prosódica y el estructuralismo lingüístico para extraer los enunciados y las frases entonacionales y así, determinar las posiciones de las pausas correctas. Después, se aplicó una prueba piloto a seis (6) participantes para calcular la confiabilidad del estudio con un coeficiente Kuder-Richardson KR20; el mismo arrojó un rango de 0,75 el cual, de acuerdo a Palella y Martins (2012) representa una alta confiabilidad ya que “en la medida en que el resultado se aproxima a 1, se puede asegurar que existe una alta confiabilidad” (p. 169).

Luego, se procedió a la aplicación del instrumento a la muestra; para ello, cada participante tuvo un minuto para revisar la lectura antes de comenzar a leer en voz alta. Cada participante se encontraba solo con el evaluador al momento de realizar la lectura. Además, cada participante fue grabado mientras realizaba la lectura en voz alta con la finalidad de realizar un análisis espectrográfico de las grabaciones a través del software PRAAT y así, detectar de forma precisa y objetiva las pausas producidas. Posteriormente, se cuantificó la frecuencia en la producción de las pausas incorrectas en la lectura en voz alta realizada por los sujetos de estudio. Seguidamente, en la Fase II, se analizaron las pausas incorrectas con el fin de extraer aquellas realizadas entre grupos consonánticos. Finalmente, en la Fase III, se cuantificó la frecuencia en la producción de las pausas incorrectas realizadas entre grupos consonánticos y se determinó su nivel de correlación. Es necesario acotar que para el análisis estadístico se utilizó la correlación de Pearson.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos luego de la aplicación del análisis espectrográfico de las grabaciones a través del software PRAAT para determinar las pausas producidas por la muestra del estudio se determinó que 10 de

los 19 aprendices hispanófonos de inglés produjeron más de 20 % de las pausas incorrectas entre grupos consonánticos. En la Tabla 1, a continuación, se puede apreciar que el porcentaje más alto de este tipo de pausas incorrectas fue de 56,52 %. Por otra parte, solo un aprendiz produjo el menor número de pausas incorrectas entre grupos consonánticos (10 %).

Tabla 1. Pausas Producidas entre Grupos Consonánticos

Participante	Pausas Incorrectas	Pausas producidas entre grupos consonánticos	Porcentaje de pausas incorrectas producidas entre grupos consonánticos
1	34	12	35,30 %
2	16	7	43,75 %
3	12	4	33,33 %
4	15	6	40 %
5	35	11	31,43 %
6	10	3	30 %
7	22	6	27,27 %
8	13	3	23,08 %
9	13	2	15,38 %
10	23	3	13,04 %
11	19	4	21,05 %
12	23	13	56,52 %
13	10	2	20 %
14	21	5	23,81 %
15	20	2	10 %
16	25	7	28 %
17	22	9	40,91 %
18	16	5	31,25 %
19	9	3	33,33 %

Asimismo, un análisis de la frecuencia en la producción de las pausas incorrectas entre grupos consonánticos durante la lectura en voz alta realizada por los sujetos de este estudio permitió determinar que el mayor número de pausas incorrectas se produjo cuando el grupo fónico finalizaba con el grupo consonántico /rθ/ (retroflejo y dental) seguido de un grupo fónico con sonido consonántico inicial /p/ (bilabial). Otras combinaciones consonánticas con frecuencia interme-

dia fueron las producidas con coda doble /ts/ (alveolar, alveolar) en posición final de grupo fónico seguida por el sonido consonántico /f/ (labio-dental) o coda doble /rp/ (retroflejo, bilabial) seguida de coda doble /kr/ (velar, retroflejo) en posición marginal de grupo fónico.

Paradójicamente a los resultados anteriores, el mayor número de pausas incorrectas se produjo en el grupo fónico conformado por coda doble de sonidos oclusivos /pt/ (bilabial y alveolar) seguido de un grupo fónico que iniciaba con un sonido vocálico /ʌ/ (central). Asimismo, se presentaron casos de pausas incorrectas de menor frecuencia pero con las mismas características, es decir, pausas incorrectas con coda doble seguida por sonido vocálico /rdʒ/ + /ə/, /nt/ + /ɪ/, /nd/ + /ɪ/, /nz/ + /ɪ/. Por otra parte, los grupos consonánticos que parecieron causar menos dificultades en la producción de pausas en inglés durante la lectura en voz alta fueron: /nt/ + /b/ (alveolar, alveolar + bilabial); /rst/ + /st/ (retroflejo, alveolar, alveolar + alveolar, alveolar); /nt/ + /sk/ (alveolar, alveolar + alveolar, velar); /nz/ + /l/ (alveolar, alveolar + alveolar); /nts/ + /t/ (alveolar, alveolar, alveolar + alveolar); /fs/ + /m/ (labio-dental, alveolar + bilabial); /nt/ + /r/ (alveolar, alveolar + retroflejo); /nt/ + /m/ (alveolar, alveolar + bilabial); /nd/ + /l/ (alveolar, alveolar + alveolar); /rz/ + /s/ (retroflejo, alveolar + alveolar); /r/ + /sn/ (retroflejo + alveolar, alveolar) y /z/ + /sn/ (alveolar + alveolar, alveolar).

Luego, al correlacionar la producción de las pausas incorrectas entre grupos consonánticos a través del coeficiente de correlación de Pearson (r), éste reveló una correlación positiva alta (0,748). Lo que significa que ambas variables (pausas incorrectas y grupos consonánticos) aumentaron simultáneamente. Por lo tanto, parece comprobarse que existe una relación directa entre la producción de pausas incorrectas y los grupos

consonánticos en posición marginal de grupo fónico. Estos resultados concuerdan parcialmente con los presentados por Dellwo (2006) y Hansen (2001), quienes señalan que las lenguas acentuales como el inglés permiten la producción de grupos consonánticos en posiciones marginales de grupos fónicos. Por lo tanto, estas lenguas presentan un mayor intervalo consonántico a diferencia de las lenguas con un ritmo silábico como el español.

Conclusiones

Para concluir, esta investigación fortalece la hipótesis de la posible influencia de los grupos consonánticos en posición marginal en la producción de pausas durante la lectura en voz alta en el idioma inglés. Asimismo, la producción incorrecta de pausas no solo entre grupos consonánticos sino también entre grupos consonánticos en posición final de grupo fónico y sonido vocálico en posición inicial del siguiente grupo fónico llama poderosamente la atención en este estudio. Por otro lado, los hallazgos de esta investigación parecen apoyar las observaciones de Hansen (2001) en cuanto a las dificultades que parecen presentar los hablantes no nativos de lenguas con ritmos acentuales como el inglés. Los resultados, al igual que los expresados por Hansen en su estudio, parecen indicar que el aprendizaje de la pronunciación de los grupos consonánticos no solo podría deberse a la transferencia negativa de la lengua materna sino también a aspectos; tales como, los procesos fonológicos, el marcaje, la sonoridad y las limitaciones lingüísticas.

Finalmente, esta investigación corrobora parcialmente lo expresado por Nogita (2011), quien sostiene que los inconvenientes en la producción de los grupos consonánticos del inglés por parte de no nativo hablantes probablemente no se deban a dificultades

articulatorias sino al análisis desafortunado de estos grupos consonánticos por parte del aprendiz durante la lectura en voz alta.

Referencias

- Dellwo, V. (2006). *Rhythm and speech rate: A variation coefficient for XC*. Disponible en: [file:///C:/Users/Asociaci%C3%B3n%20Civ%C3%ADL/Down-loads/Rhythm and speech rate A variation coefficient for%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Asociaci%C3%B3n%20Civ%C3%ADL/Down-loads/Rhythm%20and%20speech%20rate%20A%20variation%20coefficient%20for%20XC.pdf) [Consulta: 12-08-2016]
- Hansen, J. (2001). Linguistic constraints on the acquisition of English syllable codas by native speakers of Mandarin Chinese. *Applied Linguistics*, 22(3), 338-365.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta. ed). México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Kukanauza, J. & Allegra, M. (2008). *Phonology for English Teachers: Theory and Practice, Book II*. Manuscrito no publicado. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Nogita, A. (2011). Epenthesis, intrusion, or deletion? Vowel alternation in consonant clusters by Japanese ESL learners. En *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 21, 43–51. Disponible en: <https://journals.uvic.ca/index.php/WPLC/article/view/5921> [Consulta: 10-08-2016]
- Parella, S. y Martin, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Salem, S. (2014). *The modification of English /s/+ consonant onset clusters by Levant Arabic speakers*. Trabajo Especial de Grado. Universidad de Lethbridge, Canada. Disponible en: <https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/handle/10133/3597/salem,%20samah.pdf?sequence=1> [Consulta:20-08-2016]

WILMER BARICO

Universidad de Carabobo

wbarico@uc.edu.ve

NOLBERTO GONCALVES

Universidad de Carabobo

nngoncalves@uc.edu.ve

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 30-06-2017

Resumen

En esta era digital es importante que las instituciones universitarias proyecten cambios relevantes desde los procesos de enseñanza y aprendizaje sin muros, que sean pilares fundamentales para el enfoque adecuado de recursos tecnológicos, tal y como lo es la videoconferencia. Al respecto, Sánchez (2001) menciona que este recurso es complemento de la labor tutorial que puede facilitar el aprendizaje y la comunicación. Por ende, se realiza esta investigación cuyo objetivo es proponer la videoconferencia como herramienta comunicacional síncrona en los estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC). Para ello se asume una modalidad de Proyecto Factible (UPEL, 2006), con un diseño documental y de campo. La población son los docentes que se desempeñan como facilitadores de las unidades curriculares de los programas de Postgrado de FaCE-UC, la muestra es intencional u opinática (Arias, 2006) conformada por quince (15) coordinadores de los diferentes programas. Se contempla la observación directa de los hechos y para ello, la construcción de dos instrumentos: registros descriptivos y cuestionario; el cuestionario ya fue diseñado y sometido a procesos de validez y confiabilidad. Los datos recolectados, hasta los momentos, dan evidencia de la importancia que tiene la videoconferencia como herramienta comunicacional síncrona en los estudios de Postgrado, no solo para mediar los procesos didácticos, sino además, representa un recurso valioso en el proceso de presentación pública del Trabajo de Grado.

Palabras clave: videoconferencia, comunicación síncrona, estudios de postgrado.

VIDEOCONFERENCING AS COMMUNICATIVE SYNCHRONOUS TOOL IN POSTGRADUATE STUDIES

Abstract

In this digital age, it is important that universities project significant changes from the processes of teaching and learning without walls, which are essential to the proper approach to technological resources pillars, such as videoconferencing. In this regard, Sánchez (2001) mentions that this resource is a complement of the tutorial work that can facilitate learning and communication. Therefore, this research aims to implement videoconferencing as synchronous communication tool in postgraduate studies at the Faculty of Educational Sciences of the University of Carabobo (FaCE-UC). This requires a modality of Feasible Project (UPEL, 2006), with a documentary and field design. The population is teachers who serve as facilitators of curricular units of FaCE-UC graduate programs; the sample is intentional (Arias, 2006) consisting of fifteen (15) coordinators of the different programs. Direct observation of the facts is contemplated, along with the construction of two instruments: descriptive records, and a questionnaire that was already designed and subject to validity and reliability processes. The data collected, so far, give evidence of the importance of videoconferencing as synchronous communication tool in postgraduate studies, to not only mediate learning processes, but also as a valuable resource in the process of public presentation of the final research work.

Key words: videoconferencing, synchronous communication, postgraduate studies.

Introducción

Es importante validar la importancia que ha abarcado los procesos informáticos, los ámbitos que asume para su desarrollo en la sociedad, así como analizar su incidencia en distintos ámbitos sociales, ya que como se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) va por delante del estudio de sus repercusiones sociales.

La civilización actual, exige a todo individuo una formación informática indispensable para integrarse inteligentemente a las actividades que las definen. De allí que, el desarrollo de la sociedad que caracteriza este siglo ha modificado en gran medida la forma de vida del hombre; una de las tantas causas que inciden en estos cambios la constituye, sin duda, el trabajo que cada día es más especializado, menos físico pero más intelectual, el cual requiere de ciudadanos mejor preparados para tomar decisiones inteligentes.

Concretamente en el ámbito educativo se está viviendo un interesante proceso de transformación social, institucional, organizacional y cultural por el paso de la sociedad desde el paradigma industrial mecánico hacia el paradigma electrónico y de la informática; el cual ha ido configurando la sociedad de la información como la comunicación, partiendo de la consecuencia del paradigma electrónico ha influido en las instituciones de educación superior al experimentar profundas exigencias de dar respuestas en la dirección que se vienen dando los cambios, ya que como conformadores del capital gerencial de la sociedad tenemos la responsabilidad de renovar de manera continua el entorno educativo ajustando esta realidad.

Por tal motivo, las instituciones de educación superior deben estar al frente sin escaparse de esta realidad, im-

pulsada por la globalización y el establecimiento de lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento. Cada día se hace más necesario que los docentes universitarios desarrollen habilidades y competencias en el uso educativo del computador y la red de redes: Internet. El nuevo papel del docente actual exige una capacitación en alfabetización tecnológica, diseño de contenidos multimedia, planificación educativa adaptada a estos nuevos entornos, diseño de estrategias didácticas soportadas en los recursos de Internet y evaluación de los aprendizajes mediados por el computador.

Ante este nuevo reto, las universidades están llamadas a producir respuestas desde su propia especificidad y contexto, considerando la sociedad a la cual debe servir basándose en sus tradiciones y fortalezas alcanzadas. Considerando la fortaleza de las universidades, que están llamadas a favorecer y propiciar los cambios, donde se puede afirmar que su modalidad educativa ha sido caracterizada por manejar su proceso de enseñanza y aprendizaje que trascienda a la sociedad.

En ese sentido, visualizar que la educación superior, tiene una modalidad estructural que se caracteriza por la flexibilidad de sus horarios, estrategias de enseñanza, que les permiten a los estudiantes organizar su tiempo de estudio, lo cual requiere de un cierto grado de autodisciplina, cualidad que genera un cambio en el mismo ante su responsabilidad de aprender, ser autodidacta. Esta flexibilidad de horarios a veces está limitada en ciertos cursos que exigen participación en línea en horarios o espacios específicos.

Partiendo de esa flexibilidad, esta modalidad de aprendizaje electrónico también se denomina educación a distancia, se utiliza a través de una red de comunicación como canal para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se dice que la educación a distancia es

porque el estudiante está ausente en el instituto o centro educativo, sino que puede aprender desde su casa u oficina, además, del hecho de que la interacción del docente es virtual en vez de presencial y de manera instantánea; para la misma se utiliza herramientas informáticas como correos electrónicos, páginas web, foros de discusión, y mensajería instantánea que apoyan a los estudiantes durante su proceso.

De acuerdo a la estructura de la modalidad en educación superior a distancia, es indispensable la presencia del docente, quien debe manejar los lineamientos en el proceso de enseñanza a distancia; lo que radica es que deben pasar por una inducción, capacitación para estar preparados para cumplir con las funciones como tutores en línea; de manera que, muchos de estos logran este desafío a través de sus experiencias en el mundo de la informática.

Es importante mencionar el perfil del tutor en el área de la comunicación a distancia, este debe ser un docente con habilidades para poder realizar una orientación didáctica para la comprensión y aplicación de los contenidos abordados, motivando al estudiante a través de una comunicación de doble vía, creando una relación amistosa y sentimientos personales mediante un discurso electrónico, en coherencia con los objetivos didácticos y el contenido.

Entonces, para la utilización de una videoconferencia, es importante considerar el conocimiento pleno del mismo por parte de los docentes, desde el punto de vista cognitivo, emocional, vocacional, para orientar la herramienta virtual va aumentando el nivel de dificultad y entendimiento. Al respecto, Sánchez (2001) menciona que la videoconferencia es un complemento de la labor tutorial que puede facilitar y reforzar el aprendizaje y la comunicación con el profesorado. Debe utilizarse para

responder a las necesidades de los alumnos, tutores y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, puede contribuir a una mayor coordinación y colaboración entre tutores y equipos docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de las comunicaciones entre tutores de una misma disciplina.

Considerando lo antes expuesto, es necesario hacer de esta herramienta un vínculo entre la pedagogía presencia a virtual dado que lo planteado por Valdés, (2005), quien establece que, la educación es un sistema dinámico y como proceso de enseñanza aprendizaje requiere de la participación activa de actores sociales. La educación, vinculada a los elementos culturales no escapa al desafío de los grandes cambios sociales de la globalización.

Ante esa cultura y globalización, la Universidad Carabobo como escenario de compartir de saberes, es importante que proyecte cambios desde el proceso de enseñanza y aprendizaje sin muros; que sea pilar fundamental para el enfoque del adecuado uso de estas herramientas a nivel educativo, abriendo los espacios de la investigación en los estudios de postgrado como el reimpulso de la educación a distancia aplicadas a todos los programas que ofrece.

Ante las premisas de ir hacia la excelencia de la educación partiendo desde la gerencia en el subsistema de Educación Universitaria, de la Universidad de Carabobo en el área de postgrado en los distintos programas de estudios que ofrece, tanto en sede principal como en los núcleos a nivel nacional, presenta la modalidad de clases semi-presencial, lo que implica entonces un paso a la aplicación de educación a distancia, de ahí que, es importante tomar en cuenta la utilización de la videoconferencia como herramienta de comunicación

síncrona ajustadas a los programas de estudios con el objeto de fortalecer las acciones de formación permanente en cuanto a trabajo, calidad, procesos, acuerdos, entre otros.

En vista de lo planteado en los párrafos anteriores, se está desarrollando un proyecto de investigación que tiene como objetivo general proponer la videoconferencia como herramienta comunicacional síncrona en los estudios de Postgrado, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC). Los objetivos específicos se listan a continuación:

1. Diagnosticar la necesidad del uso de la videoconferencia como herramienta síncrona en los estudios de Postgrado de la FaCE-UC.
2. Determinar la viabilidad de un plan de acción para el uso de la videoconferencia como herramienta síncrona en los estudios de Postgrado de la FaCE-UC.
3. Elaborar un plan de acción para el uso de la videoconferencia como herramienta síncrona en los estudios de Postgrado de la FaCE-UC.

Metodología

La investigación se enmarca dentro de la modalidad de Proyecto Factible, ya que plantea soluciones a problemas existentes, el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (2006) expresa que el proyecto factible consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales. En este sentido se plantea dar solución a un problema educativo que se presenta en los estudios de postgrado de la FaCE-UC, en relación a la formación de los docentes de la Facultad de Ciencias

de la Educación de la Universidad de Carabobo en los contenidos referido a la videoconferencia como herramienta de enseñanza.

El proyecto a desarrollar se apoyará también en una investigación documental, en donde se estudian problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales y electrónicos. Arias (2006) lo define como “aquella que se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otros tipos de documentos” (p.47). Es así como se obtiene resultados originales y de interés para el investigador, gracias al desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas a través de la interpretación, análisis y confrontación de los informes y material recogidos.

Los estudios descriptivos según Hernández, Fernández y Baptista (2003), se limitan a determinar los valores en que se manifiestan las variables, con la finalidad de aplicar sus atributos, sin embargo, la misma no se circunscribe a la mera recolección de los datos, sino que su meta es la predicción e identificación de las relaciones que existen entre las variables. Igualmente según el diseño, es un trabajo de campo ya que permitirá escoger datos en forma directa, según la Universidad Santa María (2000) “se caracteriza por que los problemas que estudia surgen de la realidad y la información requerida debe obtenerse directamente de ella” (p. 22)

Población y muestra

El contexto poblacional está conformado por docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, que se desempeñan como facilitadores de las unidades curriculares de los programas de Postgrado de la FaCE-UC. Ahora bien, en relación a la muestra, se seguirá lo plan-

teado por Arias (2006), al indicar que en el muestreo intencional u opinático “los elementos son escogidos con bases en criterios o juicios (observación, entrevista) preestablecidos por el investigador.” (p.85). De esta manera, se tiene que la muestra está conformada por quince (15), los cuales se desempeñan como coordinadores de los diferentes programas de postgrado de la FaCE-UC.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

De acuerdo al enfoque metodológico y su naturaleza, se aplicaran las técnicas de recolección de datos, partiendo en primer lugar de la revisión documental, la cual se efectuó a través de la revisión de documentos en formato tradicional como por ejemplo: tesis de pregrado, maestrías, doctorados, libros, revistas, artículos en publicaciones de periódicos, ponencias entre otras; así como documentos en formato digital, vía Internet, charlas, programas de radio y televisión entre otros.

Posteriormente, se contempla la observación directa de los hechos y para ello, la construcción de los instrumentos que permitirán la obtención de estos datos primarios, pasando inmediatamente a la fase siguiente la cual se refiere al procesamiento de los datos obtenidos por medio de las diversas técnicas. Además del cuestionario, se empleará los registros descriptivos con el propósito de recabar información sobre las experiencias educativas que empleen la videoconferencia como herramienta comunicacional síncrona, ya sea en la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje o como herramienta de interacción en el proceso de presentación pública de la Tesis de Grado.

El instrumento para la recolección de la información es el cuestionario y esta se realizó a través de una técnica llamada encuesta donde el docente pueda dar respuesta a las diferentes alternativas que se le ofrezcan de acuerdo al nivel de capacitación que poseen o no en el uso de

la videoconferencia como herramienta comunicacional síncrona en los estudios de postgrado.

Es necesario mencionar que dicho instrumento fue sometido a proceso de validez y confiabilidad. En relación a la validez, se concertó la participación de expertos metodológicos y del tema para obtener los mejores resultados, donde los expertos son los que ratificaran su efectividad. Y el cálculo del coeficiente de confiabilidad se realizó a través del cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach.

Procesamientos y análisis de datos

Este estudio se encuentra actualmente en la fase de recolección de datos, posteriormente se efectuará el análisis de los datos. Hernández, Fernández y Baptista (2003) identifican los análisis que pueden efectuarse de los datos y estos los dividen en tres factores: el nivel de medición de las materias, la manera como se hayan formulado las hipótesis y el interés del investigador.

En este sentido para analizar los datos recolectados se utilizará estadística descriptiva, y se representarán de forma porcentual tomando en cuenta las frecuencias absolutas, relativas y acumuladas en cada uno de los ítems. Es importante resaltar, que los datos se representarán a través de cuadros, gráficos de diagrama circular. Es importante mencionar, que los datos recolectados, hasta los momentos, dan evidencia de la importancia que tiene la videoconferencia como herramienta de comunicacional síncrona en los estudios de postgrado, no solo para mediar los procesos didácticos de las diferentes unidades curriculares de los programas; si no además, representa un recurso valioso en el proceso de presentación pública del Trabajo de Grado que cada participante debe realizar. Al respecto ya se han recolectado datos de tres experiencias de presentación de tesis, cuyos participantes se encontraban fuera del país

y se insertó este recurso por la necesidad de interacción en tiempo real entre el participante y los miembros del jurado de su Trabajo de Grado.

Conclusiones

Considerando los aspectos relevantes de la investigación que se está desarrollando, es necesario la utilización de la Videoconferencia como herramienta de comunicación síncrona para los docentes facilitadores de las diferentes unidades curriculares de los Programas de Postgrado de la FaCE-UC. Más que una propuesta, es un recurso indispensable para avanzar en los procesos de innovación tecnológica a nivel educativo y sobre todo a distancia, enmarcado en una visión futurista, a partir de los núcleos académicos regionales de la misma, como la vinculación con otras universidades a nivel nacional e internacional.

La implantación de este servicio en los estudios de Postgrado de la FaCE-UC aportará innumerables beneficios que ayudarán a mejorar tanto el nivel de educación impartido a los participantes, como la imagen de la Facultad ante la Universidad, el país y del mundo; así como también contribuirá a la eliminación de los gastos de viajes y estadías que generalmente conlleva el hecho de enviar personas a conferencias fuera de la ciudad o país.

Desde ese punto de vista, se van constituyendo los avances en cuanto a métodos de enseñanza más modernos y tecnológicamente actualizados, que deben caracterizar a las instituciones educativas del siglo XXI, a ser utilizado en las principales universidades y empresas del mundo, con excelentes resultados.

Finalmente es importante acotar que, utilizando Internet se crea la posibilidad de ofrecer videoconferencias a los docentes partiendo de la inducción general hasta la fase práctica de la misma. De esta manera los estudian-

tes podrán interactuar, observar la imagen y escuchar la voz del tutor, sentados frente a los computadores asignados para ello. Este es un factor más que acredita la factibilidad de su implantación.

Referencias

- Arias, F. (2006). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas: Editorial Episteme.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. (Tercera edición). México: Mc Graw Hill.
- Sánchez, E. (2001). Videoconferencia e Interacción en la Educación a Distancia. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/3917/3946> [Consulta: 08-10-2016]
- UPEL, (2006). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. (Cuarta edición). Caracas: Fedupel.
- Universidad Santa María (2000). Manual para la Elaboración, Presentación y Evaluación de los Trabajos Especiales de Grado. Disponible en: http://www.usm.edu.ve/usmpostgrado/Gestor%20de%20descargas/271_Manual%20de%20Especialistas.pdf [Consulta: 18-09-2016]
- Valdés, J. (2005) La educación a distancia como espacio de convergencia. Dirección de Educación Virtual de la Universidad de Valdespino, Edificio Rapa Nui, Valparaíso.

**HUERTO ESCOLAR COMO RECURSO
SOCIOPRODUCTIVO Y CIENTÍFICO PARA EL
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE 5^{TO}. AÑO.
Caso Educación Media General del Liceo Pedro
Gual. Período 2015-2016**

CAROLINA BARRETO

Universidad de Carabobo
editzabarreto@gmail.com

YOLIMAR ROMERO

Universidad de Carabobo
guaito77@hotmail.com

MARLENA SARKIS

Universidad de Carabobo
makysagm@hotmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

El presente estudio tiene la finalidad de crear un huerto escolar como recurso socio-productivo y científico para el aprendizaje de las ciencias dirigido a los estudiantes de 5to año de Educación Media General del Liceo Pedro Gual, periodo escolar 2015-2016. Dicho estudio se fundamenta en una investigación acción-participante, bajo un diseño de campo, donde la población se encuentra representada por 120 estudiantes, con una muestra de 90 estudiantes de 5^{to} año, 02 docentes y 03 investigadores. La técnica de investigación es la entrevista, la observación directa y observación participante, el instrumento es el guion de entrevistas, la bitácora de campo y fotografías. La misma estará cimentada en un enfoque cualitativo. La epistemología se encuentra representada en la teoría de Piaget, Ausubel, Maslow y Vigosthky. Finalmente se realizará un hermenéusis del estudio realizado.

Palabras clave: huerto escolar, socio-productivo, ciencia, aprendizaje.

SCHOOL GARDEN AS A SOCIOPRODUCTIVE AND SCIENTIFIC RESOURCE FOR 5th YEAR STUDENTS LEARNING

**Case: General High School at Liceo Pedro Gual.
Period 2015-2016**

Abstract

This study aims to create a school garden as a socio-productive and scientific resource for learning science for students of 5th year at General High School at Liceo Pedro Gual, years 2015-2016. This study is based on a participant action-research with a field design, in which the population is 120 students, and the sample consists of 90 students of 5th year, 2 teachers and 3 researchers. The research technique is the interview, direct observation and participant observation, the instrument is the script for interviews, field logbooks and pictures. It will be built on a qualitative approach. Epistemology represents Piaget, Ausubel's, Maslow's and Vygotsky's theories. Finally, a hermeneusis will be performed.

Key words: school garden, socio-productive, science, learning.

Introducción

Debido a la crisis alimentaria mundial y a la escases del agua marcada en diversas regiones, se ha hecho necesario implementar estrategias que disminuyan dicho caos; siendo una de las alternativas la construcción y creación de huertas escolares con la finalidad de autoabastecer los comedores escolares, además de facilitar herramientas pedagógicas agrícolas, ecológicas, biológicas y químicas, entre otras, a los estudiantes.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO, 2010), ha desarrollado diversas acciones con la finalidad de implementar herramientas pedagógicas para fortalecer el trabajo de la comunidad educativa a favor de la educación integral de los estudiantes, donde participan escuela y familia. Cabe señalar que Piaget (1969), plantea que el conocimiento se construye partiendo de la interacción con el medio educativo. Igualmente Vigostky (1979), esboza que el contexto social influye en la reconstrucción interna del conocimiento.

En base a lo antes expuesto, el programa todas las manos a la siembra busca implementar en todos los niveles y modalidades de educación, así como en las comunidades organizadas, aplicar una enseñanza agroecológica en el marco de la seguridad y la soberanía alimentaria, materializada en la agricultura vegetal que contribuya a la formación integral del mismo, vinculando el equilibrio con la naturaleza y el desarrollo de los valores como justicia social, la solidaridad y el bien común.

Planteamiento del problema

En lo concerniente al Estado Carabobo, según la Agencia Venezolana de Venezuela (AVN, 2015), exis-

ten 250 planteles educativos de diferentes municipios que han incorporado el programa todas las manos a la siembra, donde se involucran estudiantes, docentes y comunidad educativa en función de producir el cultivo de diferentes rubros agrícolas.

Esta necesidad alimentaria subsiste en el Liceo Pedro Gual, donde el estudio del diagnóstico arrojó que existe una escasez de alimentos y la necesidad de autoabastecer dichas necesidades con el programa de todas las manos a la siembra. Debido a lo ya descrito, surge la necesidad de formar a los estudiantes y docentes en cuanto a la temática establecida para que los mismos puedan a su vez implementar y desarrollar este proceso de la siembra como abastecimiento alimentario y de subsistencia, por lo que surgen la siguiente interrogante: ¿Qué opinan los docentes de Biología, Química y Sociales, así como los estudiantes de 5^{to} año y comunidad aledaña al Liceo sobre la creación del Huerto Escolar con la finalidad de solucionar en gran parte la escasez alimentaria?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar un huerto escolar como recurso socio-productivo y científico para el aprendizaje de las ciencias dirigido a los estudiantes de 5^{to} año de la Media General del Liceo Pedro Gual. Periodo 2015-2016.

Objetivos específicos

- 1.- Explorar la opinión de los estudiantes de 5^{to} año de la Media General del Liceo Pedro Gual acerca de la creación del huerto escolar como recurso socio-productivo y científico para el aprendizaje de las ciencias.
- 2.- Mostrar las características que constituye un huerto escolar.

3.- Diseñar un plan de acción dirigido a la creación de un huerto escolar socio-productivo basado en el programas todas las manos a la siembra.

Metodología

Según Arias (2006), “el marco metodológico de la investigación comprende la metodología que incluye el tipo de investigación, el diseño, las técnicas y los instrumentos de investigación que serán aplicados para llevar a cabo una indagación” (p. 110).

Tipo de investigación

El presente trabajo se fundamenta en un tipo de investigación de campo, ya que permite observar y describir la acción de los estudiantes en la participación del proyecto socio-productivo. Según Pelella y Martins (2012), la investigación de campo consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular ni controlar variables (p. 88).

Cabe señalar, que la naturaleza de esta investigación se encuentra bajo el enfoque cualitativo, que según Rodríguez (1996), tiene el objeto de describir las cualidades de un fenómeno.

Diseño de la investigación

El diseño de este estudio se perfila en una investigación acción, ya que el investigador se involucra directamente con la fuente, a través de las prácticas so-

cio-productivas. Según Lewin (1992), la investigación acción-participante es una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción, con la finalidad de desarrollar en el aula la resolución de los problemas sociales principales.

Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio se encuentran representadas por 90 estudiantes pertenecientes al 5^{to} año, 2 docentes y 3 investigadores.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La técnica para este estudio será la entrevista y la observación participante. Para Heinemarr (2003), la observación participante es donde el observador es parte del suceso. Como instrumento se utilizará el guion de entrevista, la bitácora de campo y fotografías.

Resultados y discusión

Inicio: Primeramente se desarrolla un conversatorio partiendo de una pregunta central ¿Cuáles son sus necesidades prioritarias en las que en este momento necesitas resolver y que se puedan dar en el ámbito escolar?

Desarrollo: Se les facilita la matriz FODA con la pregunta anexa y se les sugiere los pasos a seguir.

Cierre: Se procede a la sistematización de la información.

Matriz FODA

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
-Disponibilidad del terreno para la siembra. -Recursos humanos (docentes-estudiantes) -Herramientas de trabajo (pala, rastri- llo, escardilla, machete, otros) -Asesoría técnica -Desechos orgánicos -Participación de algunos docentes en apoyo al proyecto -Disponibilidad de recursos (papele- ría) -Saberes de los docentes responsables -La motivación de los responsables del proyecto y de los docentes participan- tes	-Realización de un trabajo socializado -Disminución de los niveles de vio- lencia -Generación de un aprendizaje signi- ficativo Transdisciplinariedad del conoci- miento -Medio de subsistencia alimentaria -Apertura del mercado laboral -Abastecimiento -Producción de diversos rubros agrí- colas sin el uso de fertilizantes químicos -La puesta en escenario de trabajo en equipo, la solidaridad, respeto y amor	-Escases del agua -Falta de vigilancia o se- guridad -Escases de las semillas -Alto costo de las semi- llas -La interrupción constan- te de personas ajenas al proyecto	-Ataque de pla- gas en los diver- sos rubros -Sustracción de la cosecha por personas ajenas al proyecto.
PRODUCTOS			
-Información emanada directamente de los sujetos de investigación para la creación y planificación del proyecto -Respuesta y alternativas para solucionar la problemática emergida del diagnóstico			

Fuente: Barreto, Romero y Sarkis (2016).

- La población seleccionada respondió en un 98% no disponer de los recursos económicos suficientes para cubrir sus necesidades alimenticias.
 - Los investigadores proponen crear un huerto escolar con los rubros principales y de mayor consumo en el hogar para resolver la problemática descrita, integrándola con la academia.
 - La creación de un huerto escolar a nivel de Educación Media General se hace necesario ante la situación país que se vive en estos momentos.
- La huerta escolar es un camino para el abastecimiento de los alimentos y disminución del costo monetario de los mismos.
- Este estudio brinda una posible solución, ya que el desarrollo e implementación de estas actividades agrícolas urbanas se pueden llevar a cabo en cualquier espacio.
- A continuación se esbozan las etapas desarrolladas en esta investigación.



Preparación del sustrato para las lombrices

A continuación, se muestra la sistematización de la información arrojada a través de la matriz FODA aplicada a 95 estudiantes de 5to año de los

los cuales 3 fueron informantes claves, dos docentes, y uno de la comunidad. Este estudio cuenta con tres investigadores del sexo femenino y docentes de la Universidad de Carabobo.

UNIDADES TEMÁTICAS	TEMA CENTRAL	INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN
Seguridad alimentaria	Producción	De lo arrojado tanto en la matriz FODA como en conversatorios informales, con los sujetos involucrados en la investigación, se tiene que es necesario impulsar desde los espacios educativos y comunitarios urbanos la producción agroecológica contrarrestar la crisis alimentaria que actualmente se experimenta en Venezuela.
Producción para autogestión	Desarrollo sustentable	Implementar el desarrollo sustentable a través de la siembra en los huertos escolares con la finalidad de abaratar los costos que últimamente se han incrementado descontroladamente.
Relación de la socio-producción con la biología y la química	Intercambio de saberes	Crear de forma holística el conocimiento de las ciencias con la actividad agraria a través de la praxis y la teoría, abanderando el sistema de producción urbana como eje transversal del sistema educativo con la finalidad de hacer el proceso transdisciplinario dirigido a las comunidades donde se destaque la importancia de la producción de abono orgánico y de diversos rubros libres de fertilizantes y plaguicidas químicos, potenciando la autogestión local, ecológica y autosustentable.

Sistematización del proceso de investigación

Hallazgos de la investigación

Manifestaciones de los actores sociales	Teórico que sustenta la voz de los actores sociales.
De lo arrojado tanto en la matriz FODA como en conversatorios informales, con los sujetos involucrados en la investigación, se tiene que es necesario impulsar desde los espacios educativos y comunitarios urbanos la producción agroecológica para así contrarrestar la crisis alimentaria que actualmente se vivencia en Venezuela.	Marx (1973), en su teoría marxista señala que el hombre, sus producciones teóricas, los conocimientos y las ideas de lo real, emergen de relaciones sociales dinámicas, ya que las cosas nunca son lo que parecen ser. Destaca además que la conciencia de la humanidad es regularmente alienada por apariencias fenoménicas y por una constante manipulación interesada de las conciencias. El conocimiento depende de factores externos, históricos y colectivos, que generan el avance de la ciencia, y los llamados métodos de confirmación científica; la cual genera la existencia de las diferencias
Implementar el desarrollo sustentable a través de la siembra en los huertos escolares con la finalidad de preservar el medio ambiente a través de la producción agroecológica así como de abaratar los costos que últimamente se han incrementado descontroladamente.	La teoría del desarrollo sustentable según Gutiérrez (2007), surge de una propuesta de análisis para enfrentar los retos del desarrollo, aunque desde una perspectiva holística y multidisciplinaria que crítica al desarrollo económico en general, ante los altos niveles de degradación del medio ambiente, debido a la aplicación de modelos de industrialización y de desarrollo que causan efectos contaminantes en la atmósfera, el agua, suelos, y sus impactos en la integridad de los ecosistemas y en la biodiversidad. Lo que genera a su vez una socio producción impulsada por los países en el primer mundo que genera un círculo vicioso de crecimiento y degradación donde el tipo de crecimiento económico vigente conduce a la sobreexplotación y degradación de los recursos naturales y del ambiente en general. Lo que conlleva a la autora antes citada escribir su teoría de desarrollo sustentable la cual señala que se debe partir de un proyecto de transformación de las organizaciones económicas y sociales actuales; ya que permitirá concretar en pasos sucesivos las instituciones y nuevas regulaciones necesarias para establecer una sustentabilidad más fuerte e integrada.
Crear de forma holística el conocimiento de las ciencias con la actividad agraria a través de la praxis y la teoría, abanderando el sistema de producción urbana como eje transversal del sistema educativo con la finalidad de hacer el proceso transdisciplinario dirigido a las comunidades donde se destaque la importancia de la producción de abono orgánico y de diversos rubros libres de fertilizantes y plaguicidas químicos, potenciando la autogestión local, ecológica y autosustentable.	Ausubel y otros (1983), esbozan la teoría del Aprendizaje significativo, la cual señala que un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. Por su parte Morín (1990), plantea a través de su teoría del pensamiento complejo, que el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales prevalece en un criterio de transdisciplinariedad por cuanto la realidad de la sociedad (más aun en la mundialización del siglo XXI) se requieren soluciones basadas en una mancomunidad de saberes tanto en la teoría como en la praxis; donde converjan talentos especializados de diversas disciplinas y se manifiesta la Complejidad cm eje central de la civilización del conocimiento; el cual conduce a un modo de construcción del conocimiento que aborda un proceso que es a la vez: biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, en contraposición a la epistemología tradicional que asume el conocimiento sólo desde el punto de vista cognitivo

Fuente: Barreto, Romero y Sarkis (2016)

Hallazgos de la investigación provenientes de las voces de algunos de sus protagonistas durante el desarrollo de la misma

De la bitácora de campo llevada durante todo el proceso de la investigación se da a conocer las diferentes manifestaciones de los actores sociales.

Estudiante #1: Edad: 17 año. Cursante de 5to año, sección “B”.

- Considera que los proyectos socio-productivos son buenos ya que solucionan el problema de escasez. Señala que en todos los días solo puede comer dos veces.
- Los estudiantes debemos ser el ejemplo para que se propague la siembra urbana. También se mejora la sociedad, ya que todos podemos comer bien, sano y fresco, pero lo más importante es la práctica y el aprendizaje que luego llevaremos a nuestras casas.
- Me gusta relacionar la práctica de siembra con Biología, Química y Cs. De la tierra, así le veo más sentido a lo que hago. Definitivamente la ciencia está en todas partes.
- Lo que veo algo difícil es el preparar el suelo hay muchas piedras, monte basura y poca agua. Tampoco contamos con muchos instrumentos y dígame la semilla es costosa aunque manos a la siembra nos las dan.
- Aprendí que todos los rubros no son buenos para sembrarlos en todas partes, ya que en algunos casos no se adaptan. Fue chévere porque todos trabajamos unidos.
- Lo mejor es recoger tu cosecha y comer de ella, me siento muy bien porque ayudo a mi mamá y a mi familia

Estudiante #2: Edad: 17 años cursante de 5to año, sección “C”.

- Manifiesta que le encanta la idea de sembrar, así lleva el conocimiento a su casa y enseña a sus hermanos. La vida está muy dura debemos aprender a sobrevivir.
- Este programa de manos a la siembra y el proyecto que estoy llevando en biología, me ayudará para obtener nuevas formas de ganar algo de dinero, de alimentarme sanamente y de aprender otra forma de estudiar las ciencias.
- Me preocupa que a todo el liceo no le estén desarrollando este proyecto, porque es muy útil. También me gusta la participación de mis amigos y compañeros ya que ayuda a los más flojos para que se motiven y así aprenden tanto de las materias como de la siembra y del cultivo.
- Lo que no me gusta es que se roben las cosechas, ya se llevaron almácigos completos de cebollín y cilantro, no es justo para nosotros. También quiero decir que cuesta mantener el cultivo, los otros estudiantes que no están dentro de estos proyectos los pisotean, además tampoco tenemos mangueras para regar y tenemos que cargar agua largas distancias y cuando no hay agua el cultivo se marchita de inmediato, bueno hay un grupo de estudiantes que tuvieron que volver a sembrar porque por falta de agua y el sol tan fuerte se le seco la siembra.

Docente de aula de 5to año (nada de fotos ni tampoco revelo mi identidad)

- Me parece muy positiva las acciones que se están tomando en la media general con respecto al desarrollo y aplicación de los proyectos socio-productivos, no solo por la resolución de una problemática alimenticia latente, sino porque la academia se desarrolla desde otra perspectiva, es decir más holística, social, científica y ecológica.

- A mí en lo personal no me gusta sembrar pero es interesante aprender cómo hacerlo, por si acaso es necesario aplicarlo a posteriori. Lo importante que es que se reactive el aparato productivo alimenticio, estas acciones son buenas pero no es a gran escala solo mejora la economía local de una comunidad específica necesitamos reactivar todo.
- Nosotros los docentes estamos en el deber de motivar e incentivar a los estudiantes a participar en proyectos innovadores.
- Estas actividades brindan la oportunidad de que los chicos construyan su propio conocimiento a partir de sus vivencias, además de adquirir habilidades y competencias que en una clase tradicional jamás lograrán

Categorías y subcategorías

Ámbito temático: Huerto escolar como recurso socio-productivo y científico para el aprendizaje			
Problema de la investigación	Escasez de alimentos para abastecimiento alimentario y de subsistencia en la comunidad escolar y social del Liceo Pedro Gual del municipio San José		
Preguntas de investigación	¿Qué opinan los docentes de biología, química y sociales, así como los estudiantes del 5to año y comunidad aledaña al Liceo sobre la creación del huerto escolar con la finalidad de solucionar en gran parte la escasez alimentaria?		
Objetivo General	Generar un huerto escolar como recurso socio-productivo y científico para el aprendizaje de las ciencias dirigido a los estudiantes de 5to año de la Media General del Liceo Pedro Gual. Periodo 2015-2016.		
Objetivos específicos	1.-Explorar la opinión de los estudiantes de 5to año de la Media General del Liceo Pedro Gual acerca de la creación del huerto escolar como recurso socio-productivo y científico para el aprendizaje de las ciencias	Categorías	Sub-categorías
	2.-Mostrar las características que constituye un huerto escolar.	Huerto escolar	-Concepciones teóricas -Importancia en la práctica. -Espacios de producción -Bienestar social - Desarrollo de rubros
	3.-Diseñar un plan de acción dirigido a la creación de un huerto escolar socio-productivo basado en el programas todas las manos a la siembra.	Recurso socio-productivo y científico	- Producción agrícola urbana -Economía local -Integración con las ciencias -Instrumentos utilizados -Métodos de siembra -Rubros aptos para la siembra -Mantenimiento de los cultivos -Recurso didáctico -Fomento de la participación -Construcción del conocimiento
		Procedimientos de siembra	
		Plan de acción	

Fuente: Barreto, Romero y Sarkis (2016), adaptado de Ruiz (1996)

Noesis de la información

La noesis o interpretación de la información de la investigación se llevó a cabo a través de la denominada categorización descriptiva de la información que para el autor Mays (2009), esboza que la misma trata de un “conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones que se realizan con la finalidad de extraer significados relevantes en relación a un problema, a través de la categorización. (P.67). Dicho lo anterior el análisis se realizó a través de las categorizaciones en dos fases: una consistió en la extracción de las categorías con el fin de clasificar los datos y la segunda fase consistió, en la agrupación de las categorías y de los eventos manifiestos durante el proceso de investigación.

Rerreferencias

Agencia Venezolana de Noticias (AVN, 2015). *Programa Todas las Manos a la Siembra*. Disponible en: <http://www.avn.info.ve/contenido/programa-todas-manos-siembra-abor-da-250-planteles-educativos-carabobo>

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación*. Introducción a la metodología científica. Caracas: Episteme.

Ausubel, Nova y Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. Trillas: México. Gutiérrez, E. (2007). *De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable*. Historia de la construcción de un enfoque multidisciplinario. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60715120006>

Heinemarr, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Badalona-España: Paidotribo.

Lewin K. (1992). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. Madrid: Popular.

Marx, C. (1973). *Obras escogidas en tres tomos*. Moscú-Unión Soviética: Progreso.

Mays, C. (2009). ¿Cómo desarrollar de una manera comprensiva el análisis cualitativo de los datos? Valencia. EDUCERE: Artículos arbitrados.

Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona-España: Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO-2010). *Plan estratégico de alimentación*. Palella y Martins.

(2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: Fedupel.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona-España: Ariel.

Rodríguez, G. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona-España: Aljibe.

Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona-España: Crítica.

ANDRÉS RAMÓN BRUCE LANDAETA

Universidad de Carabobo

brucelandaeta@hotmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

El sistema educativo venezolano siempre ha constituido un pilar fundamental en los procesos de transformación de todos los niños, jóvenes y adolescentes del país, los educadores están conscientes de la realidad compleja que implican los desafíos planteados, es de allí, donde los nuevos retos asignados a la educación deben fortalecerse. En atención al fenómeno en estudio, el propósito de la investigación se fundamenta en desarrollar un cuerpo teórico acerca de elementos gnoseológico de la educación agropecuaria: Una aproximación teórica desde la perspectiva del Sistema Educativo Bolivariano. En este sentido el paradigma fundacional de apoyo fue centrado en el Cualitativo; el carácter metodológico y epistemológico fue la hermenéutica, se interesa por la comprensión, La fuente de información son docente que laboran en Educación Media General, utilizándose como recolección de información la Entrevista de Profundidad y Observación Participativa, para la interpretación de los resultados obtenidos se aplicó la Triangulación; la dimensión de la investigación hacia la conformación de una educación agropecuaria desde los fundamentos gnoseológicos responde a las necesidades inmediatas de los sectores rurales que aún no poseen instituciones de esta categoría que les permita el manejo de los recursos naturales de la misma. **Palabras clave:** educación, positivismo, gnoseológico, desarrollo endógeno.

GNOSEOLOGICAL ELEMENTS OF AGRICULTURAL EDUCATION FROM THE BOLIVARIAN EDUCATIONAL SYSTEM PERSPECTIVE

Abstract

Venezuelan educational system has always been a fundamental pillar in the processes of transformation of all children, youth and adolescents in the country. Educators are aware of the complex reality involving the challenges set; from there the new challenges assigned to education must be strengthened. In response to the phenomenon in study, the purpose of the research aims to develop a theoretical body about gnoseological elements of agricultural education: A theoretical approach from the perspective of the Bolivarian educational system. In this sense, the supporting paradigm was qualitative; the methodological and epistemological character was hermeneutics, interested in understanding facts; the source of information is teachers working in General High School; data were collected by participant observation and in-depth interview. Results were interpreted on triangulation: the dimension of the research towards the creation of an agricultural education from the gnoseological funds responds to immediate needs of rural sectors that still do not have institutions of this category that allows them to manage its natural resources.

Key words: education, positivism, epistemological, endogenous development.

Introducción

La educación venezolana se encuentra inmersa en una profunda transformación, como se describe en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, donde trae implícito para el Estado Venezolano la formación de un nuevo ciudadano que construya las bases de la nueva sociedad. De igual manera, el posicionamiento del Estado Docente como rector y garante de la calidad del servicio educativo, tanto en el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, como de las condiciones de salud, alimentación, recreación y deporte de los adolescentes, jóvenes y adultos que atiende el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional, haciendo énfasis en la importancia de profundizar y concretar la relación Educación y Trabajo como eje del desarrollo nacional.

La presente investigación, pretende transformar la formación de un ciudadano con niveles adecuados para asumir el reto actual de los sectores productivos del país, lo que permitirá emprender el desarrollo de las áreas estratégicas de la nación, así como, la inserción de la población en el mercado de trabajo, como también, la profundización de la formación del joven mediante el valor trabajo, como soporte sólido de la “Revolución Productiva” en concordancia con el aparato productivo.

De allí que, se pretende proyectar un sin fin de elementos gnoseológicos de la educación agropecuaria enmarcado, en programas curriculares centrados en grupos tecnológicos homogéneos, relacionados con la formación académica y articulados con el proyecto de desarrollo endógeno, en función a las actividades productivas propias del desarrollo local de cada región, que habilite al joven estudiante para articularse con la comunidad del entorno a fin de satisfacer sus necesidades básicas.

Al respecto, Santos (2012) presentó su Tesis Doctoral en la Universidad de Alcalá, Madrid, titulada “*Las concepciones de Educación Ambiental de los profesores del curso de Agropecuaria de la Escuela Agro técnica Federal de San Luis – MA*”. Señala la importancia de que el estudiante conozca en la práctica las distintas concepciones de la educación ambiental”. Por su parte Ferreira (2010) en su Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Carabobo titulada “*EDUCACION EN EL ECOSISTEMA RURAL: SEMIOSIS COMPLEJA Y AUTOPOIETICA*”, la cual pretendió dejar ver la necesidad de revalorar la Educación Rural para adolescente y jóvenes en la búsqueda de una producción de saberes desde la practica dentro del ecosistema rural. Lo antes señalado, guarda estrecha relación con la investigación planteada, en cuanto a la búsqueda re orientativa del pensamiento ante el sentir de la Educación Agropecuaria, por ser un campo de suma importancia para el sistema Educativo Bolivariano.

Metodología

La investigación se basa en el paradigma cualitativo dentro de esta perspectiva, surge la necesidad de escudriñar a la acción humana en un contexto social en un constante cambio.

Resulta evidente utilizar, parte de la metodología hermenéutica como fuente de interpretación dentro de la investigación social. Los procesos de interpretación hermenéutica se ubican en dos grupos: a.- El método histórico-filosófico o retórico, caracterizado por la interpretación literaria de los textos bajo el enfoque dogmatico. b.- El método histórico-alegórico o simbólico caracterizado por adaptar la lectura e interpretación de los textos a la mentalidad y época de los Lectores. Los informantes claves están constituidos por los docentes que laboran en la U.E. Andrés Eloy Blanco, ubicado

en carretera vieja Tocuyito. Municipio Libertador, Valencia Estado Carabobo Venezuela .La selección de las personas que facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinados contextos tienen en la investigación cualitativa, unas características claramente diferenciadoras. Este proceso no se basa como en otros enfoques de investigación en el supuesto de que todos los miembros de una población dada tienen el mismo valor común como fuentes de información y, por tanto, la elección de algunos de ellos es mera cuestión del azar.

Una vez recolectada toda la información fueron transcrita y codificada logrando estructurarla, sin restarle propiedades que solo dentro de su contexto tiene significatividad; fue necesario recurrir a la matriz de categoría inicial, donde se consideraron los objetivos del estudio, los aspectos conceptuales que lo sustentan.

La finalidad fue construir las subcategorías que fueron emergiendo del proceso investigativo, esto consistió en darle sentido a cada componente para lograr la generación de aportes teóricos epistemológicos.

De acuerdo a, Hernández (1996), estas categorías y subcategorías pueden ser demostrativas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información o emergentes, que surgen desde el levantamiento referencial característicos a partir de la propia indagación, lo que corresponde a establecer las categorías apriorísticas correspondientes a los primeros hallazgos y las categorías emergentes a los segundo En función de lo expuesto, es importante señalar, que el estudio se realizó utilizando la inducción, con un proceso flexible, abierto en profundidad, que permitió el alcance del objetivo establecido.

Se emplearon las técnicas, propias de la metodología

cualitativa, se organizó en una primera matriz, la caracterización de los informantes clave y en una segunda matriz, contentiva de (3) tres técnicas, como son: la observación participante, la entrevista semiestructurada y la interpretación con los sustentos teóricos respectivos. Sobre la base de lo antes expuesto, se realizó la matriz de triangulación de las diferentes técnicas para contrastar e interpretar la situación planteada y develar los hallazgos investigativos, garantizando la fiabilidad de los resultados.

Resultado y discusión

Una vez recolectados los datos e interpretados, se procedió a contrastar, para edificar una deliberación acerca de lo que sucede. El descubrimiento de la situación en estudio surge entonces a partir de las entrevistas realizadas a los informantes clave, asumiéndose como necesidades relevantes sentidas y percibidas.

Una de las técnicas de procesamiento de datos más características de la metodología cualitativa es la “triangulación”. El principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí, según Glaser y Strauss citado por Goetz y Le Compte (1998). La triangulación impide que se acepte fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación.

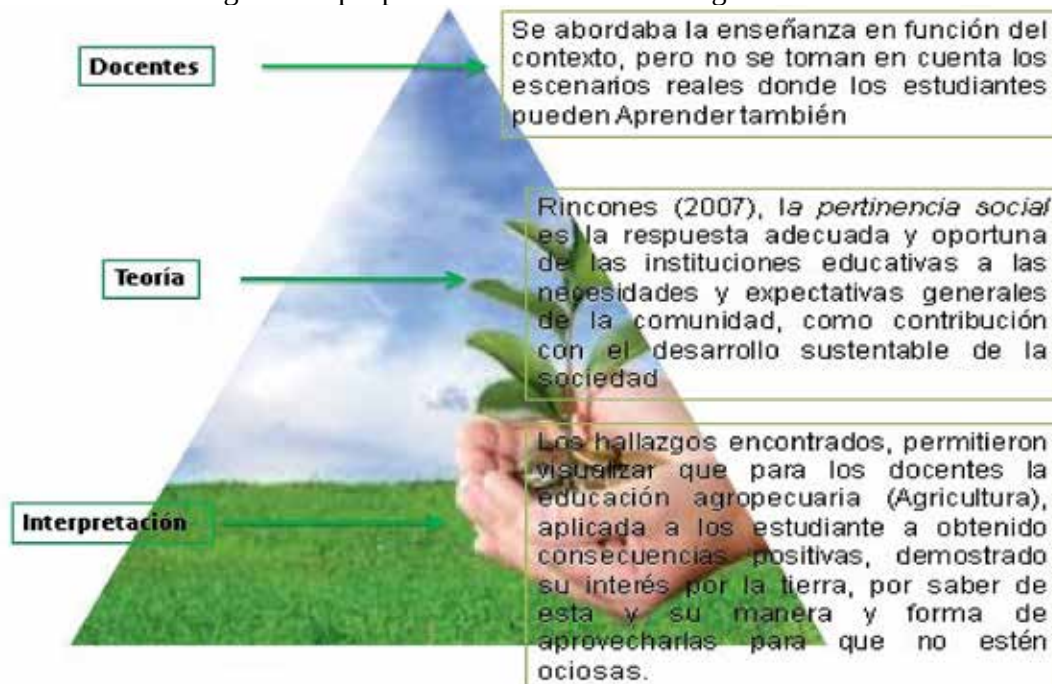
La triangulación como procedimiento de contraste contribuyó a lograr la credibilidad y validez del estudio entre los aspectos teóricos, los resultados de campo y la interpretación de ambos.

Por lo antes expuesto, se construyen gráficos de triangulación y categorización diseñados por el investigador con el objeto de visualizar más fácilmente las informaciones aportadas por los informantes clave para la de-

terminación del objeto en estudios.

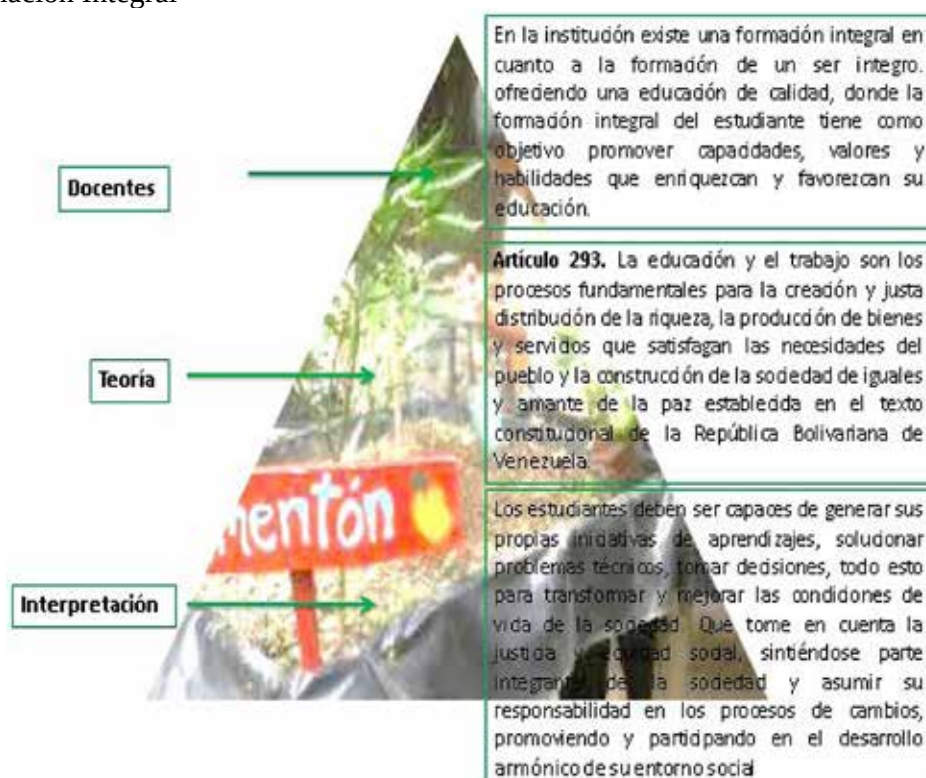
Tablas y figuras

Tabla N° 1. A continuación los gráficos que permiten visualizar la triangulación del estudio.



Fuente: Bruce (2015)

Tabla N° 2. Formación Integral



Fuente: Bruce (2015)

Tabla N° 3. Manos a la siembra



Fuente: Bruce (2015)

Conclusiones

En cuanto a los hallazgos encontrados, en el Liceo Bolivariano Nacional Andrés Eloy Blanco, ubicado en la carretera vieja de tocuyito municipio libertador estado Carabobo, Venezuela, permitieron visualizar que para los docentes la educación agropecuaria, aplicada a los educando a obtenido consecuencias positivas, porque los estudiantes han demostrado su interés por la tierra, por saber de esta y su manera y forma de aprovecharlas para que no estén ociosas. Desde las opciones gnoseológicas, en esta investigación se llega a la conclusión de considerar la complejidad organizacional del ser en sí y la complejidad lógica desde el sujeto que conoce como fundamentos de un paradigma cualitativo y hermenéutico. En este caso, la dificultad no está solamente en una nueva concepción epistémica del objeto en sí del conocimiento, sino que está en revisar

desde el paradigma de la complejidad y de la hermenéutica las perspectivas epistemológicas del sujeto en cuanto investigador científico; ya que lo propiamente científico desde la antigua Grecia hasta la actualidad, ha consistido en eliminar la imprecisión, la ambigüedad, la contradicción que se presenta en el objeto de investigación, en el acto de la experiencia sensible.

Desde el paradigma cualitativo, hace falta aceptar con humildad humana, reconociendo la imprecisiones del conocer y asimilar la existencia real de una cierta imprecisión y una imprecisión cierta, no solamente en los fenómenos que se presentan en la experiencia, sino también en los conceptos que se puedan formular, sobre todo cuanto se estudia lo humano, y con más razón, lo educativo. Dicho en términos de Morín (2003) al referirse a las

contradicciones epistemológicas que se presentan a lo largo de la historia del pensamiento occidental y que influyen actualmente en el modo de hacer ciencia.

En este trabajo se presenta a modo de cierre la complejidad cualitativa como modo de ser de lo real, al punto, que el hombre en sí mismo, como ser real, como ente en sí y como sujeto es complejidad cualitativa en todas las dimensiones de su ser. El ser humano no puede ser reducido a conducta observable, ni a datos estadísticos, la existencia es compleja en sí misma, y su metodología de comprensión trasciende lo cuantitativo y se aproxima a lo cualitativo y hermenéutico.

La calidad de vida solo se logra en la medida que haya una real participación de la escuela- comunidad en la producción de la riqueza y en la toma de discusiones que orientan el desarrollo social y económico. Esta participación se logra mediante la organización de todas y todos si realmente se quiera recuperar los ancestrales de nuestros abuelos, el camino no sería la agricultura urbana, si no el fenómeno de la agricultura tradicional y formal del país.

El escenario educativo se avanza hacia el continuo del desarrollo humano, aproximado del ser hacia el compromiso y transformación social en marco sustentable de inclusión y generación de espacio comunitario escuela para un aprendizaje agrícola, vinculado a la funciones de investigación escuela comunidad e individuo de la escuela en los contextos, que permitan movilizar estrategias para la construcción social de la nueva escuela participativa que permita entender mejor las integraciones del ser humano en torno ampliado sus oportunidades y estimular las generaciones futuras para aportar al fenómeno en estudio el propósito de la investigación se fundamenta en desarrollar un cuerpo teórico acerca de elementos gnoseológicos

de la educación agropecuaria dentro del sistema Educativo Bolivariano.

Referencias

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Caracas. La Torre. Asamblea Nacional. Currículo Nacional Bolivariano (2007). Caracas, Venezuela.
- Cordeiro, J (2005) Desafíos Latinoamericano. Segunda edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Freire, P. (2004). La Educación como Práctica de la Libertad. Argentina. Editorial Siglo XXI.
- Ferreira, Y (2010) Educación en el Ecosistema Rural: Semiosis Compleja y Autopoiética. Tesis Doctoral Presentada en la Uni-versidad de Carabobo. Valencia - Venezuela.
- Hernández, S Fernández y Batistas (1996) Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo de investigación Educativa .Madrid: Editorial Morata.
- Martínes, M. (2010) Nuevos Paradigmas en la Investigación. Caracas: Alfa.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007, Septi-embre) Subsistema Educación Secundaria Bolivariana, Liceos Bolivarianas, Currículo y Orientaciones Metodológica. Ediciones Cenamec, Caracas.
- Morín, Edgar (1999). Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona.
- Morín, Edgar (2003). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Pachano, R. (2005) Proyecto Pedagógicos Comunitarios. Cuaderno Educare. Revista Venezolana de la Educación. Cuaderno Número 4. Serie Verde. Septiembre. Mérida-Venezuela.
- Santos, V (2012) Las concepciones de Educación Ambiental de los profesores del curso de agropecuaria de la Escuela Agro técnica Federal de San Luis - MA. Tesis Doctoral Presentada en la Universidad de Alcalá Madrid. España
- Villalta, Z. (2007). Proyecto de Desarrollo Endógeno. Univer-sidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEI). Caracas Venezuela.

LA SIGNIFICATIVIDAD DE JUSTICIA SOCIAL Y EQUIDAD, PROMOVIDA DESDE EL CURRÍCULO ESCOLAR, COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

DULCE CEBALLOS

Universidad de Carabobo
dulcemceballosh@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La revisión de las entidades categoriales: justicia, equidad y educación se tejió en un estudio interpretativo para comprender la significatividad de justicia social y equidad, promovida desde el currículo escolar, como fundamento de la educación venezolana. En el estado del arte, "Sobre la justicia" y equidad hace referencia a la organización, de manera ideal y cómo debiera funcionar, Ferrater (2016). En el tratamiento de los discursos el herramienta teórico del fenómeno se asume una postura de inspiración compleja, según Morín (2000), y metodológicamente inscrita en lo fenomenológico de lo humano, según Martínez (2004). La forma como las personas construyen sus representaciones sobre elementos de la cotidianidad -en este caso la justicia y la equidad- pueden darse desde el seno de la significación de los discursos educativos de los docentes en ejercicio como fenómenos sociales. Se concluye que las concepciones de justicia social y equidad son el objeto de la acción axiológica de los maestros, la "formación integral del sujeto" y su conducta social legitimaría su carácter humano y social actualmente descontextualizado y en crisis de sus bases curriculares. La justicia y la equidad como problema educativo poseen discursos y prácticas de formación social, de preeminencia a la transferencia del saber ético al docente pues su rol mediador de la socialización a través de la educación formal es definitiva, las prácticas discursivas en una formación social e interacción justicia social-equidad en el discurso educativo es un problema de la subjetividad, se hace de interés del sujeto ontológico, epistémico y social.

Palabras clave: educación, justicia y equidad.

THE SIGNIFICANCE OF SOCIAL JUSTICE AND EQUITY, PROMOTED FROM THE SCHOOL CURRICULUM, AS A BASIS OF VENEZUELAN EDUCATION

Abstract

The review of categorical entities: justice, equity and education was woven into an interpretative study to understand the significance of social justice and equity, promoted from the school curriculum, as the basis of Venezuelan education. In the state of the art, "On justice" and equity refers to the organization, ideally and how it should work (Ferrater, 2016). In the treatment of discourses, the theoretical tool of the phenomenon assumes a posture of complex inspiration, according to Morín (2000), and methodologically inscribed in the phenomenological fact of the human, (Martinez, 2004). The way in which people construct their representations about elements of everyday life - in this case, justice and equity - can take place within the meaning of the educational discourses of practicing teachers as social phenomena. It is concluded that conceptions of social justice and equity are the object of axiological action of teachers, the "integral formation of the subject" and their social behavior would legitimize their human and social character currently decontextualized and in crisis of their curricula bases. Justice and equity as educational problems have discourses and practices of social formation, highlighting the transference of ethical knowledge to the teachers, since their mediating role of socialization through formal education is crucial. Discursive practices in a social formation and interaction with social justice and equity is a problem of subjectivity; it is of interest for the ontological, epistemic and social subject.

Key words: education, justice and equity.

Introducción

La consideración axiológica sobre justicia social y equidad como problema educativo en el currículo de la formación docente venezolana. Un acercamiento al factor historiográfico es pertinente, el mismo autoriza explorar en los distintos escenarios donde se fueron tejiendo los constructos referidos a la formación de hombres y mujeres nuevos. El desarrollo histórico de la linealidad formadora que se conquista en el tejido de justicia y equidad en la educación con la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, trae a la historia mundial cambios políticos y sociales que ponen de manifiesto la formación de un “hombre nuevo” (Lara, 1977). Según la dinámica epocal, la orientación fundamental que recorrería las responsabilidades de acción pedagógica en las escuelas normales, consistiría, no tanto en aprender las ciencias, sino el arte de enseñarlas. Estas grandes ideas se transfieren a otros contextos sociales de manera lineal y emergen en ellos las réplicas de la idea francesa sobre la sistematización de la nueva educación.

La otra importante consideración de las escuelas normales, es lo que significa. En su base latina, el vocablo norma refiere una especie de escuadra utilizada para arreglar y ajustar, identifica toda regla a seguir o a la que se deben ajustar conductas, tareas y actividades el conocimiento y el pensamiento se orientan al cambio de conducta del sujeto. En la transferencia lineal que hemos referido, en tiempos más cercanos, en las tres últimas décadas del Siglo XX, y en lo que va del XXI, varios países de América Latina, impulsaron procesos reformativos en sus sistemas educacionales o de parte de ellos. Según Carrera (1984) el advenimiento de la modernidad venezolana existía un marcado desfase en-

tre lo normativo y el asidero de instrucción pública con la realidad.

Por Decreto Presidencial de Guzmán Blanco; “la instrucción pública, gratuita y obligatoria”, el 27 de junio de 1870. Se abre el surgimiento de las escuelas, se desarrolla para la vida ciudadana en nuestro país en todo el Siglo XIX como el Siglo de la instrucción pública elemental, lenta con un incentivo material y económico muy precario, en la formación del talento humano orientado hacia estos fines. El maestro Prieto Figueroa ubica en 1941 la sistematización de la formación docente profesional. A juicio del autor (2006), el Estado Docente en la entidad escolar del maestro, atiende la moral, lectura y escritura, aritmética, sistema métrico; mediante un sistema de enseñanza fija. Las piezas axiológicas de la noción de justicia y equidad en la manifestación de la enseñanza de este entonces, son la expresión de inequidad e injusticia en el sistema educativo de la época, sólo se evidencia la instrucción primaria pública para legitimar el poder naciente de la “República Nacional” Velásquez (1988) para la conformación educativa ya avanzado el Siglo XX.

Fundamentación

En el caso que nos ocupa, la revisión de las entidades categoriales: justicia, equidad y educación, se van a tejer desde la interdisciplinariedad: lo gnoseológico de las categorías, lo epistemológico, la trascendencia ética y el ideal político, confrontando los aportes de la doctrina fenomenológica, la pedagogía crítica y el marco legal constitucional venezolano. En lo particular, el proyecto educativo de Venezuela actualmente recoge líneas estratégicas de acción, orientadas a mejorar debilidades que le aquejan: “manejo insuficiente de códigos básicos de habilidades y capacidad de comprensión de jóvenes... falta de preparación para acceder al

mercado de trabajo y falta de respuesta a sus demandas y una inversión de la capacidad integradora de los sistemas educativos” (UNESCO, 1998), el “hacer más eficiente la gestión educativa y cambiar la escuela por una escuela activa en la que los estudiantes, bajo la guía de sus maestros, participen en la construcción de sus conocimientos” Cardenas (1998).

En el plano de la problematización desde 1998, en un intento de dar respuesta a los graves problemas del sistema educativo aún existen debilidades de fondo en las acciones del Estado, en estas instancias se reconocen las limitaciones en la formación del profesional docente que se pueden resumir en las carencias vocacionales y de compromiso con la profesión docente, fallas en los criterios de selección e ingreso a la carrera docente. Tal situación contrasta con el cambio normativo, el Estado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009) que concibe a la educación como un derecho humano y deber social de carácter público, y dispone que estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada. En este caso, la existencia de un marco constitucional macro, ante el engranaje jerárquico del 2009, aún se avizora un panorama débil con relación a los dos conceptos señalados, justicia y equidad.

Intencionalidad rectora

Comprender la significatividad de justicia social y equidad, promovida desde el currículo escolar, como fundamento de la educación venezolana.

Justificación y alcance de la investigación

La problemática planteada surge de la observación y el criterio autor en sus distintos roles educativos, y por ello desarrollar una investigación que se ocupe de reconstruir las concepciones axiológicas, puntualizadas en las

categorías de justicia y equidad, como arista principal en el proceso de formación de los docentes venezolanos se hace relevante en tanto puede aportar elementos para la comprensión de los conceptos implicados en las categorías ya señaladas cuestión que coadyuvaría en el mejoramiento del perfil profesional del docente.

El estado del arte

Sanmartín y otros (2016) investigaron la educación en España: el horizonte 2020 cuyo objetivo fue llevar a cabo un desarrollo prospectivo sobre el futuro de la educación no universitaria en España, a partir de la consulta a docentes y expertos en la materia de diferentes perfiles de los años 2004 y 2015. En este trabajo, se concluye la existencia de falta de consenso y reconocimiento al docente, dificultades en la organización, los recursos y el currículo y la trivialización de la educación, convertida en objeto del juego político, que devalúa el reconocimiento social de la escuela y quienes trabajan en ella. Su relación con el presente estudio en la significación axiológica sobre justicia social, equidad y educación como problema en el currículo escolar venezolano es que hay una realidad que cuestiona, interpela y rechaza la parálisis institucional interpretada desde lo vivido por falta de valoración y reconocimiento del otro-otredad como igual.

Sobre la justicia y la equidad

Platón, en su obra sobre la República, trata “Sobre la justicia” y equidad referente a la organización de un Estado de manera ideal y cómo debiera funcionar. La perspectiva fundada por Platón, llevada a la realidad educativa invita a construir mediante ésta, la idea perfecta de República, aquella alojada en el mundo de las ideas, el *Topos Uranos*. La Justicia y la equidad en la acción educativa, es que cada cual haga lo suyo, que cada quién haga su trabajo; lo cual representa cambiar

el “dar” por “hacer”, lo cual manifiesta cada quién necesita para hacer su parte en el contexto referencial educativo. La justicia es una virtud cultivable en los hombres. En el caso de Aristóteles, justicia legal o general y justicia particular en igualdad proporcional al bien común, se distingue desde la voluntad. Ambos autores consideran a la equidad es una forma de justicia. Ferrater (2016)

La cosmovisión metódica, lo procesual en la investigación fenomenológica

De acuerdo al propósito de la investigación el método se inspiró en el pensamiento complejo, de acuerdo a Morín (2000). Se fundamenta en un estudio cualitativo desde lo individual y la experiencia subjetiva vivida. Para el desarrollo del método se hizo uso de aproximaciones en la investigación fenomenológica, de Martínez (2004), *etapas descriptiva y estructural y la discusión, presentación de los resultados, el proceso de contrastación y teorización*. La legitimación del discurso se orientó hacia el despliegue de tres aristas de soporte, focalizadas en el contraste de contenidos en los sistemas teóricos consultados, en la dinámica del escenario social de intervención empírica y en la conjunción de los saberes vivenciados por el investigador, esta variante de credibilidad se conoce como triangulación en los criterios de Goetz y Le Compté (1988).

Conglomerado de informantes

El conglomerado que se considera como base para el estudio estuvo conformado por 03 informantes clave o docentes en ejercicio de los centros de educación primaria. *Los Informantes clave son participantes que poseen conocimientos o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a colaborar con el investigador ellos constituyen fuentes primarias de información. Según Martínez (1998:54).*

Validez de la investigación

En relación con la validez en la investigación cualitativa se asume lo planteado por Martínez, (1998:119) para “captar los datos, a cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla... un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos puede ofrecer...” En tal sentido la credibilidad de la información puede variar mucho ya que los informantes pueden omitir datos, por lo que será necesario contrastarla con las de otros; la triangulación con distintas fuentes de información.

Técnicas de recolección e interpretación de la información

Por las características del estudio, las técnicas empleadas para la recolección de la información fueron: la observación directa, la revisión de documentos y la entrevista semiestructurada. Los resultados en la investigación se categorizaron, a los fines de facilitar su interpretación. Así entonces, cada uno de los registros se valoró en su esencia para el contraste categorial y para buscar su coincidencia o discrepancia con las claves asumidas en función de la comprensión e interpretación de lo investigado. Como se viene planteando, la arista de análisis del discurso, debe encarar las tradiciones de la lingüística, evadiendo el tratamiento cuantitativo de los contenidos del discurso mismo y tratando de comprender el sentido social que viaja en el contenido y en la extensión discursiva.

De los testimonios a la comprensión

Esta etapa comprende el estudio de las especificaciones contempladas en 14 protocolos, considerando el contenido y respetando el orden del proceso del modelo operativo planteado por Martínez (2004), y así de esta manera se plantean los pasos aplicados en la segunda

etapa de este modelo denominado Estructural.

La esencia y la estructura de la síntesis conceptual del fenómeno

La revisión de los contenidos discursivos, en términos del alcance que dan los informantes clave a los conceptos mediante los cuales intentan representar el fenómeno de la formación en el campo axiológico de los docentes, conduce a plantearse como una instancia proximal de lo interpretativo, la estructura siguiente: Respecto al núcleo categorial denominado “formación con equidad”, en discurso aportado por los informantes se evidencia una connotación asociada a las subcategorías: «acceso al conocimiento», «formas didácticas» empleadas para transferir conocimiento, consideración de los actores implicados como «iguales», la centralidad nuclear vinculante que corresponde en el caso a la consideración de equidad como concepto orientador de la representación. Las derivaciones comprensivas pueden expresarse en un intento de recoger lo representacional en los siguientes términos: En el siguiente núcleo categorial “escuelas de formación docente” y “la realidad”, los maestros argumentan y generan una matriz de opinión central en subcategorías denominadas «descontextualizado» e «insuficiencia» comunicando que la acción docente antes tenía un poquito más de ética; ahora se refleja una realidad en la preparación del maestro insuficiente.

Partiendo de los criterios anteriores, es posible argumentar el estatus de los “diseños curriculares” y “ética docente”, ambos se construyeron teóricamente con un perfil definido. Según los informantes clave las categorías currículo y ética están constituidas por un conjunto de conceptos, o subcategorías: «poca moral», «formación», «cooperativismo», «práctica», «conocimiento», «preparación» y «moral», puntualizando la

aparición del quehacer humano del docente y la existencia social de éste en un movimiento retal complejo donde las nociones de justicia y equidad no estuvieron presentes a lo largo de la carrera.

Los procesos axiológicos de “justicia y equidad” en la educación nacional presenta «limitación» individualizada y colectiva. En la practicidad y el comportamiento de quienes desarrollan sus principios, se evidencia una connotación asociada al desconocimiento al nuevo sistema educativo. Para los informantes, muchos docentes no tienen ninguna noción de justicia, ni de equidad, como asesores de la rectitud y de la honestidad para todos por igual. Existe entre lo mencionado un gran abismo. Ello obedece según ellos, a las formas de «instrucción» dadas en su formación para hacer docencia.

Derivaciones desde la teoría

La idea fuerza que acompaña a las transformaciones en el ámbito económico, político y social que se evidencian en la República Bolivariana de Venezuela, lleva implícito un serio reto para convertirse en el ariete fundamental del cambio. En el marco de lo planteado, la educación asume también la condición de instrumento para la formación integral del ser humano. Desde tal perspectiva, emergen del contexto cotidiano los conceptos sobre derechos humanos, la importancia de la ética y la moral en el ser humano, así como su posterior comportamiento ante la sociedad para el beneficio común; las concepciones aludidas se contrastan con los postulados teóricos de uso y la decantación de ellos permite ampliar la noción de mundo en los sujetos educables.

Rawls (1980) plantea que: “Justicia es la nota distintiva de las instituciones básicas de la sociedad: no sólo basta con que sean ordenadas y eficientes, si las instituciones básicas no son justas deben cambiarse 2. Justicia

como imparcialidad como alternativa...utilitarismo y al intuicionismo...” Los dos principios de la justicia son el principio de la libertad y el principio de la diferencia aplicada a la estructura básica de la sociedad, pero no a las acciones de los particulares. Se considera necesaria la reconstrucción axiológica de la justicia y la equidad desde el punto de vista de la Sociología, en la formación de la personalidad asociada a las fuerzas motrices del funcionamiento de la sociedad.

Repensar la educación

Para este apartado del trabajo se estima conveniente la discusión de los planteamientos de grandes pensadores de la educación cuyo centro de interés es la teoría educativa y la construcción de la ciudadanía desde la labor de los educadores. En el texto “Volver a pensar la educación” publicado por Morata en 1999 como resultado del congreso mundial de didáctica celebrado en La Coruña, España, se promueven las más recientes discusiones sobre la tendencia que deberá tomar la educación en el presente siglo XXI, se habla de la educación y la democracia, de la formación de formadores, el desafío postmoderno de la formación de educadores; es en este plano en el cual emerge el concepto equidad y justicia como canal regulador de la interacción humana cuando se intenta transmitir saberes escolarizados desde la educación democrática.

La teoría en la configuración educativa

La significatividad de justicia social y equidad, promovida desde el currículo escolar, como fundamento de la educación venezolana en el criterio propuesto por Giroux (1999) sobre la escuela y la lucha por la ciudadanía, refiere los conceptos más amplios sobre la escolaridad, la ciudadanía y lucha por la democracia; en esta instancia introduce las nociones de política educativa sobre la base de la justicia y la equidad debe partir de la

ética del profesional de la docencia. Lo que propugna Giroux, como norte para la educación establecida para la formación de los docentes no debe ser la única vía para repensar la educación.

Las consideraciones de Kant (2009) en su tesis sobre la justicia como virtud, parte de la conciencia moral como actividad espiritual humana, pensarla al ámbito educativo trasciende el conocimiento como actividad, preparar al maestro moralmente en su accionar y formación axiológica de valores la justicia, equidad, y la bondad en su historia personal y la de sus iguales deben configurar lo promovido desde el currículo escolar, como fundamento de la educación venezolana. El maestro debe educarse, realizarse, mejorarse aunque sea de manera imperfecta en las virtudes humanas morales las cuales constituyen un acto de justicia y equidad en el currículo.

Respetar la moral como ley, dándole sentido a su práctica y a la vida en el mundo escolar, es una configuración educativa elemental que debe revisarse y aplicarse. Este material contiene la discusión de los conceptos sobre la perspectiva futura de la educación durante el siglo XXI y en este espacio se hace de interés lo concerniente a la formación de educadores, dando preeminencia a la transferencia del saber ético al docente pues su rol de mediador de la socialización a través de la educación formal es definitiva.

El norte del herramental didáctico docente

La teoría que redefiniría los modos de racionalidad axiológica oculta en la praxis docente es una mención imprescindible en el ámbito universal de la educación. El aporte del sociólogo francés Durkheim (1961) quien sentó las pautas de un concepto de educación, centrado en la necesidad de socializar al individuo. Para él la educación es una institución social, que aparece estrecha-

mente vinculada con el resto de las actividades sociales y la define como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. En la la significatividad de justicia social y equidad, promovida desde el currículo escolar, como fundamento de la educación venezolana el docente estima que el concepto equidad y justicia debe aparecer como rector del discurso, este factor -barrera o canal de transferencia- contienen en sí mismo las connotaciones con un aspecto de carácter axiológico como lo es la necesaria consideración del otro—otredad como igual.

Rusque (2004)

Referencias

Cárdenas, H. (1998). *Desarrollo de los recursos humanos para educación en Latinoamérica*. En: Revista educación Superior. Abril Junio. Vol 23 No. 90.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Gaceta Oficial N° 5453 Extraordinaria, año 2000.

Durkheim, Emile. 1961. *Educación Moral*. Nueva York. Ferrater M. (2016) Diccionario de filosofía. Documento en línea: <http://es.slideshare.net/Omar285/diccionario-de-filoso-fa-jos-ferrater-mora>

Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores. México.

Goetsz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cuali-tativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Kant, Immanuel. (2009). *Crítica de la razón pura*. México. Fondo de Cultura Económica.

Lara, J. (1977). *Historia Universal Planeta*. Tomo II. Editorial Planeta, S.A. España.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929 del 15 de Agosto de 2009.

Martínez, M. (1998). *La Investigación Cualitativa Etnografía en Educación: Manual Teórico-Práctico*. Editorial Trillas. México.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Métodos Fenomenológicos*. Editorial Trillas.

Morín. E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial. Madrid. España.

Prieto Figueroa, L. (2006). *El Estado Docente*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Rawls, J. (1980). *Teoría de la Justicia*. Ediciones del Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Rusque (2004). *Pedagogía de la otredad*. UCV Caracas.

Sanmartín, A, Pral C, Rodríguez M, Rubio A y Jover G (2016). *La educación en España: el horizonte 2020*. Comisión española de cooperación con la UNESCO. Madrid. Documento en línea: [http://www.accionmagistral.org/images/PDF/investigaciones/](http://www.accionmagistral.org/images/PDF/investigaciones/Educacion_Espana_2020_investigacion_completa.pdf)

UNESCO (1998) *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Argentina. Documento en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118516So.pdf>

Velásquez R. (1988). *El Debate sobre el desarrollo del país en el siglo XIX*. Fondo Editorial Interfundaciones. Caracas.

JHOANIL CORONIL

Universidad de Carabobo
jhoanil.coronil@gmail.com

JAEM AVILA

Universidad de Carabobo
jaemavilacorral@gmail.com

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

El abordaje de la asignatura Química se realiza de manera tradicional, lo cual genera rechazo, desmotivación y bajas calificaciones en los estudiantes que se inician en esta área del saber. El objetivo general de la presente investigación es analizar el conocimiento sobre soluciones químicas que poseen los estudiantes de 3º año en la UE Creación San Diego Norte. Se empleó una metodología de campo, a nivel descriptivo con diseño No Experimental Transeccional. La población constó de 180 estudiantes y la muestra se conformó aleatoriamente con base en 72 estudiantes de dicha Institución. La información se recolectó empleando como técnica la prueba pedagógica a través de una prueba objetiva de selección simple y la observación directa. La validez del instrumento fue de contenido y la confiabilidad se estimó empleando la fórmula del coeficiente Alpha de Cronbach el cual resultó en $\alpha = 0,92$. Como conclusión se tiene que se detectaron falencias en la preparación de las Soluciones Químicas lo que afecta el rendimiento académico de los estudiantes en esa asignatura.

Palabras clave: aprendizaje de la química, conocimiento sobre soluciones químicas, soluciones químicas.

THIRD YEAR STUDENTS KNOWLEDGE ABOUT CHEMICAL SOLUTIONS AT THE EU CREACIÓN SAN DIEGO NORTE

Abstract

The approach of Chemistry is traditional, which leads to rejection, lack of motivation and poor grades on students who start in this area of knowledge. The purpose of this research is to analyze the knowledge on chemical solutions 3rd year students at EU Building San Diego North have. A field methodology was used; with a descriptive level no transactional experimental design. The population consisted of 180 students and the sample was random based on 72 students of that institution. The information was collected by using an educational testing technique with a simple objective test and by direct observation. The validity of the instrument on content and reliability was estimated using the coefficient of Cronbach Alpha formula which resulted in $\alpha = 0.92$. In conclusion, flaws were detected in the preparation of Chemical Solutions affecting the academic performance of students in that subject.

Key words: learning of chemistry, chemical solutions knowledge, chemical solutions

Introducción

En la actualidad, la enseñanza de las ciencias se hace cada vez más compleja debido al desinterés que muestran los estudiantes por áreas como física y química. Por tanto, el docente de aula de Química se siente obligado a emplear herramientas y recursos de enseñanza y de aprendizajes diversos, que motiven a los estudiantes a la adquisición de aprendizajes, en particular, en la asignatura Química.

Es oportuno resaltar que para Piaget (1970, p. 84), “el desarrollo cognitivo es el proceso por el cual la comprensión del mundo que tiene un niño cambia como resultado de la edad y la experiencia”. También la teoría del constructivismo, “se trata de una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo interactúa con su entorno” (Martí, 1992, p. 42).

Vale destacar que Ausubel (1981), declara en relación con el aprendizaje significativo, “la aparición de nuevos significados en el estudiante refleja la... adquisición y retención del conocimiento” (p. 55). Por tanto, la adquisición de conocimientos nuevos se vincula con los conceptos preexistentes en las estructuras cognitivas. Novak y Gowin (1988) señalan que el aprendizaje significativo se produce cuando se dan dos condiciones fundamentales:

- * Predisposición del sujeto para aprender significativamente (actitud)
- * Presentación, por parte del docente, de un material potencialmente significativo; que tenga un significado lógico, relacionable con la estructura cognitiva del aprendiz y que existan ideas de anclaje adecuados.

En cuanto al conocimiento, Arias (2006) lo caracteriza

como un proceso que implica la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer (hecho, tema, contenido, materia). Indica Guanipa (2014), refiriéndose a la enseñanza de las ciencias, “la adquisición de conocimientos se basa en memorizar y discernir sobre la diversidad de todo cuanto nos rodea; bien sean teorías, técnicas, definiciones, procedimientos, entre otros” (p. 1). Por tanto, enseñar ciencia a las nuevas generaciones es complicado debido a su alta resistencia a la formación integral y a la desmotivación por este tipo de educación, a nivel mundial.

Con respecto al ambiente pedagógico (aula de clases), el sistema tradicional de la enseñanza de la asignatura Química se apoya en la disertación, retórica y clase magistral la cual, en algunas oportunidades, se presenta como una estrategia didáctica ideal para manejar contenidos determinados. Para ejecutarla,

El docente de esta asignatura emplea recursos repetitivos como, el arte de la oratoria, el uso de la tiza sobre el pizarrón (en la actualidad es el empleo del marcador sobre la pizarra acrílica), el empleo constante del libro de texto, de la guía asociada a dicho libro y, en ocasiones muy escasas, láminas referentes al tema tratado en clase, realizadas a mano por dicho docente o bien ya impresas, suministradas por las casas editoriales de los textos empleados por él. (Coronil, 2015, p. 8)

Apoyando lo expresado, Guanipa (ob. cit.) opina que el rechazo hacia las asignaturas prácticas como la química se debe a su complejidad y a la falta de estrategias de enseñanza motivadoras. En este sentido, Contreras y Montero (2010) encontraron que los estudiantes de 3º año en LB Pedro José Castillo Márquez de Trujillo se mostraban desmotivados por las prácticas de laboratorio y obtenían bajas calificaciones. También, Guanipa (2014) en la UE Mercedes Izaguirre de Corro, ubicada en Valencia, determinó que las estrategias de enseñanza

de los docentes de química de 3° Año eran factor determinante en la motivación hacia el aprendizaje de la química y, por ende, en la obtención de calificaciones altas o bajas.

Ahora bien, la química “estudia los procesos que transforman una sustancia en otra” (Govea, 2012, diapositiva 2). Guanipa (2014) acota que la química es un área de la ciencia que presenta dificultad para su entendimiento y genera rechazo en los estudiantes; se ha observado que los objetivos instruccionales se logran a medias o deficientemente. Así mismo, el docente juega un rol fundamental en lo que respecta a despertar el interés por el aprendizaje y crear incentivos que promuevan la asimilación de los contenidos curriculares.

Sin embargo, en relación con la motivación y el aprendizaje, opinan autores como Siemens (2009) que “el aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas –a través de comunidades de práctica, redes personales...” (p. 2); afirma que la tecnología está *recableando* los cerebros de los individuos actuales, es decir, modificando las conexiones cerebrales. Por lo cual, sostiene Siemens que

Muchos de los procesos manejados previamente por las teorías de aprendizaje (en especial los que se refieren al procesamiento cognitivo de información) pueden ser ahora realizados, o apoyados, por la tecnología. Saber cómo y saber qué están siendo complementados con saber dónde (la comprensión de dónde encontrar el conocimiento requerido). (p. 2)

Volviendo al problema del aprendizaje de las soluciones químicas, éste se viene presentando en los estudiantes de 3° año de la UECS DN, se puede observar, entre otras variables, un número apreciable de reprobados en esta asignatura, escasa proactividad y sinergia hacia el estudio y la comprensión de la materia, inasistencias elevadas a clases de Química y desmotivación de los

estudiantes hacia la asignatura (Coordinación de Evaluación y Control de estudios de la UECS DN, 2012-2013). A esto, se le suma el hecho que se evidencia la falta de los recursos propios de la asignatura, tanto a nivel teórico como a nivel de los laboratorios de Química, al igual que la ausencia de Laboratorio. Resultan evidentes las destrezas y habilidades escasas en el manejo del instrumental del laboratorio. De lo anterior, surge la interrogante: ¿Cuál es el conocimiento que poseen los estudiantes 3° año sobre soluciones químicas? De allí, se plantea como objetivo de la investigación: Analizar el conocimiento sobre soluciones químicas que poseen los estudiantes de 3° año en la UE Creación San Diego Norte.

Metodología

El tipo de investigación es cuantitativo, bajo una metodología de campo, a nivel descriptivo con diseño No Experimental Transeccional (Sierra, 2004). La población constó de 180 estudiantes y la muestra se conformó aleatoriamente con base en 72 estudiantes de dicha Institución que cursan 3° año de educación secundaria. La información se recolectó empleando como técnicas la prueba pedagógica a través de una prueba objetiva de selección simple y la observación directa, para verificar las condiciones en que se llevan a cabo las prácticas de laboratorio y las clases de química. Se validó el contenido del instrumento y la confiabilidad se estimó empleando la técnica del coeficiente Alpha de Cronbach, el cual resultó en $\alpha = 0,92$, confiabilidad muy alta (Corral, 2009).

Resultados y discusión

Al analizar las respuestas dadas a la prueba objetiva (ver Cuadro 1), se obtuvo:

- * Ítem 1: 28% de los encuestados seleccionó la alternativa “A” (dinámica), 19% la “B” (deter-

minada), 14% a la “C” (diferida), 17% la “D” (definida) y 22% a la opción “E” (definitiva). Sólo 17% (12 estudiantes) seleccionaron la alternativa “D” (definida), siendo ésta la respuesta * correcta. Sin embargo, las alternativas “A” (dinámica) y “E” (definitiva), lograron convertirse en ítems distractores muy poderosos. Ítem 2: 40% contestó la alternativa “A” (solas), 13%

la “B” (únicas), 4% la “C” (singulares), 21% a la alternativa “D” (particulares) y 7% a la alternativa “E” (simples). Se desprende que solamente 7% (5 estudiantes) seleccionó la alternativa correcta que corresponde a la opción “E” (simples). La alternativa “A” (solas), respondida por 40% de los encuestados (56 estudiantes) resultó ser el ítem distractor más importante.

Cuadro 1. Distribución de frecuencias absolutas y porcentuales de los resultados de la aplicación del cuestionario

N°	Planteamiento	A		B		C		D		E	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Las sustancias puras se consideran materiales homogéneos que poseen una composición	20	28	14	19	10	14	12	17	16	22
2	Un elemento es definida como una sustancia que no puede ser descompuesta en sustancias más	40	56	9	13	3	4	15	21	5	7
3	Un compuesto se supone una sustancia pura formada por dos o más	14	19	30	42	21	29	1	1	6	8
4	Una fórmula es la representación gráfica de la composición cualitativa y cuantitativa de la molécula de una sustancia	15	21	9	13	25	35	16	22	7	10
5	Una solución se presume es	10	14	10	14	20	28	12	17	20	28
6	Un disolvente se admite es la	20	28	9	13	20	28	10	14	13	18
7	El soluto alude al	7	10	22	31	20	28	19	26	4	6
8	Se acostumbra aceptar como disolvente el componente que se encuentra en	20	28	6	8	15	21	18	25	13	18
9	Se razona que la concentración de una solución es la cantidad de soluto que se encuentra disuelto en	20	28	13	18	20	28	12	17	7	09
10	Se procede a disolver, en 40g de H ₂ O, 15g de NaCl. Aplicando la fórmula adecuada y, resolviendo la ecuación, se obtiene que la concentración (% m/m) de la solución es	10	14	4	6	20	28	13	18	25	35
11	Se necesita preparar 250 ml de solución de alcohol con una concentración exacta del 30 % v/v. El volumen de alcohol que se debe calcular es de	25	35	29	40	10	14	5	7	3	4

Nota. Datos recolectados con la prueba de Conocimientos. Se resaltan las opciones correctas

* Ítem 3: se observa que 20% de los estudiantes optó por la alternativa “A” (elementos), 42% por la alternativa “B” (valores), 32% por la “C” (materiales), 3% por la “D” (símbolos) y 3% por la alternativa “E” (aplicaciones). Únicamente 20% (14 estudiantes) seleccionó a la alternativa “A” (elementos) que es la alternativa correcta. Mientras que las opciones “B” (valores) y “C” (materiales) acumularon 42% y 32% de las res-

puestas, lo que muestra que fueron distractores de consideración a la hora de elegir la respuesta correcta.

* Ítem 4: 22% de los encuestados contestó la alternativa “A” (normal o simple), 12% la alternativa “B” (simple o compuesta), 33% a la alternativa “C” (normal o compuesta), 22% a la alternativa “D” (compuesta o diferida) y 12% a la alternativa “E” (diferida o simple). Se eviden-

cia que solamente 12 por ciento (9 estudiantes) indicó la alternativa correcta (“B”: simple o compuesta). Tanto las restantes alternativas resultaron ser distractores significativos.

- * Ítem 5: 17% de los encuestados prefirió la alternativa “A” (diseño que consta de uno o más componentes), otro 17% la alternativa “B” (modelo que consta de uno o más componentes, 25% la alternativa “C” (fase que constan de uno o más componentes), 17% alternativa “D” (sistema que consta de uno o más componentes) y 25% la alternativa “E” (elemento que consta de uno o más componentes). Las respuestas emitidas a la alternativa “C” (fase que constan de uno o más componentes), que era la correcta, fue de 25% (20 estudiantes). La alternativa “E” se convirtió en el mejor distractor del ítem 5.
- * Ítem 6: se observa que 25% de los encuestados contestó a la alternativa “A” (etapa que originalmente se encuentra en la misma fase que la solución resultante), 15% a la alternativa “B” (forma que originalmente se encuentra en la misma fase que la solución resultante), 25% a la “C” (componente que originalmente se encuentra en la misma fase que la solución resultante), 17% a la “D” (modelo que originalmente se encuentra en la misma fase que la solución resultante) y 18% a la alternativa “E” (tipo que originalmente se encuentra en la misma fase que la solución resultante). Se evidencia que la respuesta correcta, que corresponde a la alternativa “C” componente que originalmente se encuentra en la misma fase que la solución resultante), acumuló solo 25% (20 estudiantes) de las selecciones. La opción “A” se convirtió en el mejor distractor, con igual porcentajes.

- * Ítem 7: se evidencia que 12% de los encuestados contestó la alternativa “A” (componente de una solución que se encuentra en menor proporción), 30% la alternativa “B” (material que se encuentra en mayor cantidad), 25% la “C” (elemento que no disuelve), 27% la alternativa “D” (compuesto de agua salada) y 7% la “E” (sistema homogéneo de composición variable). La alternativa “A” (componente de una solución que se encuentra en menor proporción), con 12% (7 estudiantes) es la respuesta correcta del ítem. Mientras las demás opciones se transformaron en distractores de este ítem.
- * Ítem 8: 27% optó por la alternativa “A” (menor proporción), 8% por la alternativa “B” (mayor proporción), 22% por la “C” (igual proporción), 23% por la alternativa “D” (diferente proporción) y 20% por la alternativa “E” (implícita proporción). Para el ítem 8, la alternativa “B” (mayor proporción), con 8% (6 estudiantes), resultó ser la respuesta correcta. Sin embargo, las restantes opciones fueron distractores del ítem, en porcentajes importantes.
- * Ítem 9: se observa que 28% seleccionó la alternativa “A” (cinco cantidades de disolventes), 18% la alternativa “B” (dos cantidades de solutos), 28% la alternativa “C” (cuatro cantidades de solución), 17% la alternativa “D” (una cantidad de solución) y 10% la alternativa “E” (tres cantidades de solvente). Las alternativas “A”, “B” y “C” fueron distractores importantes del ítem; siendo la alternativa “D” con 17% (12 estudiantes), la respuesta adecuada para el ítem.
- * Ítem 10: se muestra que 14% escogió la alternativa “A” (72,73 g de H₂O), 6% la alternativa “B”

(2,5 g de NaCl), 28% la alternativa “C” (18,92 % m/m), 18% la alternativa “D” (27,27 % m/m) y 34% la “E” (11,96 % m/m). Para el ítem alternativa “D” (27,27 % m/m), con 18% (13 estudiantes), es la respuesta correcta. Asimismo, las alternativas “C” y “E” (11,96 % m/m) aparecen como los distractores más potentes de este ítem.

- * Ítem 11: se puede observar que 35% prefirió la alternativa “A” (75 ml de alcohol), 40% la alternativa “B” (65 ml de alcohol), 14% la alternativa “C” (55 ml de alcohol), 7% la alternativa “D” (45 ml de alcohol) y 4% la alternativa “E” (35 ml de alcohol). La alternativa “A” -con 35% de respuestas (25 estudiantes)- resultó ser la selección correcta. La alternativa “B”, con 40% de respuestas (29 estudiantes), se convirtió en el mejor distractor.

Del análisis de los resultados generales, se evidencia lo siguiente: de todas las opciones correctas, la alternativa “A”, con 25% de las respuestas (201 estudiantes), fue la más seleccionada, seguida estrictamente por la alternativa “C”, con 23% (184 estudiantes) y por la alternativa “B”, con 20% (135 estudiantes). La relación observada entre aciertos y desaciertos fue de 7:3; 68% (520 estudiantes) vs. 32% (252 estudiantes). Esto significa que 68 estudiantes de cada 100 responderán de igual manera cada vez que se les aplique el mismo instrumento.

El mayor número de respuestas acertadas se ubicó en los ítems 11 (35%), 5 y 6 (ambos con 28%); la menor cantidad de aciertos se ubican, de manera descendente, en los ítems 2, 8, 9 y 4. La media de respuestas correctas se ubica en 12,55 por ítem. Esto implica que menos de 13 estudiantes de 72 que conforman la muestra acertaron correctamente los ítems.

Los resultados obtenidos se corresponden con los hallazgos realizados por Guanipa (2014) y Contreras y Montero (2010), en relación a los bajos rendimientos obtenidos por los estudiantes de 3° año en el área de química y las debilidades evidentes en los conocimientos relacionados con esta área del conocimiento.

En este sentido, estos autores recomiendan el uso de materiales computarizados como medios didácticos para apoyar el aprendizaje de los contenidos curriculares en Química, entre ellos: el empleo de software educativo y multimedia. Considerando que los estudiantes tienen un alto contacto con herramientas digitales.

Conclusiones

Entre las conclusiones se tiene que:

- * Los ítems con mayores aciertos fueron los 5, 6 y 11, y éstos sólo se acercaron a un cuarto de la muestra. Los ítems con menores aciertos (2, 4, 8 y 9) se aproximan apenas a un décimo de la muestra. Se puede observar que, en general, los estudiantes mostraron poco dominio de los conocimientos sobre Soluciones Químicas. Por lo cual, se puede afirmar que existen falencias considerables en los conocimientos que evidencian poseer los estudiantes de 3° año sobre las Soluciones Químicas y se logró detectar las fallas puntuales de los estudiantes referentes al tema en cuestión.
- * Existe un número elevado de estudiantes que aplazan el curso motivado a que presentan fallas tangibles al momento de realizar sus prácticas de laboratorio sobre las Soluciones Químicas, lo cual se verificó a través de los resultados obtenidos con el instrumento. Se constató que ni los estudiantes de 3° Año manejan con solvencia el tema de las Soluciones Químicas, ni los docentes

de Química utilizan herramientas y recursos adecuados para enseñar la asignatura.

- * Se constató, a través de la observación directa, que los docentes de Química no cuentan con el material necesario para realizar las prácticas de Soluciones en el laboratorio.
- * El uso de software educativos, representan una oportunidad de avance y mejora, tanto para los estudiantes como para los docentes, respecto al aumento de conocimiento de las Soluciones Químicas y de la materia en general.
- * Existen opciones diversas de software educativo, de la industria privada y la de código abierto, pero que se limitan a los primeros grados de instrucción (Educación Preescolar y Básica Primera y Segunda Etapa), motivo por lo cual es importante fomentar su desarrollo e implantación en las aulas de clases de la educación secundaria.
- * Es posible planificar y ejecutar charlas, cursos, diplomados, seminarios, simposios y talleres en referencia al uso y manejo de las TIC como material didáctico a emplearse en la asignatura Química de 3º Año.
- * Utilizar Software Educativo en la asignatura Química en forma constructiva, tanto de la industria propietaria como de software libre, bajo ambientes colaborativos y cooperativos de aprendizajes, para apoyar las clases teóricas y para la realización actividades prácticas a través de laboratorios virtuales.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Epis-teme.
- Ausubel, D. (1981). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Contreras, G. y Montero, V. (2010). *Evaluación de las prácticas de laboratorio para el aprendizaje de la qui-*

mica dirigida a los estudiantes de 3^{er}. año de educación media general. Pampa-nito, Trujillo, Venezuela: ULA.

Coronil, J. (2015). *Software educativo para el aprendizaje de las soluciones químicas en los estudiantes de 3er año de la Unidad Educativa Creación San Diego Norte*. [Trabajo de Grado de Maestría en Desarrollo Curricular]. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Bárbula, Venezuela.

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Re- vista Ciencias de la Educación*, 19 (33), 228-247.

Govea, R. (2012). *Bases de Química*. [Presentación en Power-Point]. Recuperado de <http://es.slideshare.net/govearra/condicionamientos-basicos-de-quimica>

Guanipa, E. (2014). *Estrategias utilizadas en la enseñanza de la nomenclatura química de compuestos orgánicos en el 3º año de educación media general*. [Trabajo Especial de Grado]. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Mención Química. Bárbula, Venezuela.

Martí, P. (1992). *Teoría constructivista*. Buenos Aires: Trillas.

Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Piaget, J. (1970). *Teoría psicogenética*. México: McGraw-Hill.

Siemens, G. (2009). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. (D. Leal Fonseca, Trad.). Recuperado de [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)

Sierra, C. (2004). *Estrategias para la elaboración de un proyecto de investigación*. Maracay, Venezuela: Insertos Médicos de Venezuela.

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 30-06-2017

Resumen

El compromiso con la humanidad ha de centrarse en el desarrollo pleno y armónico del ser humano en su compleja multidimensionalidad, mediante una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que permita a las personas de manera autónoma e interdependiente construir una sociedad sostenible. Esto nos plantea la necesidad de re-encontrar los valores propios de la esencialidad humana: libertad, autonomía y cooperación. Es así como, debemos ir al encuentro de estrategias transversales que coadyuven en soluciones innovadoras y efectivas a conflictos existenciales signados por la violencia, discriminación, pobreza y el deterioro progresivo del ambiente. En este orden de ideas la investigación se propone como objetivos, propiciar mediante una dialéctica interdependiente cambios e innovaciones, en la Orientación Educativa que coadyuven en el logro de una sociedad sustentada en la paz y el respeto por la vida que garantice la sostenibilidad del planeta. Estimular la formación de una ciudadanía que desde la exigibilidad de sus derechos fundamentales y el cumplimiento de sus deberes contribuyan en la construcción de una cultura de paz. El estudio se argumenta en los postulados teóricos de Morín, Bauman, Buber, Heidegger, Freire, entre otros. La metodología de investigación se enmarca en la Investigación-Acción-Participativa desde la perspectiva humanística de Kemmis y McTaggart (1988). Esta se constituye en una espiral cíclica- reflexiva-recursive que se desarrolla mediante procesos dialógicos interdisciplinarios, recursivos e intersubjetivos. En tal sentido, se asumen las técnicas de grupo focal y la entrevista a profundidad. En el mismo participan como coinvestigadores: directivos, docentes, orientadores, psicólogos, estudiantes, padres y miembros de la comunidad de instituciones educativas del Nivel de Educación Media General, municipio Valencia, estado Carabobo. La investigación se encuentra en ejecución, obteniéndose los siguientes resultados: a) integración de todos los miembros de la comunidad escolar en acciones innovadoras y creativas; b) erradicación del acoso escolar; c) minimización de comportamiento agresivos y violentos.

Palabras clave: educación inclusiva, derechos humanos, cultura de paz. sostenibilidad.

HUMAN RIGHTS AND CULTURE OF PEACE. A NEW VISION OF THE EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS A SUSTAINABLE SOCIETY.

**Case Study: Educational Institutions of General High School
Education. Municipality of Valencia, State of Carabobo.**

Venezuela

Abstract

The commitment to humanity must focus on the full and harmonious development of the human being in its complex multidimensionality, through an inclusive, equitable and quality education that allows people in an autonomous and interdependent way to build a sustainable society. This raises the need to re-find the proper values of human essentiality: freedom, autonomy and cooperation. Thus, we must go to cross-cutting strategies that contribute to innovative and effective solutions to existential conflicts marked by violence, discrimination, poverty and the progressive deterioration of the environment. In this order of ideas research is proposed as objectives, to promote through an interdependent dialectic changes and innovations, in the Educational Guidance that contribute to the achievement of a society based on peace and respect for life that guarantees the sustainability of the planet. Stimulate the formation of a citizenship that from the enforceability of their fundamental rights and the fulfillment of their duties contribute to the construction of a culture of peace. The study is argued in the theoretical postulates of Morín, Bauman, Buber, Heidegger, Freire, among others. The research methodology is part of the Participatory-Action-Research from the humanistic perspective of Kemmis and McTaggart (1988). This is constituted in a cyclic-reflexive-recursive spiral that develops through interdisciplinary, recursive and intersubjective dialogical processes. In this sense, the focus group techniques and the in-depth interview are assumed. Participating as co-researchers: managers, teachers, counselors, psychologists, students, parents and members of the community of educational institutions of the General Level of General Education, Valencia municipality, Carabobo state. The investigation is in execution, obtaining the following results: a) integration of all the members of the school community in innovative and creative actions; b) eradication of bullying; c) minimization of aggressive and violent behavior.

Key words: inclusive education, human rights, peace culture, sustainability.

Introducción

En un universo constituido de una gran complejidad e impregnado de una diversidad biológica, ecológica, étnica, ética y cultural, queda rebasada toda pretensión teórica reduccionista. En consecuencia, la construcción de un nuevo paradigma educativo para la inclusión y la equidad tal como lo propone el objetivo 4 Agenda de la ONU 2030 para el desarrollo de un mundo sostenible, ha de insertarse en la omnicompreensión de realidades trascendentes de la humanidad, propiciando mediante una dialéctica interdependiente cambios e innovaciones, desde un enfoque transubjetivo. A partir de esta cosmovisión la investigación educativa debería asumir desde una óptica transcompleja, que pase del espejismo de un sujeto acrítico, antropocéntrico y egocéntrico a centrarse en la consideración de su sentido de trascendencia como un ser integral psicofísico, espiritual, emocional individual, familiar y social en permanente conexión.

Es así como, en un mundo caracterizado por la complejidad, la incertidumbre, la pluralidad, diversidad, biodiversidad, sociodiversidad; la resignificación de la existencia humana ha de estar impulsada por la necesidad de reencuentro con la dignidad de su existencia, lo cual ha de orientarse a la preservación de la autonomía y la libertad que le son propias a su naturaleza. Por ello el compromiso de la Orientación de centrarse en el desarrollo pleno y armónico del ser humano en su compleja multidimensionalidad, quien debe asumir grandes desafíos abriéndose a la posibilidad de nuevas formas de existencia, desde el encuentro con su esencialidad humana, sustentándose en una nueva racionalidad ética y una nueva inteligibilidad social que implica asumir de manera responsable, autónoma e interdependiente contribuir con el progreso de la sociedad sostenible.

Se trataría entonces, de buscar nuevos caminos de comprensión, del ser humano y de las realidades que subyacen en su ser físico, dinámico, evolutivo, espiritual, intelectual, emocional, relacional, histórico y diverso, en interacción dialógica y dialéctica permanente con un universo, que a su vez también se caracteriza por ser sistémico, diverso y cambiante. Para ello es necesario construir una nueva racionalidad basada en un pensamiento complejo que pueda dar cuenta de las transformaciones que se han dado en la subjetividad, en el tejido social y ecológico. Esto plantea la necesidad de re-encontrar los valores propios de la esencialidad humana: libertad, autonomía y cooperación.

Este ser humano en dialógica permanente con los demás y con el universo, impulsa la necesidad de desarrollar un nuevo humanismo, un humanismo ecológico, el cual no sólo se orienta a la preservación de la libertad, la dignidad y los derechos humanos, sino que subraya, además, el compromiso con la formación de ciudadanos con responsabilidad individual y social en la construcción de una nueva ética para la sostenibilidad de nuestro planeta, basada en el respeto a la diversidad y biodiversidad en una relación de cooperación en la búsqueda de nuevos sentidos y significados compartidos. (Durant, 2013).

En este orden de ideas se ha de considerar como factor fundamental en el desarrollo y autodeterminación del estado, y en especial el estado venezolano, el impulso del protagonismo individual y colectivo mediante la creación de políticas estratégicas, instituciones y organizaciones que satisfagan progresivamente las necesidades y expectativas de las comunidades, locales, regionales, sustentadas en el respeto a la diversidad, la pluralidad ideológica, la eticidad. Para ello, se ha de deslastrar de visiones mesiánicas y paternalistas y, la

orientación de elementos homogeneizantes y castradores de las identidades de las comunidades desconociendo el derecho que les asiste a direccionar con dignidad y compromiso sus propios proyectos de desarrollo, a partir del reconocimiento de sus valores y potencialidades. Todo ello, en los contextos de una sociedad complejizada por la globalización no sólo económica, sino de conflictos que ameritan la concertación y la suma de voluntades mediadas por una conciencia de cooperación fraternal mundial.

En tal sentido la visión ecosistémica nos lleva a percatarnos de la disyuntiva en que se encuentra el planeta, motivada por los grandes desequilibrios que ha provocado en nuestro ecosistema la relación usufructiva, cruel y avasallante, que el hombre ha mantenido con su entorno natural a lo largo de la evolución de la humanidad. Esto conlleva a repensar en una reconstrucción profunda las estructuras políticas, económicas y sociales con miras a un nuevo orden universal que detenga el colapso que podría marcar la destrucción del planeta y de todo organismo viviente. Al respecto Morín (2006) precisa que la humanidad ha evolucionado de manera unidimensional en los aspectos: “racional, instrumental y tecnológica, reduciendo la búsqueda del bienestar a una modalidad de consumo casi compulsiva, resultado de un estilo de producción y consumo de los países ricos, que generó los efectos perversos de la degradación del ambiente (p. 108).

En este orden de ideas la investigación se propone como objetivos, propiciar mediante una dialéctica interdependiente cambios e innovaciones en la Orientación Educativa que coadyuven en el logro de una sociedad sustentada en la paz y el respeto por la vida que garantice la sostenibilidad de la vida. Estimular la formación de una ciudadanía que desde la exigibilidad de

sus derechos fundamentales y el cumplimiento de sus deberes contribuyan en la construcción de una cultura de paz.

Fundamentación ontoepistemológica

La presente investigación a partir de los objetivos propuestos encuentra su soporte gnoseológico en los postulados de autores tales como E. Morín. M. Buber, Bauman, Ricoer, De la Garza, Kant, Freire, entre otros y documentos entre los cuales se citan: Declaración de Incheon, 2015, Acuerdo de Mascate, Educación para todos, Agenda ONU 2030, el Foro Mundial sobre la Educación 2015, UNICEF, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, PNUD, UNESCO. Conferencias ministeriales regionales sobre la educación después de 2015, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación, Foro Mundial sobre la Educación 2015, La Cumbre de Oslo sobre Educación para el Desarrollo (julio de 2015).

La urgencia de una sociedad sostenible demanda la necesidad de plantearse un nuevo enfoque de la Orientación, lo cual ha de significar la búsqueda constante y creadora de modelos y estrategias que favorezcan la realización plena e integral del ser humano a través de un proceso educativo integral e integrador que le brinde al ser humano oportunidades de aprendizaje que se correspondan con cada una de las etapas de su ciclo vital, en interacción dialógica constructiva, creativa e innovadora en otredad con su entorno social, natural y cultural.

Esto implica un nuevo enfoque de la Orientación como praxis social que coadyuve en la consolidación de una educación inclusiva y de calidad, en un continuo que promueva el desarrollo del ser humano a lo largo de su existencia, en espacio escolarizados y no escolarizados, alternativos no convencionales; que coadyuven en

la construcción de una cultura de paz para un modelo de sociedad sostenible, tanto por garantía de la permanencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo; como la formación en espacios no formales que permitan sin discriminación ofrecer efectivas y productivas posibilidades de autodesarrollo a todas las personas, incluyendo a quienes por situaciones de diversa índole abandonaron la escolaridad en cualquiera de sus subsistemas y niveles. De esta manera se ha de garantizar el bienestar integral del ser humano, el cual va más allá de los factores meramente económicos, integrándose aspectos de carácter físico, intelectual, ético, moral, socio-afectivo y espiritual.

En este sentido el enfoque educativo Ecosistémico plantea a la Orientación la generación de propuestas en los órdenes científico, cultural, político, social y económico desde una perspectiva transcompleja argumentada en una nueva racionalidad comunicativa, ética e integrativa sustentada en una conciencia planetaria; cuyo propósito es promover el reencuentro con una humanidad para la coexistencia equilibrada, digna y respetuosa en alteridad.

No obstante de manera paradójica, tales realidades le han construido en opinión de Morín (2011) “la quimera de control total del mundo, alimentada por el prodigioso desarrollo de las ciencias y las técnicas, tropieza hoy con la toma de conciencia sobre los poderes destructivos que representa la tecnociencia para la propia humanidad...” (p. 81).

En este sentido aludimos al pensamiento de Bauman (2013):

Una imposibilidad del universo físico, el *perpetuum mobile* (un proceso autoperpetuante que recopila energía mientras se expande), pasa a ser la norma apenas se encuentra en un “mundo socializado”. ¿Cómo es posible esto? Simmel hace la pregunta y es él quien la explica: ocurre me-

dante la confrontación de dos deseos y anhelos humanos igualmente poderosos y abarcadores, dos compañeros inseparables pero en constante conflicto...” Estos deseos son la seguridad y la libertad (...)” (p. 24-25).

Es así como, la comprensión de la complejidad de la naturaleza humana conduce a la aceptación de la existencia en sus mundos de vida de una tríada individuo-sociedad-naturaleza, la cual se retroalimentan en un proceso dialéctico que se origina en una multiplicidad de interacciones entre fenómenos y especies dentro de las cuales no tiene cabida la consideración de la supremacía de una especie sobre la otra. Esta concepción ha de crear un nuevo estado de conciencia de lo complejo, (Morín, 1999), de la significación real del desarrollo libre y autónomo del ser humano, “ella es conciencia individual más allá de la individualidad” (p. 62).

Para Morín (1998), se trata de “una búsqueda de inteligibilidad, no en la alternativa y la exclusión, sino en la interacción (...)” (p. 86). Ello, suponen la emergencia de una nueva dimensión de la educación, que promueva el autoreconocimiento de la persona en toda su dimensionalidad humana, su naturaleza intelectual afectiva, emocional, espiritual; esto quiere decir, promover en él su más alto yo; lo cual nos refiere a tesis Kantiana:

... por naturaleza del hombre entenderemos tan sólo el principio subjetivo del uso de su libertad en general (bajo leyes morales objetivas), principio que antecede a toda acción que cae bajo los sentidos y que puede residir donde sea. Pero este principio subjetivo debe ser siempre, a su vez, un acto de libertad” (p. 37).

En este sentido se trataría de revertir la idea de progreso que precisa De la Garza (2012): “Quien constantemente está amenazado no puede hacer planes a largo plazo; y para quien constantemente se ve en la necesidad de luchar, la civilización del deseo de ataque y

agresión resulta, más bien, peligrosa y aún mortal...” (p. 353). Se plantea, entonces, el fortalecimiento de una dialógica necesidad-autonomía-libertad, que le permita adquirir, integrar, explorar y explotar las experiencias de la vida, desde la trasgresión de las barreras biológicas, genéticas, ambientales y culturales; asumiendo el marco del riesgo y de la incertidumbre, en el salto evolutivo de la especie. Es así como la Orientación Educativa se convierte en el eje transversal motor de dicho desarrollo.

Desde esta perspectiva, un nuevo enfoque de la Orientación se traduciría en la reflexión crítica del “yo”, lo cual Ricoer (2000) ubica en el plano de filosofía reflexiva:

“...a la posibilidad de la comprensión de uno mismo como sujeto de las operaciones cognitivas, volitivas, estimativas, etc. La reflexión es el acto del retorno a uno mismo mediante el que un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto (...)” (p. 200).

Ello, ha de conducir al ser humano en el uso de su libertad para elegir y modificar sus elecciones en el contexto de interacciones discursivas que ha de realizar desde su interioridad con las realidades que emergen de sus interrelaciones con su entorno natural, cultural, social, científico y tecnológico; favoreciendo los procesos de autotransformación hasta alcanzar su autorrealización, conforme a su voluntad y expectativas de vida individual y colectiva, trascendencia y superación de las limitaciones que al ser le impone su humanidad.

Ello, entraña la consolidación de espacios permanentes de reflexión, desde la tetralogía hologramática recursiva sujeto-naturaleza-sociedad-saber, a partir de una base ética. Esto implica un pensamiento, que consistiría en evitar el error de soslayar los desafíos que la

compleja existencia humana nos plantea, en el demiurgo de una razón aplicada en tiempo y espacio. En tal sentido, se hace referencia a un ser humano que por naturaleza está dotado de un pensamiento complejo, relacional e insimplificable capaz de quebrantar las barreras del reduccionismo para facilitar una visión del mundo congruente y armónica que intenta comprender las realidades que subyacen en su intimidad a partir del reconocimiento de la alteridad.

Para Bauman (2013):

En el uso actual del término, el “progreso” es primordialmente un proceso indetenible que avanza sin consideración por nuestros deseos e indiferente a nuestros sentimientos: un proceso cuya fuerza imparable y arrolladora demanda nuestra mansa sumisión (...) El progreso, en resumen, ha dejado de ser un discurso que habla de mejorar la vida de todos para convertirse en un discurso de supervivencia personal (...) ya no se piensa en el deseo de adquirir velocidad (...) un esfuerzo desesperado por no descarrilarse, por evitar la descalificación y la exclusión de la carrera... (p. 27).

Se plantea a la Orientación contribuir a la formación de un estado de conciencia abrigado por el interés y la disponibilidad para salir de sí al encuentro del otro, que en uso pleno y responsable de su libertad realice aportes relevantes en la solución de problemas vinculados a la construcción de escenarios vitales para la paz, la convivencia y el mantenimiento de la vida. Desde esta perspectiva se ha de repensar la educación; más allá de expectativas progresistas, evolucionistas imbricadas en un tecnologicismo deshumanizante, que pudiesen degenerar en la **“muerte de la humanidad”**

En este orden de ideas aludimos al pensamiento de Heidegger (1991)

El “ser ahí” es, existiendo, su “ahí”, quiere decir en primer término: el mundo es “ahí”; su “ser ahí”, es el “ser en”. Y éste igualmente “ahí”, a saber, como aquello por mor de lo que es el “ser ahí”. En el “por mor de qué” es abierto el exis-

tente “ser en el mundo” en cuanto tal, “estado de abierto” que se llamó “comprender” (...) es coabierto la significatividad que se funda en él... (p. 97).

Al hilo de este pensamiento heideggeriano, pensar al “ser ahí”, conlleva a un permanente reencuentro con la compleja naturaleza humana en coexistencia: una naturaleza que resulta imposible explicar sin soslayar, pero que es posible comprender en la significatividad del ser con el otro, es espacios de realización intersubjetiva y transubjetiva de encuentros y desencuentros, que han de permitirnos construir nuevos contextos de realización humana, desde el reconocimiento y valoración de su dignidad y eticidad; en una tensión permanente entre los principios existenciales de libertad, autonomía e interdependencia en la búsqueda de nuevos horizontes de evolución y autodesarrollo del hombre como especie y del ser humano como Ser en relación.

En conclusión, el enfoque Ecosistémico Formativo, se concreta en la transcomplejidad que intenta resolver el problema de la constitución de la subjetividad y sus trascendencia, a partir de la conciencia del otro, incidiendo en la importancia del contexto como conjunto de circunstancias moderadoras del proceso comunicativo que permita convertir los espacios de confrontación en nuevos espacios de negociación y cooperación, que acabe siendo un auténtico espacio de humanización.

Metódica

El método. Una espiral cíclica- reflexiva-recursiva. (Durant, 2012)

En la investigación se enmarca en la opción metódica **espiral cíclica- reflexiva-recursiva** (Durant, 2012), construida a partir de la Investigación-Acción-Participativa desde la perspectiva humanística de Kemmis y McTaggart (1988) y como referentes teóricos los autores: Lewin (1946), Kemmis y McTaggart, (1988),

Denzin (1994) Martínez (1993-1999), Tezanos (1999), entre otros. Esta metódica se caracteriza por una espiral reflexiva, que se desarrolla mediante procesos interactivos, interdisciplinarios, dialógicos, recursivos, intersubjetivos, constructivos y flexibles constituyéndose en una fuente inagotable de interrogantes a lo largo de la reflexión investigativa.

Desde esta perspectiva paradigmática el proceso investigativo está impregnado de la lógica inductiva y en el que las conclusiones se generan desde las informaciones, mediante su reflexión y comprensión con grados progresivos de abstracción y de síntesis.

Técnicas e instrumentos a utilizar en el proceso investigativo

Para el desarrollo del proceso investigativo se asumen las técnicas de enfoque cualitativo como el grupo focal, aplicada a través de preguntas generadoras, entrevistas a profundidad y técnicas de enfoque cuantitativo mediante la aplicación del Cuestionario de Indicadores vinculados al Desarrollo humano y Capacidades en el contexto del objetivo 4 de la ODS, Agenda ONU 2030. Ello, en virtud de la complejidad de las realidades estudiadas y su pertinencia y adecuación a la opción metódica caracterizada por la intersubjetividad y flexibilidad en una espiral dialógica, desde la experiencia cotidiana del quehacer.

Fases del proceso investigativo

La metódica de investigación se estructura en tres fases, desarrolladas de manera sistemática y rigurosa, las cuales se precisan a continuación:

Fase I

- Desarrollo de grupos focales, en una dinámica dialógica de disenso-consenso, hasta lograr entretejer opiniones y puntos de vista, basados en el respeto a la especificidad de las áreas del saber,

reconociendo su naturaleza transdisciplinar.

- Estructuración de equipos interdisciplinarios que permitan la revisión crítica y reflexiva de las temáticas y estrategias transversales propuestas en el Marco de Acción, para la construcción de una cultura de paz sustentada en la formación y visibilización de los derechos humanos con la participación de cada uno de los sectores involucrados en las realidades complejas que caracterizan la educación Media General del municipio Valencia, Estado Carabobo. Venezuela.

Fase II

- **Proceso de deconstrucción:** se trata de un proceso complejo, integrador, inter y transdisciplinario, creativo e innovador que ha de conducir de manera progresiva y sistemática la contrastación de la realidad de la Orientación en el contexto educativo actual en la actualidad venezolana, de manera particular carabobeña y, cuál debería ser el proyecto de Orientación Educativa a desarrollarse hacia el 2030, en correspondencia con la Agenda ONU.

Fase III

Proceso de construcción

- Integración de una comisión interdisciplinar.
- Construcción de un Proyecto de Orientación que permita la consolidación de una *educación* inclusiva, equitativa y de calidad, basado en estrategias transversales en la construcción de una cultura de paz desde la perspectiva del desarrollo humano integral, bienestar y calidad de vida para una sociedad sostenible.
- Ejecución y evaluación sistemática de las metas propuestas en el Proyecto.

Resultados

La investigación actualmente se encuentra en su Fase II, en virtud de ello los resultados son los siguientes:

- El proceso de reflexión crítica emprendido, para el desarrollo del presente estudio ha generado expectativas en la consolidación de escenarios transdisciplinarios satisfactorios respecto a la necesidad de crear espacios que involucren la integración, participación efectiva y compromiso de actores científicos, académicos, sociales, gubernamentales, empresariales, culturales, religiosos, comunales; en una interacción dialógica y dialéctica interdependiente, en un diálogo efectivo de saberes, respecto a las demandas que la compleja sociedad venezolana y mundial, en especial a la carabobeña: le plantean a la Orientación, en la construcción de una cultura de paz basada en la formación y visibilización de los derechos humanos y con ello consolidar el bien común, la justicia social deseada.
- Los escenarios de discusión generados en cada uno de los grupos focales se sustentaron en la reflexión crítica y argumentativa de los tópicos propuesto mediante la revisión de documentos e investigaciones que se consideraron pertinentes, generadas por organismos e instituciones internacionales y nacionales tales como: Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello, Encuesta sobre Condiciones de Vida (Encovi), CEPAL, UNICEF, UNESCO. Instituto Nacional de Estadística (INE), PROVEA, entre otros.

La investigación, en la actualidad se encuentra en el desarrollo del diagnóstico participativo comunitario con la participación de sectores educativos, comunitarios, políticos, empresariales, culturales, religiosos, cien-

tíficos e intelectuales; cuya sistematización permitirá la construcción del Marco de Acción del Proyecto de Orientación Educativa desde el enfoque ecosistémico que permita la construcción de una cultura de paz a partir del reconocimiento, valoración y respeto de los derechos fundamentales del ser humano.

Conclusiones

En el contexto de exigencias de una sociedad global y del conocimiento le plantean a la Orientación Educativa, la necesidad de propiciar y fortalecer en las y los estudiantes un sistema autónomo de valores que permitan el cumplimiento de las obligaciones ciudadanas, la toma de conciencia de los derechos individuales y colectivos, el desarrollo de la identidad nacional, el aprendizaje de la convivencia para una sociedad multicultural, la tolerancia a la pluralidad de ideas, la libertad de expresión y el respeto mutuo como fundamentos de una sociedad democrática, ética, madura y responsable; es decir una sociedad sostenible.

Ello implica hacer énfasis en el compromiso con la formación de ciudadanos corresponsables que asuman una ética para la sostenibilidad de nuestro planeta y la diversidad de especies que lo integran.

El Desarrollo Sostenible se constituye en la búsqueda permanente de diseños cuya calidad, integralidad y pertinencia respondan a las complejas exigencias del ser humano y de la sociedad en una dialógica permanente de autoconstrucción, autodesarrollo y autodeterminación en una dinámica interactiva con sus realidades contextuales en sus diversos ámbitos educativos, socioeconómicos, geohistóricas, sociopolíticos, ecológicos, tecnológicos y culturales, como la aspiración, el deber ser de los procesos educativos como camino para el desarrollo humano. Por eso al referirnos al bienestar integral y calidad de vida, estamos llamamos a la ne-

cesidad de mejorar la calidad educativa como el medio más idóneo para alcanzar la inclusividad y la justicia social que fundamentan la sostenibilidad.

Referencias

- Bauman, Z (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza T., E. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1793-1989). *La religión dentro de los límites de la sola razón*. Barcelona: PPU. Colección NÓESIS.
- Kant, I. (1998). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Eudeba.
- Martin H. (1991). *Ser y Tiempo*. Traducción de José Gaos. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morín, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*. España: Espasa libros.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ricoeur P. (2000). *Documentos. Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Recuperado el 13 de mayo de:* <http://es.scribd.com/doc/14157660/Paul-Ricoeur-Narratividad-Fenomenologia-y-Hermeneutica->

IBIS FARIAS

Universidad de Carabobo

ibis_farias@hotmail.com

LUCY FIGUERO

Universidad de Carabobo

lucyfiguero@gmail.com

GIZEPH HENRÍQUEZ

Universidad de Carabobo

gizeph.henriquez@gmail.com

Recibido:13-12-2016

Aprobado:15-06-2017

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar los rasgos de distanciamiento y de formalidad en los textos académicos producidos por participantes de la Especialización en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EILE) de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad de Carabobo (UC) durante el período lectivo 1-2015 de las cohortes de Guanare y Valencia. Para ello se analizaron once textos en inglés cuyos géneros discursivos fueron el resumen, el ensayo y el artículo. Los resultados arrojaron que 45% de los escritores se distanciaron completamente de sus lectores, mientras que el 55% prefirió involucrarse con ellos. Asimismo, el 35% de la muestra se acercó al polo de la formalidad. Se concluye que los participantes prefieren tomar una posición intermedia entre la oralidad y la escrituralidad.

Palabras clave: escrituralidad, oralidad, textos académicos, distanciamiento, formalidad

TRAITS OF DISTANCING AND FORMALITY IN TEXTS PRODUCED BY FOURTH LEVEL PARTICIPANTS

Abstract

The objective of this research was to identify features of distancing and formality in academic texts produced by participants of the Specialization in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) of the Faculty of Education at University of Carabobo during the period 1-2015 of Guanare and Valencia groups. To this aim, eleven texts written in English, whose genre were the abstract, the essay and the article; were analyzed. The results proved that 45% of the writers distance themselves completely from their readers while 55% preferred to get involved with them. Furthermore, 35% of the sample got closer to the formality pole. It was concluded that the participant prefer to take an intermediate position between orality and writtenness.

Key words: writtenness, orality, academic text, distancing, formality.

Introducción

El Análisis del Discurso estudia las unidades del lenguaje considerando los contextos sociales, psicológicos y textuales (Cook, 1989). Esta modalidad de investigación ha sido útil en la enseñanza de la escritura pues da cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y por ende, conlleva a la adopción de estrategias didácticas en la mejora de la producción de textos (Tamayo y Sanmartí, 2005). De la misma manera, permite a los estudiantes concientizar los procesos de escritura y el uso de las estructuras del lenguaje. Los estudios más recientes, vinculados con la lengua hablada y la lengua escrita, se han inclinado por la teoría del continuum oralidad-escrituralidad o inmediatez-distancia comunicativa (Koch y Oesterreicher, 1994; Navas, 2004; Mostacero, 2004; Cervera, 2004; Blanche-Benveniste, 2005; Larrauri, 2005).

Este enfoque sostiene que el discurso puede ser oral o escrito, sin embargo hay instancias en las cuales la forma escrita presenta cualidades de la expresión oral y viceversa. En este sentido, se puede decir que hay una dicotomía oralidad-escrituralidad. No obstante, Navas (2004) expresa que más que una dicotomía, la oralidad-escrituralidad es un continuum en el que un texto puede tener rasgos de ambas modalidades, aunque pudiera inclinarse más hacia un polo que al otro, dependiendo de los niveles o grados de distanciamiento-compromiso, formalidad-informalidad, planificación-no planificación, integración-fragmentación entre otros. Para Koch y Oesterreicher, 1994, este campo es de naturaleza concepcional, por cuanto depende de una intención comunicativa, la cual tiene que ver con el sentido global del texto, el propósito del autor y la reacción del receptor –lector. Al respecto Cervera (2004) explica lo siguiente: “toda actua-

ción comunicativa e incluso expresiva precisa, entonces, de un conocimiento del momento y lugar en que se produce, de las personas a quienes se dirige y del contenido que se desea transmitir” (p. 75).

Por un lado, la oralidad se constituye de elementos lingüísticos y paralingüísticos y de la dimensión cultural. Del mismo modo, el discurso oral tiende a ser coloquial, repetitivo y reiterativo (Ong, 1987), lo que quiere decir que, aunque el medio de expresión sea escrito, pudiera presentar rasgos de una conversación informal como, por ejemplo, poco distanciamiento entre el escritor, el tema tratado y el lector. De acuerdo con Navas (2004), la modalidad oral predomina sobre la escrita, ya que es “inherente a la naturaleza del hombre” (p. 17), lo que implica que escribimos como hablamos.

En cuanto a la escrituralidad, se puede decir que ésta se caracteriza por un lenguaje artificial, marcado por la escasa intimidad entre el autor con el lector y con el tema tratado. Asimismo, Mostacero (2004) señala que las tecnologías de la escritura y la textualización marcan el contexto de los productos orientados a la escrituralidad, lo que quiere decir que el polo de la distancia comunicativa se caracterizan por la “conjunción de diversos factores tales como: contexto, competencias lingüísticas de los individuos, e intenciones de los emisores y receptores de los textos” (Navas, 2004, p. 12); dichos factores intervienen en el proceso de planificación, producción y edición del texto escrito.

En cuanto al texto académico, Arcay (1998) lo define como una composición realizada por estudiantes universitarios o por un autor con el propósito de ser publicada. En ella se expresa la opinión con relación al tópico tratado y está dirigida a una audiencia ubicada dentro de un entorno universitario. En este mismo orden de ideas, Vázquez (2008) plantea lo siguiente:

el texto académico es producido en un contexto educativo o de producción o intercambio de conocimiento a través del cual el escritor (estudiantes, docentes, docentes-investigadores) demuestra lo que ha estudiado o aprendido y cómo esto lo ha llevado a las conclusiones de su trabajo. Cualquier pensamiento o creencia que se incluya en el texto debe estar basado en la lectura, discusiones, clases o investigaciones realizadas por su autor y con ello se hace indispensable incluir las referencias que indican la fuente de donde se obtuvo la información. En los textos de este tipo se pueden mencionar: los ensayos, informes, trabajos de investigación, artículos de investigación, libros, resúmenes, etc. (p. 32).

Más específicamente, el texto académico en inglés reúne siete características: es lineal, tiene como propósito informar más que entretener, es complejo, formal, objetivo, explícito y muestra responsabilidad. (Gillet, 2008). En consecuencia, y con base en lo recién expuesto, parece ser que la tendencia del género académico es hacia la formalidad, la integración, la planificación y presencia de distanciamiento del autor con el tema, la audiencia y el contexto en el cual son producidos. En el caso de los textos escritos en Inglés como Lengua Extranjera (ILE), considera que los estudiantes con un nivel de interlengua intermedio dominan esta modalidad (Navas, 2004). Por lo tanto, es de esperar que los textos producidos por los participantes de la Especialización en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EILE), adscrita al Departamento de Idiomas Modernos (DIM) de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad de Carabobo (UC) presenten el distanciamiento y la formalidad querida, de manera tal que se adecuen a los niveles de escrituralidad en el ámbito académico.

Metodología

En esta investigación de naturaleza descriptiva se integraron criterios cualitativos y cuantitativos, ya que El Análisis del Discurso estudia las unidades del lengua-

je considerando los contextos sociales, psicológicos y textuales (Cook, 1989). Esta modalidad de investigación ha sido útil en la enseñanza de la escritura pues da cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y por ende, conlleva a la adopción de estrategias didácticas en la mejora de la producción de textos (Tamayo y Sanmartí, 2005). De la misma manera, permite a los estudiantes concientizar los procesos de escritura y el uso de las estructuras del lenguaje.

Por un lado, se segmentaron, codificaron e identificaron las unidades discursivas. Luego, se recurrió al análisis numérico a fin de visualizar mejor los rasgos que caracterizan al corpus seleccionado. Dicho corpus estuvo constituido por tres géneros académicos: resumen, ensayo y artículo para un total de once textos; y fue producido por participantes del período 1-2015 de la EILE, tanto de la cohorte de Guanare como de Valencia. Estos participantes tuvieron un entrenamiento en cuanto a la lectura y producción de textos académicos en inglés.

Las categorías de análisis estudiadas indican distanciamiento del autor con la audiencia y con el tema e incluyeron las terceras personas del singular y del plural, además de oraciones pasivas, adjetivos y adverbios para indicar probabilidad y confiabilidad en cuanto al conocimiento, construcciones impersonales, pronombres neutros y los sujetos abstractos, metafóricos o indefinidos. Para determinar el grado de formalidad se identificaron los diversos conectores, las muletillas o frases genéricas, las frases que controlan el flujo de información y las partículas enfáticas. (Chafé, 1982; Chafe y Danielewicz, 1987; Navas, 2004; Larrauri, 2005). Luego se vaciaron los datos en dos matrices donde se clasificaron las marcas de distanciamiento entre el autor con el lector y entre el autor con el tema, así como

también los rasgos de formalidad.

Resultados y discusión

Este apartado refleja tanto la deixis personal del autor como la del lector por medio de la cual los informantes se hicieron presentes en el corpus analizado o se relacionaron con la audiencia a quien los textos fueron dirigidos. Los resultados indican un comportamiento intermedio de la muestra, ya que sólo el 45% de los escritores se distanciaron completamente de sus lectores, mientras que el 55% prefirió involucrarse con ellos. Los deícticos seleccionados por los participantes fueron los siguientes: *I, my, let's, we, us, our, you, they, them, themselves, their, he, him, his, himself, she, her, it* y los sustantivos *people, learners, students, professors* y *teachers*.

Ejemplos:

01115/11. *I am a teacher of English and my goal is to teach my students through the use of the technological tools that are not sometimes used.*

0215/42. *This investigation is aimed to analyze this student's English learning process in order to know her interests and the strategies she uses to internalize new vocabulary or grammar aspects of this tongue.*

Por otra parte, los datos revelan en el 100% del corpus tanto estrategias de involucramiento como de distanciamiento con el tema por parte en los informantes de la esta investigación, lo que indica la co-existencia o mezcla de fenómenos lingüísticos que son prototípicos tanto de la oralidad como de la escrituralidad. Las frecuencias más altas de compromiso se reflejan en las palabras evaluativas tales como: *good, great, important, necessary* entre otras; mientras que las estrategias de alejamiento más usadas fueron los pronombres neutros- *it, this* y *that*; las oraciones pasivas, los adjetivos y adverbios para mostrar probabilidad del conocimiento- *main* y *mainly*; y las construcciones impersonales- *there is, there are, y it is*.

Ejemplos:

06115/17. *In order to depict the nature of S-A and to consider its extents, it is important to understand the theoretical principles on which it is built.*

05115/12. *Besides, it has been observed that there is a tendency on the substitution of the phone-me / ʃ / for / tʃ /. In this case, instead of reading shirt, they pronounce chirt causing a total change in the pronunciation of the original word.*

En cuanto a las estrategias de formalidad, en los textos analizados el uso de muletillas, de frases genéricas y de expresiones para controlar el flujo de información fue bastante inferior. Se observaron algunas construcciones tales como: *that is to say* y *in other words* en el 35% de la muestra, lo que parece sugerir que los informantes valoraron significativamente las estrategias comunicativas del polo de la formalidad.

Ejemplos:

04115/7. *In other words, it is intended to create awareness that it is not enough to teach students the structures and vocabulary, but also they need to develop strategies to use those structures with specific communicative functions in real life situations*

No obstante, se pudo observar que de todos estos conectores empleados, el mayor porcentaje lo representan las expresiones de adición *also, and, in addition* y *besides*, lo que refleja una preferencia por parte de los estudiantes de los procedimientos agregativos y coordinativos, rasgo que parece indicar la presencia de la oralidad en los textos de los informantes.

Ejemplos:

10115/5. *And it is formed by three dimensions: The form (phonology, morphology and syntax). The content (semantics) and The use (pragmatics).*

12115/12. *In addition, (Grellet, 1981, quoted in Hernández, 2009) establish that reading comprehension is the form in which students comprehend the essence of a text, and this one should be given in a way that proves to be as efficient as possible.*

Conclusiones y recomendaciones

Una vez realizada la presente investigación se puede establecer las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- Los autores se involucraron de manera explícita en los ensayos, aunque no hicieron alusión directa a sus respectivas audiencias.
- Los informantes combinaron estrategias comunicativas tanto de involucramiento como de distanciamiento con el tema.
- Las estrategias comunicativas que indican formalidad predominaron sobre las de informalidad en la muestra analizada.
- En general, el comportamiento de la muestra es hacia la posición intermedia en las dos categorías analizadas, lo que da cabida a una posible hibridación del género académico por parte de los informantes.
- Finalmente, sería interesante llevar a cabo estudios que permitan comparar los grados de distancia comunicativa en diferentes géneros discursivos tales como académicos, periodísticos, literarios entre otros.

En tal sentido, se pretendió con este estudio identificar los rasgos de distanciamiento y de formalidad en los textos académicos producidos por los sujetos. Los resultados de esta investigación arrojan luces en cuanto al quehacer textual de los estudiantes de postgrado de la FaCE de la UC, lo cual permite en el futuro tomar medidas acerca de la hibridación oralidad-escrituralidad en la producción de estos textos, como la implementación de estrategias que coadyuven en la solución de este problema; ya que se evidenció que los textos producidos por estos sujetos presentan rasgos de oralidad, es decir, presentan huellas del discurso oral. Estos sujetos son profesionales en el área de la enseñanza del

ILE con un nivel de interlengua avanzado, lo cual difiere de lo esperado.

Referencias

- Arcay, E. (1998). *Análisis multidimensional de ensayos académicos: un análisis multidimensional de textos escritos en español de Venezuela e inglés*. Valencia: Ediciones del Rectorado Universidad de Carabobo.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Sevilla: Editorial Gedisa S.A.
- Cervera, A. (2004). *Guía para la redacción y el Comentario del Texto*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Chafe, W. (1982). Integration and Involvement in speaking and writing, and oral literature. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp.35-53) (2da ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- Chafe, W. & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. En R. Horowitz y F. j. Samuels (Eds.) *Comprehending oral and written language* (pp.83-113). New York: Academic Press.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Gillet, A. (2008). *Using English for academic purposes. A guide for students in higher education. Academic writing*. School of Combined Studies. University of Hertfordshire. Hatfield UK. [Artículo]. Obtenido el 25 de Agosto de 2009 de World Wide Web: <http://euafap.com>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994): «Schriftlichkeit und Sprache», en: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (eds.), *Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung: an Interdisciplinary Handbook of International Research*, Vol. 1, Berlin/New York (Handbücher zur Sprach und Kommunikationswissenschaft, 10.1), 587-604.
- Larrauri, A. (2005). *Oralidad y escrituralidad en la ponencia académica oral*. Trabajo de Investigación publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 5, (1), 53-75
- Navas, G. (2004). *Los ensayos escritos en inglés como lengua extranjera: El continuo oralidad escrituralidad*. Trabajo de Investigación publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ong, W. (2000). *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. General Editor: Terence Hawkes.
- Tamayo, E. y Sanmartí, N. (2005, julio-diciembre). Características del discurso escrito de los estudiantes en clase de ciencias. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 3, 2, 1-20.
- Vázquez, M. (2008). *Estrategias de reducción de oraciones como técnica para lograr la concisión en resúmenes de investigación en inglés*. Trabajo de Ascenso. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

LA VISIÓN ESTRATEGICA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA DESDE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

OMAIRA FERMÍN

Universidad de Carabobo
fermin.omaira@gmail.com

JOSÉ ORLANDO GÓMEZ B.

Universidad de Carabobo
josegomezmat@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La investigación tiene como propósito describir estrategias fundamentadas en ambientes virtuales para la didáctica de la matemática en contextos universitarios. Se desarrolló una investigación de tipo de campo, bajo un diseño no experimental, de nivel descriptivo enmarcada en un paradigma positivista. Se aplicaron instrumentos de medición que permitieron hacer un diagnóstico de la situación y llegar a elementos teóricos relacionales los cuales expresan que ante la nueva realidad mundial donde la tecnología está abarcando todos los ámbitos económicos y sociales, es necesario saber cuál es el rol de la tecnología educativa, y de los cambios que puede generar en las universidades para enfrentar el reto que representa enseñar a través de las nuevas tecnologías virtuales.

Palabras clave: estrategia didáctica, educación matemática, mediación tecnológica, matemáticas universitarias.

STRATEGIC VISION OF MATHEMATICS EDUCATION AND TEACHING ON THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE CONTEXT UNIVERSITY

Abstract

The research aims to describe strategies based on virtual environments for teaching mathematics in university contexts. This is a research field, with a non-experimental design, descriptive level framed in a positivist paradigm. The instruments allowed to do a diagnosis of the situation and to reach relational theoretical elements. These express that in the new global reality where technology is covering all economic and social areas, it is necessary to know the role of educational technology, and changes that it can generate at universities to face the challenges of teaching through the new virtual technologies.

Key words: teaching strategy, mathematics education, technological mediation, university mathematics.

Introducción

El uso de las computadoras y tecnologías avanzadas en ambientes educativos mundiales tienen su inicio hace treinta años aproximadamente. Los primeros albores de la Realidad Virtual pueden remontarse, según Granados (2014), haciendo un recuento histórico de los avances en el desarrollo de la sociedad mundial, se puede observar que desde el Renacimiento y hasta la actualidad, todos éstos se pueden relacionar estrechamente con el avance tecnológico hasta llegar a la gestión del conocimiento. Según el mencionado investigador, el concepto de la gestión del conocimiento, surgió de las ciencias administrativas y gerenciales. En la actualidad, la tecnología que representará esta época en el futuro, es la de la información y de la comunicación (TIC). De las cinco revoluciones informático-culturales de alcance masivo, se tiene: la imprenta en el año 1445, la radio hacia mediados de 1920, la televisión en 1950, la computadora en el año 1980 y los recursos multimedia en 1990; las dos últimas impactaron significativamente el ámbito educativo a partir del siglo XX: la computadora personal (ordenador) en los 80 y los multimedia en los 90, han significado en la esfera educativa, recursos básicos para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante señalar, el origen de la educación virtual enmarcada en la utilización de las nuevas tecnologías, hacia el desarrollo de metodologías alternativas para el aprendizaje en alumnos pertenecientes a poblaciones especiales que están limitadas por su ubicación geográfica, calidad de docencia y el tiempo disponible con la finalidad de contribuir con el entendimiento hombre - computadora, para mejorar el rendimiento y obtener toda la potencia de estas máquinas, ya que

mientras la capacidad y velocidad de los ordenadores aumentaba vertiginosamente, la habilidad para comunicarse con ellos, permanecía limitada por interfaces inadecuados.

De este modo se considera importante, proporcionar a los estudiantes un ambiente de aprendizaje que los anime a la construcción conjunta de conocimiento apoyándose en la reflexión crítica y la interacción social con otros estudiantes en una comunidad, que al tener como objetivo común los aprendizajes se le puede denominar comunidad de aprendizaje facilitado por tecnologías modernas, que son parte de la nueva cultura del aprendizaje.

No obstante, la incorporación de nuevos avances tecnológicos al proceso educativo en la Educación Universitaria necesita estar subordinada a una concepción pedagógica global que valore las libertades individuales, la serena reflexión de las personas y la igualdad de oportunidades, elementos trascendentes en la formación general de los individuos en esta etapa específica. Las TIC deben ser entonces una herramienta, un medio didáctico eficaz que sirva como instrumento para formar personas libres y solidarias, amantes de la verdad y la justicia. En consecuencia, toda evaluación de un proyecto de Informática Educativa, debería tener en consideración una valoración la medida en que se han logrado esos objetivos. Los hallazgos cuantitativos obtenidos a partir de la experiencia didáctica de los investigadores en relación con las herramientas mediadas a través de las TIC en grupos de estudiantes que cursaron la asignatura de Matemáticas I en la UNEFA, Núcleo Cojedes, se evidenció y materializó el éxito de la buena praxis pedagógica teniendo como origen la buena planeación e innovación de cada uno de los aspectos que conforman las TIC.

Planteamiento del problema

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y sus acelerados avances e innovaciones, suponen e implican obligatoriamente cambios en la forma de planificación, elaboración, ejecución, adquisición y transmisión de los conocimientos, además, abren diversas posibilidades de replantear el proceso didáctico, así como redimensionar las propuestas en relación con los nuevos requerimientos prácticos que implica su utilización en los diversos ambientes educativos mundiales.

En el proceso tradicional de la educación universitaria venezolana se observa claramente tres entidades interrelacionadas entre sí: universidad, estudiantes, profesores, en este proceso el objetivo central es la transmisión de conocimientos y el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes por parte de un profesor quien a través de un programa curricular conjuntamente con la aplicación de la metodología y estrategias de enseñanza tratarán en alguna forma que los estudiantes, quienes asisten a la universidad adquieran competencias en esos conocimientos impartidos, para ponerlos en práctica en el mundo real fuera de la universidad. Toda innovación supone la adopción de una postura epistémica, la cual orienta la idea de ciertas soluciones que están por encima de la concepción del conocimiento, el contexto social en donde está ocurriendo el fenómeno y la forma de investigar. De allí, es necesario conocer la epistemología de la educación tecnológica a través de los diferentes entornos virtuales y herramientas tecnológicas. Para la UNESCO (1998), son entornos de aprendizajes que constituyen una forma totalmente nueva. En relación con la tecnología educativa un programa informático - interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada es una innovación relativamente reciente y fruto de la convergencia

de las tecnologías informáticas y de las telecomunicaciones que se ha intensificado durante los últimos diez años.

No obstante la educación con base a modelos virtuales de enseñanza, presenta algunas debilidades en torno a los procesos didácticos, ya que los docentes que facilitan el proceso muchas veces, según estudios realizados por Pérez (2007), presentan conocimientos deficientes para abordar un contenido a través del uso de las tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación, siendo éstos en su mayoría, analfabetas digitales, lo que causa la apatía y la deserción de un significativo número de estudiantes.

Es por ello que existe la necesidad de construir comunidades de aprendizaje, debido a las demandas actuales de dar un nuevo significado a la formación básica ante el paradigma emergente de la Sociedad del Aprendizaje que construye una nueva realidad globalizante a partir de la construcción de una ideología distante, que se origina a partir de la irrupción de las nuevas formas de relacionarse con el entorno, nuevas formas de trabajar, aprender y enseñar potenciados por los procesos de la globalización; la emergencia de las sociedad de la información que incorpora no solo nuevas tecnologías, demanda también el diseño e incorporación de nuevas modalidades educativas y desde luego de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje que al ser aplicadas en el ámbito de la educación, las tecnologías de la información y de la comunicación, se crea la posibilidad de incorporar de manera gradual los cambios que en materia educativa demanda la sociedad del conocimiento. A este respecto Ríos, (2000) afirma: La aplicación de estas tecnologías exige un replanteamiento y un nuevo diseño del currículo, así como el aprendizaje de nuevas tecnologías y estrategias novedosas para poder hacer

un uso apropiado de ellas de acuerdo con las características educativas de las mismas, como son la inmaterialidad, la interactividad, la innovación, la instantaneidad, la interconexión y la mayor influencia en los procesos que en el producto. Esta realidad, según el autor, implica la aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas relacionadas con el procesamiento de la información y la reflexión sobre estos mismos procesos. A tales efectos el estudio pretende responder a la siguiente interrogante que se constituyó en el objeto de la investigación ¿Cuáles serían las estrategias fundamentadas en ambientes virtuales para la enseñanza y aprendizaje en el área matemática que se deben considerar para formular la aproximación teórica de un Modelo Estratégico en la Universidad?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Describir estrategias fundamentadas en ambientes virtuales para la didáctica de la matemática en contextos universitarios.

Objetivos específicos

- Indagar el nivel de conocimiento que poseen los profesores de matemáticas I en la UNEFA núcleo Cojedes sobre las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Identificar las características institucionales para las nuevas tecnologías en información y comunicación en la UNEFA núcleo Cojedes.
- Definir experiencias didácticas en ambientes virtuales en el área de matemáticas I en la UNEFA núcleo Cojedes.

Referentes teóricos

En el uso de la informática según Moreira (2009), uno de los problemas serios en la delimitación de la educación en tecnología, particularmente en los niveles de

Educación Universitaria es la definición precisa de los conceptos fundamentales y relacionados que será materia de aprendizaje. “Estas dificultades no existen en la educación en ciencias y en otras áreas curriculares. De hecho los principios de cada ciencia están bien establecidos antes de que entren a formar parte del plan de estudio” (p. 20).

A este respecto, la tecnología es un área transversal, como lo propone la UNESCO (1998), y en este caso no es fácil establecer contornos. Un enfoque útil para resolver esta dificultad surge de considerar el ámbito de la tecnología como el de los sistemas diseñados y contruidos por el hombre. Este enfoque permite establecer los conceptos clave de sistemas, diseños, estructura, función y otros relacionados con la tecnología contemporánea.

Desde este punto de vista educativo, Álvarez (2008) plantea el carácter complejo de la virtualidad en los ambientes educativos, y expresa que “...será preciso introducir estrategias de enseñanza que enfatizen sobre la adquisición de hábitos de estudio e investigación individual, el alumno deberá obtener conocimientos para trabajar, investigar, descubrir, crear, participando activamente en el proceso educativo vir-tual.” (p. 45).

En una educación bajo esta concepción el educador debe ser animador o estimulador y, además, debe trabajar en equipo con sus alumnos para identificar y seleccionar problemas, así como saber utilizar todos los medios de información desde la biblioteca, la radio, el cine, la TV, el cable y a cómo acceder a las bases de datos nacionales e internacionales. En un ambiente educativo, los estudiantes aprenden contenidos de matemáticas, arte o ciencias pero también desarrollan habilidades intelectuales asociadas

a esos aprendizajes tales como representar la realidad, elaborar juicios de valor, razonar, inventar o resolver problemas de varios tipos.

Metodología

En el fundamento estructural de la investigación, referida a las estrategias didácticas desde la mediación tecnológica en la construcción de la enseñanza de la matemática universitaria, se utilizó el diseño no experimental ya que se pueden precisar los “hechos tal y como se presentan en su contexto real para luego analizarlos” Palella y Martins (2010). Metodológicamente, repasando las contribuciones de los autores antes mencionados, se considera un estudio de Tipo de Campo con un nivel descriptivo aplicada a la investigación representa un aporte importante en el campo de la educación matemática y la tecnología aplicada a la educación Universitaria, en vista de que es muy accesible a los investigadores

y de aplicación inmediata. Se considera como muestra para el desarrollo del presente estudio a 6 profesores de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional, núcleo Cojedes, ubicada en Tinaquillo. Se conformó un instrumento cerrado de medición con una escala policotómica para la recolección de información, que fue procesada estadísticamente por datos directos y tablas porcentuales propias de la estadística descriptiva.

Resultados de la investigación

El análisis de los datos alcanzados a través de la aplicación del cuestionario a los seis (06) profesores de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional, núcleo Cojedes, que a continuación se presentan:

Cuadro 1. Resultados del ítem N° 1.

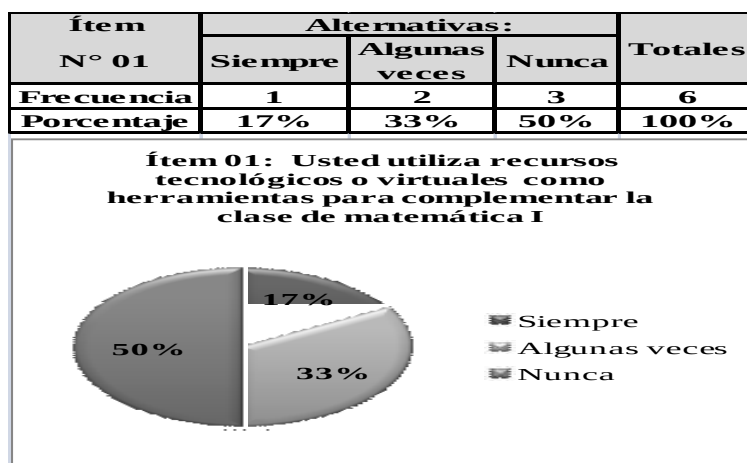


Figura 1. Fuente: Fermín y Gómez (2016)

Al abordar la dimensión recursos tecnológicos, del cuestionario aplicado a los profesores se pudo evidenciar de acuerdo al ítem N° 1 referido a la aplicación de recursos tecnológicos o virtuales como herramientas para complementar la clase de matemática I, según los resultados representados en el

cuadro N° 01, el 50% respondió que **Nunca** utiliza recursos tecnológicos o virtuales como herramienta para complementar la clase de matemática I, y el 33% de los encuestados manifestaron que **Algunas** Veces utiliza recursos tecnológicos o virtuales como herramienta para complementar la clase de matemática-

tica I, en contra posición del 17% de los profesores encuestados que indicaron que **Siempre** utiliza recursos tecnológicos o virtuales como herramienta para complementar la clase de matemática I. De acuerdo a los datos presentados se infiere que la ma-

yoría de los Profesores de matemática I encuestados manifestaron que no utilizan los recursos tecnológicos o virtuales como herramienta para comple-mentar la clase de matemática I.

Cuadro 2. Resultados del ítem N° 2.

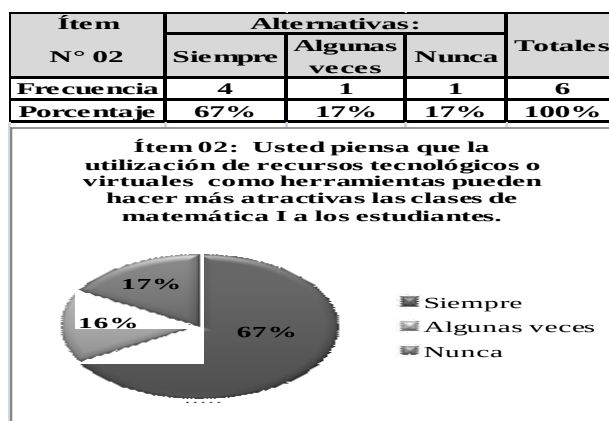


Figura 2. Fuente: Fermín y Gómez (2016)

En relación con la dimensión recursos tecnológicos, del cuestionario aplicado a los profesores se pudo eviden-ciar de acuerdo al ítem N° 2 referido a la utilización de recursos tecnológicos o virtuales como herramienta puedan hacer más atractivas las clases de Matemática I a los estudiantes. Según los resultados representados en el cuadro N° 02, el 67% de los encuestados respondió que la utilización de recursos tecnológicos o virtuales como herramienta

Siempre pueden hacer más atractivas las clases de matemática I a los estudiantes. De acuerdo a los datos presentados se infiere que la mayoría de los profesores encuestados perciben a los recursos tecnológicos o virtuales como elementos amigables y atractivos en su didáctica en las clases de Matemática I.

Cuadro 3. Resultados del ítem N° 3.

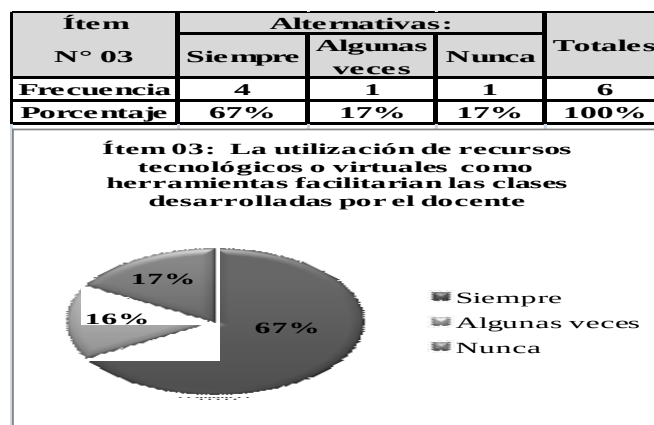


Figura 3. Fuente: Fermín y Gómez (2016)

Tomando en cuenta la dimensión herramientas virtuales de enseñanza, del cuestionario aplicado a los profesores se pudo evidenciar de acuerdo al ítem N° 3 referido a la utilización de recursos tecnológicos o virtuales como herramienta facilitarían las clases desarrolladas por el docente, según los resultados representados en el cuadro N° 03, el 67% de los encuestados manifestaron que los

recursos tecnológicos o virtuales como herramienta Siempre facilitarían las clases desarrolladas por el docente. De acuerdo con los datos presentados se infiere que la mayoría de los profesores encuestados manifiestan niveles altos de satisfacción para la aplicación de herramientas tecnológicas o virtuales en su clase de matemática I.

Cuadro 4. Resultados del ítem N° 4.

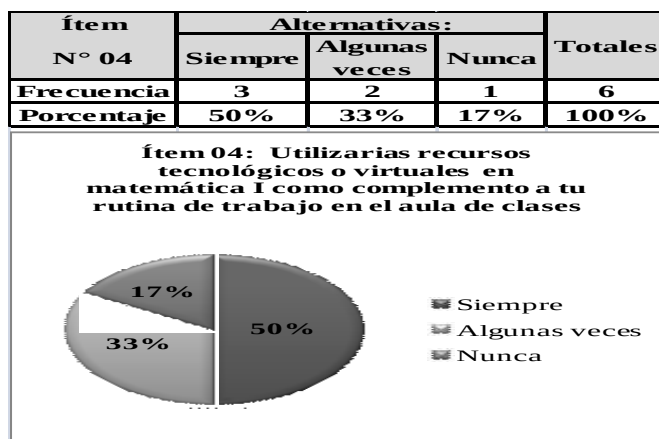


Figura 4. Fuente: Fermín y Gómez (2016)

En relación con la dimensión Enseñanza de la Matemática con recursos tecnológicos, del cuestionario aplicado a los profesores se pudo evidenciar de acuerdo al ítem N° 4 referido a utilizarías recursos tecnológicos o virtuales en matemática I como complemento a tu rutina de trabajo en el aula de clases, según los resultados representados en el cuadro N° 04, el 50% de los encuestados manifestaron que **Siempre** utilizarían estos re-cursos tecnológicos o virtuales; mientras que un 33% manifestó que **algunas veces** podría utilizarlos y un 17% expresó que **nunca** los utilizaría. A pesar de que los docentes, en grado medio demuestran tendencia al uso de recursos tecnológicos o virtuales, se observa que una proporción significativa de los facilitadores que for-

maron parte de la muestra dudan o no están convencidos de la utilización de este tipo de recursos en su acción didác-tica, lo que refleja una necesidad por abordar.

Reflexiones finales del estudio

Desarrolla una investigación vinculada con la visión estratégica de la educación matemática y sus relaciones con la tecnología, implica describir rasgos de la enseñanza que se promueve en la institución, el conocimiento que poseen los docentes, las oportunidades que brinda la Universidad para la promoción de recursos tecnológicos aplicados al hecho educativo y la actitud frente a las experiencias didácticas desde la perspectiva del facilita-dor que las impulsa. Se observó que en el contexto estudiando, existe una necesidad de reforzar los niveles de conoci-

mientos del personal docente, ya que la mayoría de ellos manifiesta que no utiliza recursos tecnológicos en el desarrollo de sus actividades didácticas.

Se demuestra en las respuestas relacionadas con la actitud ante la posibilidad de uso de este tipo de recursos una actitud positiva de la mayoría de los encuestados que exige de la institución la inversión en equipos y formación del docente. Esta actitud positiva se transfiere a la acción didáctica, ya que la mayoría de los docentes, aunque no utilizan recursos tecnológicos en sus clases, manifiestan que podrían hacerlo si se ofrecen las condiciones de infraestructura, recursos y formación.

De aquí se generan las bases para el desarrollo de una propuesta de refuerzo en lo que respecta a la formación de competencias tecnológicas con visión estratégica para los docentes que laboran en el contexto en el cual se desarrolló esta investigación.

Referencias

- Álvarez, J. (2008) *Hacia un aprendizaje efectivo y significativo*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Estado Zulia.
- Granados, C. (2014). *Gestión de información y del conocimiento apoyadas en tecnologías de uso común: caso de la Biblioteca W. K. Kellogg*. Universidad EARTH- Costa Rica. Enl@ce Re-vista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 11 (1), 75-96.
- Moreira, M. (2009). *Una Nueva Educación para Un Nuevo Siglo. Net Didáctica*. Universidad de la Laguna. España.
- UNESCO (1998). *Educación Permanente*. (Conferencia: Informe presentado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Ginebra).
- Palella y Martins (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. 1ª Edición. Fedeupel. Caracas. Editores Once.
- Pérez, A. (2007). *El Pensamiento de Profesor: Vínculo entre la Teoría y la Práctica*. Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. (284). 199-222.
- Ríos, P. (2000) *La Aventura de Aprender*. Cognitus, C.A.: Caracas. Venezuela.

MARÍA FERREIRA

Universidad de Carabobo
mferreiradebravo@gmail.com

MARTHA SANTOS

Universidad de Carabobo
marthasantos16@gmail.com

KELLY BRAVO

Universidad de Carabobo
kellybravo753@hotmail.com

Recibido: 28-12-2016

Aprobado: 28-08-2017

Resumen

Las producciones intelectuales y la correspondiente divulgación llevadas a cabo por los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, no cumplen con los estándares ni nacionales ni internacionales; así lo demuestran el número de escritos visibles ante la comunidad científica, a través de las diferentes publicaciones en las revistas de investigación, tesis de maestría, proyectos, presentados en las direcciones de investigación y extensión. En consecuencia mediante este proyecto se pretende diagnosticar en los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, los inconvenientes que presentan al momento de realizar producciones intelectuales para la promoción del conocimiento científico y humanista, finalmente diseñar estrategias para propiciar la construcción de producciones intelectuales en los docentes de la FaCE.UC. La investigación tiene un carácter no experimental, tecnicista bajo la modalidad de Proyecto Factible. Con la aplicación de un cuestionario se llevará a cabo un diagnóstico y evaluación de las necesidades en relación a la situación del trabajo investigativo en nuestra Facultad, explorar a fondo la realidad de la problemática existente en la FaCE, lo cual permitirá trazar estrategias favorables en la construcción de producciones intelectuales publicables y propiciar los cambios necesarios que la sociedad le está exigiendo a las universidades de este siglo XXI.
Palabras clave: producción intelectual, promoción, gestión y conocimiento.

INTELLECTUAL PRODUCTION IN THE FRAMEWORK OF PROMOTION AND MANAGEMENT OF SCIENTIFIC AND HUMANIST KNOWLEDGE

Abstract

The number of investigations carried out by teachers of the Faculty of Sciences of Education, University of Carabobo are unexpected, as demonstrated by the number of visible intellectual productions to the scientific community, through various publications research journals, dissertations, projects presented to the directions of research and extension. As a result, this research diagnosed professors at the Faculty of Sciences of Education, on the disadvantages they have when doing intellectual productions in order to promote scientific and humanistic knowledge, with the ultimate goal of designing strategies encouraging the construction of their intellectual productions. This research is non-experimental, technicity in the form of a feasible project in which a questionnaire carried out to do a need analysis about the situation of the investigative work in our faculty. This will lead to draw favorable strategies in building intellectual productions publishable and to bring about the changes society is demanding to the universities in this XXI century.

Key words: intellectual production, promotion, management and knowledge.

Introducción

La producción y divulgación de trabajos científicos tienen un valor destacado en la academia, como recurso para el informe de los avances de procesos investigativos, a fin de comunicar resultados de trabajos científicos generados por uno o varios autores. Asimismo, tiene un valor adicional, ya que puede constituirse en un trabajo válido para el ascenso en la carrera docente. Sin embargo, no siempre existe el interés y la dedicación para producir artículos y ensayos académicos, pues ello requiere de tiempo y entrega al ahondar en el conocimiento. Además, algunos estudios han arrojado datos en este sentido y aseveran que existe escasa difusión y promoción de la cultura para la investigación científica.

A pesar de lo antes expuesto, las universidades tal y cómo se conocen hoy, pasarán necesariamente en el transcurso de los años venideros, por cambios estructurales, conceptuales en todos los aspectos. El más relevante conllevará a la apertura de otras formas de conocimiento, participación y socialización de los hallazgos. Los desafíos son muy complejos, así las nuevas tecnologías están demandando nuevos circuitos cognitivos, otras formas de enseñar y aprender. El conocimiento se vuelve rápidamente obsoleto y por contrapartida los problemas reclaman solución inmediata, a pesar de tener vieja data. Las universidades en este siglo como en ningún otro se les reclama, cambios acelerados y flexibilización en su currículo, otras miradas y perspectivas heterogéneas.

Este siglo por demás interesante, trabajará para sobrevivir, de no ser así, las especies vivas desaparecerán en la misma medida que los recursos. Así la educación a través de la investigación, el equilibrio ecológico, social en consonancia con la espiritualidad, la justicia, la

solidaridad y la inclusión, serán las brújulas que señalen atentamente el balance necesario para vivir en armonía. Este protagonismo indeclinable que tienen las universidades requiere de abanderar la investigación efectiva como elemento fundamental en contextos reales, así como la reorientación de los cambios requeridos en el presente, y al mismo tiempo ofrecer atisbos sistemáticos de escenarios posibles a futuro.

La investigación es una de las razones de ser de las universidades, con la cual se legitima su pertinencia tanto social como geopolítica y académica. Así mismo, contribuye con la construcción de alternativas en todas las áreas de su quehacer. Incluyendo la inclusión de otras epistemologías, ante el cambiante y avasallante mundo globalizado.

Con estas ideas sería importante mirar los números, puesto que las investigaciones requieren apoyo económico, y las cifras dirán en qué medida el Estado Venezolano, La Ley de Ciencia y Tecnología cumplen con lo demandado y cuál es el desempeño de las Universidades Venezolanas como la de Carabobo.

En cifras aportadas por el Banco Central de Venezuela, de acuerdo a las estimaciones el Producto Interno Bruto (**El PIB**) de la economía venezolana disminuyó en **-5,7%** en el año **2015**. En la gráfica se observa el comportamiento desde el año 1998 hasta el 2015. En el período de 17 años se lee un pico máximo de PIB que llegó a 18,3%, cuando los precios del petróleo llegaron a sus máximos históricos. Posteriormente la tendencia es decreciente y marcada, llega hasta el -5.7% en el 2015. No obstante hay un pico de recuperación de 5.6% en el año 2012. Correspondiente a la subida en los precios del petróleo (EL Universal, 2015, en línea).



Fuente: EL UNIVERSAL (2015, en línea).

Estos datos dan cuenta del factor económico vivido en Venezuela, y cómo afecta la falta de recursos, el buen desempeño de las instituciones en general, entre ellas a las universidades. A pesar de esta realidad, ha crecido el número de investigadores del PEI. Las motivaciones para este comportamiento ameritan un cuidadoso estudio, por lo cual no son objeto de análisis en el presente trabajo. Sirva este panorama para someter a reflexión el quehacer universitario de la investigación, cuáles son los aportes que entregaremos para este proceso civilizatorio, comenzando por la realidad local, los intereses de la región, el país, la voz propia de este continente, encontramos en la globalización y la incertidumbre características de este siglo XXI.

En este orden de ideas nuestras universidades latinoamericanas, entre ellas las venezolanas, se incluyen en los índices internacionales, se miden para saber en qué lugar están con respecto a sus pares. Una gráfica muy interesante se observa en la producción científica de 2016 de la FaCE. Desde 2009 hasta el 2016 se lee una curva que va en aumento y se coloca por encima de Universidades todas autónomas, con excepción de la Universidad Simón Bolívar. En el área de Humanidades (Educación) se coloca la Facultad por encima de las 4 únicas que están en el ranking de las que clasifican por Venezuela. Es un motivo de

estímulo para nuestros colegas ver este significativo cambio.



Fuente: SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS (2016)

Por otra parte cuando se leen los resultados de otros países más cercanos, sabemos existe un largo camino por recorrer. Los datos que expresan estas gráficas provienen de SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS. El Instituto de puntuación Scimago, utiliza dos organismos validados internacionalmente: 1. El **índice h** un sistema propuesto por Jorge Hirsch, (Universidad de California) para la medición de la calidad profesional de físicos y de otros científicos, en función de la cantidad de citas que han recibido sus artículos científicos. 2. **Scopus** la mayor base de datos de resúmenes y citas de la literatura revisada por pares: revistas científicas, libros y actas de congresos.

A pesar de los planteamientos presentados con anterioridad, se observa en los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (FaCE-UC), una desvinculación de las prácticas sociales de la lectura y la escritura con el hecho investigativo. También, una desactualización de la información y falta de formación en la gestión del conocimiento, con relación al discurso científico de cada disciplina. Asimismo, se desconocen los estilos discursivos, una escasa formación en competencias obligadas para la lectura y redacción de textos, exiguas herramientas cognitivas,

las cuales permiten construir juicios críticos en la lectura y escritura de textos académicos, todas ellas son algunas carencias en la producción de discursos científicos.

Por múltiples razones, pudiesen ser diversas las acciones que llevan al docente investigador a hacer en gran parte de los casos un uso falseado en la gestión del conocimiento a través de sus producciones intelectuales. Es así como se presentaría un elemento conciliador de formación, pues propiciaría un acercamiento andragógico para una acción didáctica de ayuda, donde se le presente al docente, las problemáticas detectadas en el hecho investigativo, de tal forma se presentaría la actualización instrumental entre otros, con el fin de utilizar el procesador de textos y su vinculación pertinente en la búsqueda de información en Internet.

Se puede entonces indicar que las causas críticas de esta problemática radican en: la vinculación poco participativa en las prácticas sociales de la lectura y la escritura con la investigación; la falta de cultura divulgativa de la investigación científica para la construcción del conocimiento; la poca presencia de información y formación con relación al discurso científico de cada disciplina, el conocimiento poco desarrollado; a fin de, comprender y visualizar las prácticas sociales-discursivas de la academia, el escaso conocimiento de los diversos estilos discursivos, tanto en las especialidades humanísticas como científicas; conocimiento poco desarrollado en las prácticas de evaluación de escritura y lectura en contextos universitarios; ausencia de herramientas cognitivas para establecer juicios críticos en la lectura y escritura de textos académicos; escasa interacción para la promoción de la lectura y escritura en el contexto universitario; falta de optimización de los recursos, tanto humanos como materiales; todo ello

con la finalidad de facilitar y desarrollar la lectura y escritura de textos científicos.

Por todo lo antes mencionado se pretende al final de este estudio, generar herramientas que permitan la elaboración de producciones intelectuales en el marco de la promoción y gestión del conocimiento científico y humanista en los docentes de la FaCE-UC. Por ser este un avance del mismo, se diagnosticó en los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, los inconvenientes que presentan al momento de realizar producciones intelectuales en razón de la promoción del conocimiento científico y humanista.

Metodología

La presente investigación es de tipo no experimental, en atención a esto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) expresan: “Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables” (p. 205). Por otra parte, la misma se desenvuelve en el arquetipo de una investigación tecnicista, según Orozco y Palencia (2002) la misma consiste en: “...hallar la solución de un problema práctico (...), o satisfacer una necesidad detectada mediante la puesta en funcionamiento de un programa, plan, estrategia” (p. 21); es por ello, su modalidad es de un Proyecto Factible, pues concurre, en un estudio orientado a la toma de decisiones, de acuerdo a los resultados que se obtengan del diagnóstico, según afirma la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2011), se fundamenta: “en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales...” (p. 21), lo que permitirá una posible solución al problema presentado.

Se pretende formular una propuesta, la cual se desa-

rolla en las primeras fases de esta modalidad (diagnóstico, factibilidad y diseño) y permita sustentar la necesidad de dar respuesta a las carencias detectadas; de allí, proponer un plan de acción adecuado y pertinente, que permita la construcción de producciones intelectuales en el marco de la promoción y gestión del conocimiento científico y humanista en los docentes de la FaCE-UC.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el diseño de la investigación se apoya en un estudio de campo; en función al nivel de conocimiento sobre el objeto investigado, se plantea un estudio de tipo descriptivo, así como lo afirma Arias (2006), “una investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p. 46), pues, permite obtener un registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual del problema en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (FaCE-UC), cuya información es obtenida a partir de los registros suministrados por los docentes que allí realizan actividades de investigación.

Este estudio busca especificar características importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis desde diversos aspectos, dimensiones o componentes. En este caso, se describirán situaciones registradas y planteadas por los sujetos investigados en la fase de diagnóstico. Inicialmente se realizó ésta fase mediante una encuesta aplica a los profesores universitarios, específicamente de la FaCE-UC. En la siguiente producción se presenta un avance, al diagnosticar en los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación; el cual revela los inconvenientes que presentan al momento de realizar producciones intelectuales en miras de la

promoción del conocimiento científico y humanista. Posteriormente, se procederá a estudiar su viabilidad técnica, institucional, operativa y funcional, entre otros aspectos; así como precisar alternativas de solución a los problemas detectados. Finalmente, se diseñará la propuesta o plan de acción que permita solventar la problemática detectada en esta comunidad universitaria.

Esta investigación registró una población total de trescientos setenta y nueve (379) docentes ordinarios con dedicación exclusiva (DE) o a tiempo completo (TC). En teoría uno de los elementos del quehacer de los docentes universitarios es la investigación, por lo cual de alguna u otra manera deben hacer trabajos de investigación dentro o fuera de la Universidad de Carabobo; la misma, se encuentra ubicada en ciudad Universitaria de Bárbula, Parroquia Naguanagua del Municipio Naguanagua en el Estado Carabobo.

Sin embargo, Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman: “la muestra es un subgrupo de la población” (p.212), pues define la unidad de análisis que será sujeta a estudio para generalizar resultados y establecer parámetros en la investigación. Así, la muestra será intencional, en este caso, estará constituida por sesenta (60) docentes ordinarios cuya dedicación sea tiempo completo (TC) o dedicación exclusiva (DE) de la FaCE-UC.

Para efectos de esta investigación se utilizó un cuestionario dicotómico con respuestas cerradas (SI y NO), las cuales permitieron determinar los elementos relacionantes a las variables propuestas en el mismo, éste estuvo conformado por treinta (30) ítems, los cuales permitieron diagnosticar en los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, los inconvenientes que presentan al momento de realizar pro-

ducciones intelectuales en miras de la promoción del conocimiento científico y humanista.

Resultados y discusión

A continuación se presentan algunos ítems relevantes de los resultados del diagnóstico, éstos permiten evidenciar los inconvenientes que presentan al momento de realizar producciones intelectuales en miras de la promoción del conocimiento científico y humanista los docentes de la FaCE-UC.

Ítem 2: A pesar de haber elaborado proyectos de investigación, ¿logró culminarlo?

Cuadro 1: Tabla de frecuencia correspondiente al ítems 2.

TIPO DE RESPUESTA	NÚMERO DE DOCENTES	PORCENTAJE (%)
SI	22	37
NO	38	63
TOTAL	60	100

Fuente: Autoras, 2016.

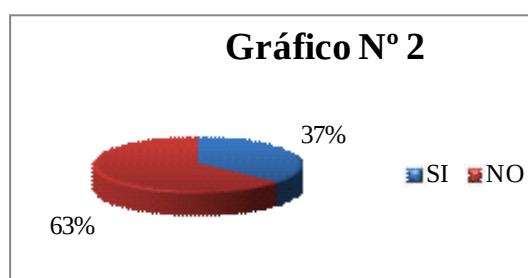


Gráfico 1: Correspondiente al ítems 2.

Fuente: Autoras, 2016.

Comentarios: Los resultados obtenidos expresan que los docentes a pesar de haber elaborado proyectos de investigación, tan sólo el 36,7% logró culminarlos. Lo antes descrito permite resaltar la desmotivación que poseen los docentes para continuar y culminar sus proyectos.

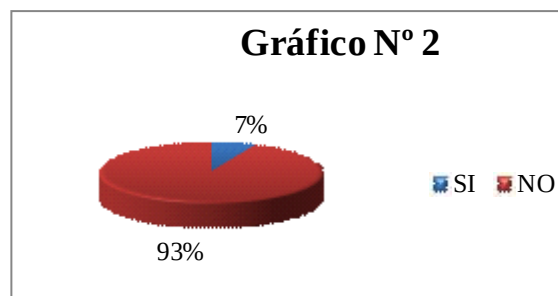
Por otra parte, el **ítems 5** indagaba: ¿Tiene algún proyecto financiado con algún organismo institucional?

Cuadro 2: Tabla de frecuencia correspondiente al ítems 5.

TIPO DE RESPUESTA	NÚMERO DE DOCENTES	PORCENTAJE (%)
SI	4	10
NO	56	90
TOTAL	60	100

Fuente: Autoras, 2016.

Gráfico 2: Correspondiente al ítems 5.



Fuente: Fuente: Autoras, 2016.

Comentarios: De sesenta (60) docentes encuestados, sólo cuatro (4) de ellos afirmaron poseer proyectos de investigación financiados por algún organismo institucional. Dadas las condiciones anteriores, se evidencia que no existen los medios económicos con los cuales pueden contar los docentes para llevar a cabo las investigaciones.

Cabe agregar el **ítems 19**, al momento de publicar, ¿ha sido fácil para usted?

Cuadro 3: Tabla de frecuencia correspondiente al ítems 19.

TIPO DE RESPUESTA	NÚMERO DE DOCENTES	PORCENTAJE (%)
SI	52	87
NO	8	13
TOTAL	60	100

Fuente: Autoras, 2016.

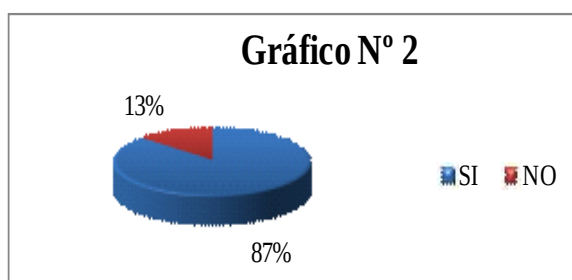


Gráfico 3: Correspondiente al ítems 19.

Fuente: Autoras, 2016.

Comentarios: Se corrobora la dificultad para realizar algún tipo de publicaciones intelectuales; pues, cincuenta y dos (52) docentes que corresponden al 87 % de la muestra, presentan dificultades, a pesar de conocer las normativas al momento de elaborar su artículo científico.

Aproximaciones conclusivas

Las siguientes reflexiones sobre el análisis realizado al diagnóstico, son reveladoras a cerca de la gran problemática que aqueja, en nuestro caso la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo:

- Desmotivación de los docentes para iniciar y culminar sus proyectos de investigación.
- Carencia de los medios económicos para realizar investigaciones.
- Ausencia de políticas de financiamiento por parte de los entes acreditados
- Dificultades al momento de publicar las producciones intelectuales
- Desvinculación de las prácticas sociales de la lectura y la escritura con la investigación.
- Poca difusión y promoción de una cultura para la investigación científica en la construcción convencional y digital del conocimiento.

- Reajuste de la información y formación en la gestión del conocimiento, con relación al discurso científico y humanista.
- Ausentismo de cursos de formación que permiten la actualización de los docentes en cuanto a la comprensión y visualización de las prácticas sociales-discursivas de inherentes al mundo académico y los avances cambiantes de la tecnología.
- Poco conocimiento de los diversos estilos discursivos, tanto en las especialidades humanísticas como científicas.
- Carencia de prácticas formativas para las competencias necesarias de la lectura y la escritura de textos especializados, tanto en ciencia como en humanidades.
- Conocimiento básico de las prácticas evaluativas de escritura y lectura en contextos universitarios.
- Incentivar la cultura de la promoción de la lectura y escritura en el contexto universitario.

Conforme al diagnóstico llevado a cabo, se deduce que el problema encontrado es multifactorial, el cual requiere ser abordado con la seriedad que amerita un edificio con problemas de estructura.

Es interesante ver la curva de ascenso en la que FaCE repunta y se eleva por encima de sus otras universidades hermanas. Sin embargo preocupa los números que revelan en sus inicios esta investigación. Así encontramos que no se está investigando en la Facultad de Ciencias de la Educación. Se inician proyectos que no se culminan, la pregunta es qué sucede con nuestros organismos rectores? Si es parte de los deberes de un docente universitarios, hacer investigación. Dar clase solamente es una competencia, que vista como única actividad, es asunto de nuestros maestros y profesores en el subsistema de Educación Básica.

Los docentes de la FaCE-UC son islas, los que investigan no forman parte de equipos con pares en otros países. No están asociados a organismos que financien sus investigaciones, por lo tanto la carencia de recursos económicos es un elemento para someterlo a discusión con los entes gubernamentales, quienes tienen el deber de apoyar, evaluar y someter a discusión el trabajo de la investigación.

Finalmente y no por ser menos importante, nuestros docentes revelan tener dificultad para utilizar el discurso escrito de la ciencia, de manera que este problema de gran envergadura, constituye un problema estructural, por cuanto es justamente, la lengua escrita el vehículo mediante el cual visibilizamos parte de los hallazgos de la investigación.

La Universidad debe tener pertinencia social y constituirse en un ente legítimo, para ofrecer investigaciones que apoyen a la región y al país donde está circunscrita.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación, Introducción a la metodología científica*. (5ª ed.). Caracas: Epísteme.
- Clavijo, G. (2010). *La universidad colombiana de cara al 2050*. Teoría y praxis investigativa, 5, 1.
- EL UNIVERSAL (2015, 04 de febrero). Aporte de ciencia venezolana en Latinoamérica bajó de 4,5% a menos de 2%). Disponible en: http://www.eluniversal.com/noticias/politica/aporte-ciencia-venezolana-latinoamerica-bajo-menos_46731. [Consulta: 2016, agosto 19].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de Investigación*. 5ta edición. México: Mc Graw Hill.
- Orozco, C., Orozco, M. y Palencia, A. (2002). *Metodología. Manual Teórico Práctico de Metodología para Tesis, Asesores, Tutores y Jurados de Trabajo de Investigación y Ascenso*. Venezuela: Ofimax de Venezuela.
- SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS. [Página Web en Línea]. Disponible: <http://www.scimagoir.com/>. [Consulta: 2016, agosto 19].
- Sobrinho, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña*. UNESCO. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). *Manual de trabajos de grado, de especialización y maestría de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Maracay: UPEL.

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA INVESTIGACIÓN CONSIDERANDO FACTORES SOCIO-DEMOGRÁFICOS Y SITUACIONALES EN ESTUDIANTES DE 4^{TO} AÑO DE ODONTOLOGÍA

NORAIDA FUENTES
Universidad de Carabobo
noraida.fuentes@gmail.com

Recibido:13-12-2016

Aprobado:15-06-2017

Resumen

El propósito de este estudio fue describir el nivel de competencias básicas para la investigación de un grupo de estudiantes de 4to año de odontología al inicio del periodo 2016-2017, considerando factores socio-demográficos y situacionales. La investigación fue de tipo descriptiva con diseño No experimental-transeccional. La muestra fue de tipo censal, conformada por 48 estudiantes de tres secciones, cursantes de la unidad curricular Proyecto de Investigación. En conclusión, existen debilidades en el dominio de las competencias básicas comunicativas, cognitivas, y las TIC por parte de los estudiantes, éstas deben potenciarse en su formación. El compromiso ciudadano, liderazgo, emprendimiento y atención a la diversidad están muy bien desarrollados en estos. Con respecto a las competencias investigativas, se precisó que la mayoría de los estudiantes se ubicó entre un nivel bajo a uno moderado. Finalmente, en función de los factores socio-demográficos y situacionales se determinó que la mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel de desarrollo alto considerando las competencias en forma global.
Palabras clave: competencias básicas para la investigación, factores socio-demográficos y situacionales, competencias investigativas.

BASIC SKILLS FOR RESEARCH CONSIDERING SOCIO-DEMOGRAPHIC AND SITUATIONAL FACTORS IN 4th YEAR STUDENTS OF DENTISTRY

Summary

The purpose of this study was to describe the level of basic skills for the investigation of a group of 4th year students of dentistry at the beginning of the period 2016-2017, considering socio-demographic and situational factors. The research was descriptive with non-experimental transection design. The sample was of census type with 48 students from three classes of Research Project subject. In conclusion, there are weaknesses in the domain of communicative, cognitive and ICT basic skills by students, which are to be strengthened in their formation. Civic engagement, leadership, entrepreneurship and attention to diversity are very well developed. With regard to investigative skills, most of the students was between a low to a moderate level. Finally, considering the socio-demographic and situational factors, most students are in a high level based on the whole skills.

Key words: basic skills for research, socio-demographic and situational factors, research competencies

Introducción

La formación en competencias investigativas debe iniciarse en edades tempranas, y continuar progresivamente a lo largo de la vida estudiantil y profesional de las personas; para su adquisición, se requieren de otras competencias transversales que adquiridas holísticamente permiten una idónea formación. Éstas pueden definirse como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que aplica una persona de manera integral en la producción de conocimiento y/o resolución de problemas, para atender las complejas demandas en los diversos contextos de desempeño. Nacen de la necesidad de fomentar la investigación en el contexto local; por tanto, es conveniente su formación en las diversas universidades en los ámbitos internacional y nacional.

Como concepto holístico, una competencia es un sistema de acciones complejas, que involucran una combinación de habilidades que se interrelacionan; entre ellas están: las cognitivas, las prácticas y las cualidades personales tales como la motivación, los valores y la ética, las actitudes y las emociones. Integran en los individuos el Saber Hacer (aplicar procedimientos y estrategias), el Saber Conocer (comprender el contexto), el Saber Ser (motivación e iniciativa) y el Saber Convivir (requerimientos específicos del contexto). Éstas permiten realizar acciones y tareas de manera eficaz para responder satisfactoriamente a un contexto particular. En el ámbito mundial actual, las universidades tienen como misión dar respuestas a los constantes cambios que se vienen desarrollando en dichos contextos; por ende, en estos escenarios educativos cobra relevancia la formación de un perfil profesional por competencias integradas. (Corral y Brito, 2013; Rychen, 2004; Sánchez Carreño, 2008)

Para San Martíns (2012), a la par de la globalización las universidades públicas tales como las de México, deben ofrecer en primer lugar, respuestas innovadoras en función a las exigencias del medio internacional competitivo y, en segundo lugar, utilizar adecuadamente los adelantos académicos, tecnológicos e informáticos para la mejora de la producción científica y de los procesos formativos de estudiantes y académicos.

En este orden, conviene que las instituciones latinoamericanas formadoras del profesional en odontología, satisfagan las exigencias anteriormente planteada; tal como lo indica el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2013), el odontólogo como persona y como profesional universitario debe contar con todas las cualidades posibles para su desempeño en la prevención, diagnóstico, tratamiento y seguimiento a las enfermedades del sistema Estomatognático, así como en la promoción y gestión de la salud bucal, enfocando sus capacidades en la producción de conocimiento y desarrollo tecnológico por medio de la investigación.

De igual manera, Calatrava (2010) expresa que la formación del odontólogo en Venezuela debe estar orientada al fomento de capacidades, pensamiento crítico, autogestión del aprendizaje durante toda su vida, fundadas en un compromiso bioético con sus pacientes; para lograrlo, se le debe proporcionar una sólida formación clínica con base a principios humanísticos, científicos e investigativos. Dentro de la formación del estudiante, se busca el desarrollo de competencias que le permitan realizar investigaciones con responsabilidad social y ética, orientando sus prácticas clínicas en la evidencia científica.

Espinoza, Belandria, González y Márquez (2013) señalan que el profesional de la odontología formado en las distintas universidades latinoamericanas, está expuesto

a un campo laboral exigente, cambiante y a un contexto para la atención odontológica caracterizado por desigualdades, dado que no todos los ciudadanos tienen acceso a la misma. En consecuencia, aún se evidencian enfermedades bucales como problemas de salud pública tales como, caries dental, enfermedad periodontal, edentulismo, entre otras. La salud bucal es un derecho humano fundamental, siendo así, se requiere de un odontólogo con sensibilidad social, formado integralmente y con excelencia, de manera que permita satisfacer las necesidades de las comunidades en donde se desempeñe.

Tal formación se materializa al fomentar enfoques y modelos educativos por competencia orientados al desarrollo de un perfil del egresado que dé respuesta a los retos de atención odontológica. Según San Martins (2012), las competencias traen como consecuencia una importante formación investigativa y académica sustentada con conocimientos de origen multidisciplinarios. De no tomar el docente una actitud crítica y reflexiva sobre los procesos formativos en competencias no desarrollará estrategias de enseñanza y evaluación cónsonas con su naturaleza, por lo tanto se dificulta el desarrollo y la puesta en práctica de éstas por parte de los estudiantes y profesionales en los contextos de desempeño.

El autor mencionado, concluye que el conocimiento de estos niveles de competencia por parte del profesor, es imprescindible para la planificación de la docencia y la consideración de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Sugiere que se debe reestructurar los programas de estudio así como redirigir nuevas estrategias formativas en competencias, para dar así cumplimiento a las bases del modelo educativo integral flexible.

La Facultad de Odontología de la Universidad de de

Carabobo (FOUC) se suma al interés de estar a la par de los cambios señalados. A partir del año 2012, viene consolidando el currículo con enfoque por competencias, iniciando en 1° año de la carrera y por prosecución incorpora a 2°, 3° y, actualmente, a 4° año. Según Espinoza et al (2012), esta universidad desde el año señalado, es la primera en Venezuela que incursiona en los estándares internacionales de formación de competencias, posicionándose a la vanguardia como institución formadora de odontólogos y facilitando la acreditación del egresado en otros países.

Es importante resaltar que esta universidad, asume la definición de competencias genéricas o transversales plasmada en el documento presentado por el Proyecto Alfa Tuning para América Latina en el año 2007. Entre las asumidas, están las cognitivas, comunicativas, investigación y gestión de proyectos, uso de las tecnologías, atención a la diversidad, trabajo en equipo, resolución de problemas, entre otras. (Durán y Naveda, 2013) La formación por competencias investigativas debe iniciarse a partir de la educación primaria y secundaria, sin embargo, en estos niveles preuniversitarios se estimula muy poco a los estudiantes hacia la práctica investigativa porque se contemplan de una manera limitada en los planes y programas, impidiendo la apropiación de las competencias en esta área; por lo que al iniciarse en sus estudios universitarios se les hace difícil elaborar un trabajo de investigación. Ahora bien, en el diseño curricular de la FOUC se ubican dos unidades curriculares relacionadas con los procesos de investigación: Proyecto de Investigación en 4° año e Informe de Investigación en 5° año; dado a lo expuesto en los párrafos precedentes, el propósito principal del presente estudio fue describir el nivel de competencias transversales básicas para la investigación que posee un grupo

de estudiantes de 4to año periodo lectivo 2016-2017, considerando los factores demográficos y situacionales de éstos. De identificar esos niveles, el docente podrá sustentar nuevas alternativas de formación en dichas competencias.

Las dimensiones e indicadores relativas al objeto de estudio quedaron integradas por los factores socio-demográficos (edad y sexo) y factores situacionales (tipo de institución educativa donde el estudiante cursó estudios de secundaria, distinguiendo: institución pública, institución privada o en ambas). Además, por las competencias básicas, genéricas o transversales conformadas por un primer eje: competencias cognitivas, comunicativas, uso de la tecnología y de la información, compromiso ciudadano con la calidad del medio ambiente, la cultura y la sociedad, liderazgo innovación y emprendimiento, y atención a la diversidad.

Como segundo eje, está el referido a las habilidades básicas para la investigación y gestión de proyectos en la resolución de problemas. Éste se convierte en competencias específicas para la unidad curricular Proyecto de Investigación; donde se incluyen aspectos tales como: (a) el problema de investigación: la elección del tema, los antecedentes contextuales, el planteamiento del problema, la formulación del problema, los objetivos, la justificación y las delimitaciones y limitaciones; (b) el marco teórico: antecedentes de investigación, las bases teóricas y el sistema de hipótesis y variables y (c) marco metodológico: tipos y diseños de investigación, la población y muestra, y las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como las del análisis de los datos.

Metodología

El presente estudio fue de tipo descriptivo con modalidad de campo, y diseño No experimental-transeccional. La muestra fue de tipo censal conformada por 48

estudiantes pertenecientes a tres secciones de 4° año de la carrera cursantes de la unidad curricular Proyecto de Investigación. En la recolección de los datos se respetaron principios bioéticos, se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario policotómico modificado del instrumento de evaluación de competencias investigativas (EECI) diseñado por Ortega y Jaik (2010), el cual fue validado por cuatro expertos y cuya confiabilidad fue calculada empleando el Alfa de Cronbach, aplicando una prueba piloto a 17 estudiantes; la misma arrojó una confiabilidad alta: $\alpha = 0,98$.

Para el análisis de los datos se recurrió a la estadística descriptiva, mediante la elaboración tablas y gráficos de columnas. En su análisis e interpretación se consideró la frecuencia de los niveles de desarrollo de las competencias: **Nivel 5:** Muy alto desarrollo de la Competencia; **Nivel 4:** Alto desarrollo de la Competencia, **Nivel 3:** Moderado desarrollo de la competencia; **Nivel 2:** Bajo desarrollo de la competencia y **Nivel 1:** Ausencia de la Competencia.

Resultados

Sobre los factores socio-demográficos, de los 48 estudiantes 8,3% pertenecen al género masculino y 91,7% al femenino; además, 50% de ellos se ubica entre 20-21 años de edad, 43% entre 23-25 años y 6,25% entre 26 y 28 años. En relación con la dimensión factor situacional: Tipo de institución donde cursó estudios antes de iniciar en la universidad, 50% estudió primaria y secundaria en instituciones privadas, 29,2% lo hizo en instituciones públicas, 18,75% curso en ambos tipos de institución, 2,1 % no indicó la información solicitada.

Con relación al eje 1 de las competencias básicas (ver gráfico 1), la tendencia de la competencias comunicativas, se ubicó de un nivel de desarrollo moderado a uno muy

alto; 31.25% de los estudiantes tuvo un nivel moderado, 35.42% reveló un alto nivel de desarrollo y 18.75% muy alto nivel. En cuanto a las TIC, 25% de los estudiantes demostraron un nivel muy alto de desarrollo de las competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; tales como, el manejo de buscadores y páginas web, y manejo de programas estadísticos; sin embargo, se puede observar que el resto de los niveles hay un porcentaje parecido, por ejemplo 22,92% para el nivel alto y 22,96% para el moderado. 10,42% manifestó no poseer habilidades para las TIC. No hay marcadas diferencias en los porcentajes de estos niveles.

En las competencias cognitivas se consideraron el pensamiento crítico, la autogestión del aprendizaje y la capacidad analítica y metacognitiva. 37,50% de los estudiantes revelaron tenerlas en un nivel moderado, 35,42% en un alto nivel y 18,75% en un muy alto nivel de desarrollo; solamente 8,33% manifestó un bajo nivel.



Gráfico 1. Nivel de desarrollo del Eje 1:

Competencias cognitivas, comunicativas, TIC, Compromiso ciudadano, liderazgo, innovación y emprendimiento.

A diferencia de las dimensiones anteriores, la mayoría de los estudiantes para la competencia compromiso ciudadano con la calidad del medio ambiente, cultura y sociedad, se ubicó entre alto y muy alto el nivel de

desarrollo de ésta (aproximadamente 90% de los estudiantes). Se consideraron los aspectos éticos-morales y legales, cooperación del estudiante ante la enfermedad, padecimientos y situaciones psicosociales de sus pacientes, solidaridad, empatía, respeto, trabajo en equipo, otros. Finalmente, en las competencias liderazgo, emprendimiento y atención a la diversidad, las cuales incluyen aspectos como: toma de decisiones y solución de problemas, agente promotor y transformador, curiosidad y creatividad, 25% la tiene en nivel moderado, 37,50% en nivel alto y 31,25% en un nivel muy alto.

En cuanto a las competencias investigativas (Ver gráfico 2), se consideraron: conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades relacionadas con la descripción del problema de investigación, los objetivos y la justificación; así como, el marco teórico, la metodología y el análisis de los datos. Todos estos elementos se valoraron de manera global, determinándose que 60,41% de la muestra se ubica entre un bajo nivel de desarrollo de competencias y un nivel de desarrollo moderado.

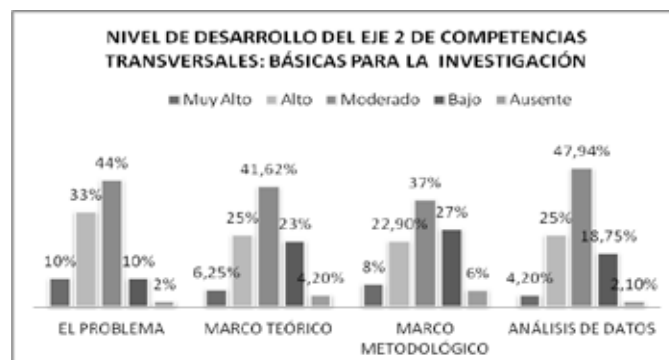


Gráfico 2. Nivel de desarrollo del Eje 2 de competencias transversales: Básicas para la investigación.

Para el factor situacional tipo de institución donde el estudiante cursó estudios previos a la universidad (Ver gráfico 3) se determinó que 50% de los estudiantes provienen de instituciones privadas; 33.33% de ellos con

un nivel alto de competencias y 16,66% un nivel muy alto. Situación que se repite con los que estudiaron en instituciones públicas; al respecto, 18,75% tiene alto

nivel de desarrollo de competencia y 8,30% muy alto. Los que estudiaron en ambos tipos de institución también reflejan el mismo tipo de comportamiento.

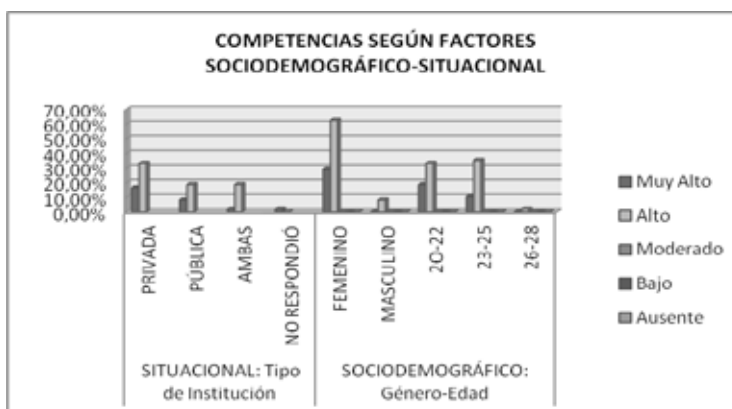


Gráfico 3. Nivel de desarrollo de competencias transversales considerando factores sociodemográficos-situacional en la muestra de estudiantes de odontología

En proporción a la cantidad de individuos por renglón no existen diferencias significativas entre los resultados. Sobre el factor socio-demográfico-Edad, en los estudiantes en edades de 20-22 años, 33,33% tiene un alto nivel y 18,75% muy alto nivel de desarrollo de competencias. Los que se encuentran en edades de 23-25 años 35,42% en alto nivel y 10,45% en muy alto nivel de desarrollo. Solamente 2,10% está en edades 26-28 años con un nivel alto. De los 48 estudiantes la mayoría son mujeres, de éstas 62,50% tiene un nivel de desarrollo de competencias alto y 29,20% muy alto. Solo 8,3% son del género masculino manifestando un nivel de competencias alto.

Discusión

Sobre la base de los datos recolectados, se puede afirmar que en el primer eje de competencias, la tendencia de las comunicativas, se ubicó su mayor porcentaje entre el nivel moderado y el alto. Por otra parte, en cuanto a las TIC, no hubo marcada diferencias en los resultados; en forma global, la tendencia fue hacia un nivel moderado por lo que se

deben buscar estrategias para su desarrollo. Con relación a las competencias cognitivas, la mayoría manifestó tener un nivel de moderado a alto, lo que indica que se debe fomentar más su desarrollo. La totalidad de la muestra demuestra poseer debilidades al respecto. Opuesto a ello, Cabrera (2013) en su estudio describe que un alto porcentaje de estudiantes de la muestra manifestó manejo de tecnologías, equipos y materiales.

A diferencia de las dimensiones anteriores, la mayoría de los estudiantes para el compromiso ciudadano con la calidad del medio ambiente, cultura y sociedad, manifestaron poseer la competencia en un alto nivel, evidenciándose consolidación de la competencia. Estos resultados sí coinciden con los obtenidos por la anterior autora, donde los aspectos desarrollados en mayor proporción en estudiantes de 5° año de odontología fueron los relacionados con el compromiso ético, además, más de la mitad de la muestra estudiada mostró sensibilidad social a la hora de abordar una problemática de investigación. Contrario a los resultados del presente estudio, un

elevado porcentaje de su muestra sí tuvo disposición a la comunicación.

Para las competencias liderazgo, emprendimiento, creatividad y atención a la diversidad, cualidades importantes para todo agente promotor y transformador de su realidad, más de la mitad de los estudiantes está entre los niveles alto y muy alto de desarrollo; sin embargo, se debe seguir apoyando al resto de los estudiantes para que logren dominarlas.

Con relación al segundo eje (Competencias investigativas), considerando los elementos de manera global, la mayoría de los estudiantes pertenecientes a la muestra manifestaron un nivel moderado. Contrariamente, Cabrera (op. cit.) encontró que las competencias menos desarrolladas, fueron la motivación al trabajo, la creatividad e innovación. Los estudiantes pertenecientes a la muestra sí manifestaron ser capaces de buscar e implementar de forma estratégica y creativa soluciones a problemas de investigación.

Con relación a las competencias cognitivas, aproximadamente 46% de los estudiantes revelaron deficiencias, y el resto si las posee; coinciden parcialmente estos resultados con los obtenidos por Cabrera (op. cit.), quien señala que la mayoría de los estudiantes poseen habilidades cognitivas como la capacidad de razonamiento para desarrollar nuevas alternativas de abordaje del problema. En los estudios realizado por San Martins (2012) se encontró que la mayoría de los egresados de Odontología no cuenta con el desarrollo y dominio pleno de las competencias básicas, que son de gran relevancia social para cualquier estudiante de todo nivel académico; situación que le dificulta enfrentarse a las necesidades de un mundo globalizado.

Conclusiones

1. La mayoría de los estudiantes se ubica en edades entre 21 a 23 años y gran parte es del género femenino. Un alto porcentaje ha cursado estudios de bachillerato en instituciones privadas; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de competencias en cuanto al tipo de institución dónde cursó estudios; la mayoría se ubicó en el nivel de desarrollo alto.
2. En cuanto al eje 1 de competencias básicas, las comunicativas y las cognitivas tienen un desarrollo moderado. En las TIC, no hay marcadas diferencias en los porcentajes obtenidos en los diferentes niveles. Con relación al compromiso ciudadano, donde se resaltan indicadores tales como aspectos éticos-morales y legales, cooperación del estudiante ante la enfermedad, padecimientos y situaciones psicosociales de sus pacientes, solidaridad, empatía, respeto y trabajo en equipo hubo un muy buen nivel de desarrollo de competencias; también en liderazgo, emprendimiento y atención a la diversidad.
3. Con respecto al eje 2 sobre competencias investigativas, al considerar de manera global los conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades investigativas, se determinó que el nivel de competencias de la mayoría de los estudiantes se ubicó entre un nivel bajo a moderado.

Referencias

Cabrera, A (2013) *Competencias investigativas de los estudiantes de odontología de la universidad de Carabobo*. [Trabajo de Grado]. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Bárbula, Venezuela. Recuperado de <http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/documentos/trabajos/70003634.pdf>

Calatrava, L. (2010). Educación por competencias en odontología. *Acta Odontológica Venezolana*, 48 (1), 101-106. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652010000100016&lng=es&tlng=es

Corral Y. y Brito N (2013, noviembre 1). *Competencias investigativas del estudiante de odontología en su rol de investigador*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional y 2do. Congreso Nacional de Investigación. Bárbula, Venezuela: Universidad de Carabobo.

Durán, M. y Naveda O. (2013) *Transformación curricular por competencias. En la Educación universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo. (2da ed.). Venezuela: Universidad de Carabobo, Fundación Centro de Estudios de las Américas y del Caribe-FUNDACELAC.*

Espinoza, N., Belandria, A., González, A. y Márquez, N. (2013). Congruencia entre las Competencias Clínicas Ofertadas en el Plan de Estudios y las Practicadas por los Odontólogos Egresados de la Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. *Revista Odontológica de los Andes*, 8 (1), 19-25.

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2013). *Perfil y Competencias Profesionales del Odontólogo*. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDA-RIO/article/viewFile/439/431>

Ortega, E., y Jaik, A. (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas-EECI. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 72-80.

Rychen, D.S. (2004) An overarching conceptual framework for assessing key competences in an international context Lessons from an interdisciplinary and policy-oriented approach In: Descy, P.; Tessaring, M. (eds) *The foundations of evaluation and impact research Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004 (Cedefop Reference series, 58). Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/BgR1_Rychen.pdf

Sánchez Carreño, J. (2008, enero 16-17). *Diseño Curricular a través de perfiles por competencias*. Ponencia presentada a la comisión central de currícula. Cumaná, Venezuela: Universidad de Oriente.

San Martins, A. (2012). *Competencias Básicas de los Egresados de la Facultad de Odontología de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan. México*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Granada-España: Universidad de Granada.

EL PROCESO DE REVISIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO

GRACIELI GALEA

Universidad de Carabobo
gracieligaleaunefa@hotmail.com.

CARLAS HERNÁNDEZ

Universidad de Carabobo
dayanahr02@hotmail.com

Recibido:13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo describir el proceso de revisión seguido por un grupo de niños de Primer Grado durante la producción de textos narrativos. La misma se enmarca bajo el enfoque cualitativo, específicamente, se trata de un Estudio de Casos. Los sujetos de la investigación son cinco niños y niñas con edades comprendidas entre 6 y 7 años correspondientes al Primer Grado, de la U. E. "Diego Ibarra" ubicada en el eje occidental, en Guacara, Carabobo- Venezuela. La información fue recogida mediante técnicas cualitativas tales como: la observación participante, la entrevista no estructurada y el análisis de documentos. Emergieron dos categorías: Conocimiento de los niños en torno al cuento como tipo de texto y proceso de revisión llevado a cabo por los niños durante la producción de los textos narrativos. Se encontró que la revisión permite en el escritor avances significativos en la comprensión de la estructura del cuento como texto, en la utilización de aspectos generales de la producción escrita, tales como: segmentación de las palabras, ortografía de las palabras, organización global del texto. El valor que poseen las ilustraciones creadas por los niños y niñas al momento de producir textos escritos. La investigación fortalece la necesidad de promover el subproceso de revisión como práctica pedagógica.

Palabras clave: proceso de escritura, revisión, textos narrativos.

THE REVIEW PROCESS IN THE PRODUCTION OF NARRATIVE TEXTS IN FIRST GRADE STUDENTS

Abstract

This research aimed to describe the review process followed by a group of first graders during the production of narrative texts. It is under the qualitative approach; specifically, it is a case study. The subjects of the investigation are five boys and girls between the ages of six and seven studying first grade in the U. E. "Diego Ibarra" located on the western axis, in Guacara, Carabobo-Venezuela. The information was collected through qualitative techniques such as participatory observation, unstructured interviewing and document analysis. Two categories emerged: Knowledge of children about the story as a type of text and the process of revision carried out by children during the production of narrative texts. It was found that the revision allows significant advances in the writer's understanding of the structure of the story as a text, in the use of general aspects of written production, such as segmentation of words, word spelling, global organization of text, and the value of the illustrations created by children when producing written texts. The research strengthens the need to promote the sub process of reviewing as a pedagogical practice.

Key words: writing process, review, narrative texts.

A modo de introducción

La escritura es una de las formas de comunicación que mayores aportes hace al ser humano, puesto que es un proceso de construcción que permite desarrollar pensamientos fundamentales para la evolución cognitiva tales como: el análisis, la síntesis y la observación. La producción escrita genera un despertar de la corriente interna del escritor que muchas veces ofrece productos que no habían sido considerados previamente por el escritor sino que emergen a lo largo del proceso de composición. De manera que la escritura asumida como un proceso de construcción de significados favorece el avance en el desarrollo de la competencia comunicativa del ser humano, sirviéndole así de instrumento para desarrollar, revisar y transformar su propio saber.

En este sentido, el aprendizaje de la escritura va mucho más allá de la comprensión de una serie de convenciones o de la producción de algunas frases o párrafos. La escritura implica un proceso de abstracción en el que el escritor se encuentra consigo mismo y se enfrenta a una cantidad de problemas que ha de resolver. De aquí que algunos autores consideren que la escritura es difícil, dolorosa o tortuosa, sin negar jamás el placer que genera una página terminada y la imposibilidad que siente un escritor de dejar de comunicarse a través de la escritura.

Es importante señalar que el proceso de escritura es el mismo, tanto para los escritores expertos como para los inexpertos, ya que los subprocesos se generan en cualquiera de ellos, pues sólo los primeros están conscientes de éstos y asumen con mayor profundidad cada uno de los subprocesos. Esto lleva a considerar que el proceso de escritura ha de abordarse desde las edades más tempranas de forma adecuada, es decir, logrando que los niños y niñas asuman los subpro-

cesos recursivos. Para ellos, éstos han de contar con docentes conocedores de este proceso que posibiliten experiencias significativas en las que se produzcan textos auténticos, en variedades de situaciones comunicativas, con propósitos definidos y para destinatarios reales. Se debe escribir verdaderamente y no fingir que se está escribiendo.

No obstante a esta importancia capital de la escritura, al valor que posee para el desarrollo del pensamiento y la necesidad de abordar el proceso en sus dimensiones reales, éstas no es la situación presente en el entorno escolar, ámbito natural en el que debe darse la sistematización de este aprendizaje. La escritura se mantiene en los parámetros propios de la concepción asociacionista en la que las actividades tradicionales para la enseñanza de la escritura se mantienen de manera que la copia, el dictado y la caligrafía continúan ocupando un lugar privilegiado en la experiencia escolar.

Por otra parte, en aquellos casos de aulas de clase en el que se abre un espacio para la producción escrita espontánea y con función social se encuentra que el proceso se desarrolla incompleto, se dirige directamente a la textualización sin considerar la planificación y mucho menos la revisión. La revisión se deja de lado y se pasa directamente de la textualización a la corrección hecha por el docente quien finalmente dictamina los errores que tiene, los marca y los devuelve a su productor sin que éste tome conciencia de las debilidades encontradas, esto genera la imposibilidad para mejorar en cuanto a aspectos fundamentales como la coherencia y cohesión del texto, la ortografía, la puntuación, la presentación y otros aspectos de los cuales depende la calidad del texto y la posibilidad de comprensión por parte del lector (Cassany, 2002).

Se hace necesario resaltar el lugar de la escritura en la escuela, es fundamental que los niños y niñas ejerzan su derecho a asumir la escritura como un proceso constructivo. Igualmente los docentes han de animar a sus estudiantes a producir textos, a buscar y ordenar las ideas, hacer borradores, revisar y corregirse ellos mismos sus errores (Cassany, 2001). Actualmente las experiencias en las instituciones escolares evidencian, claramente, que muchos docentes no trabajan la revisión como parte del proceso de composición escrita, ya que para algunos mediadores llevar a la práctica este aspecto en las aulas genera más trabajo.

Por otro lado, el rol del docente en la revisión es determinante, pues debe ser él quien ofrezca estrategias y brinde un ambiente pedagógico apropiado que ayude a los y las niñas a enfrentar dificultades y limitaciones que se encuentren al momento de organizar y plasmar sus ideas. Asimismo, es evidente la necesidad que existe de realizar aportes a la comprensión del proceso de escritura de los y las estudiantes a fin de generar cambios en la propuesta didáctica que permita la formación de escritores autónomos, críticos y comprometidos con su proceso. En este sentido, surge el interés de realizar una investigación en la que se pueda conocer el proceso de escritura seguido por un grupo de niños y niñas de Primer Grado de la Unidad Educativa Diego Ibarra, ubicada en el Municipio Guacara del Estado Carabobo, durante la producción de textos narrativos, específicamente en cuentos.

Propósitos

- Develar los conocimientos previos que los niños y niñas poseen acerca del cuento como texto narrativo.
- Promover estrategias de revisión durante la producción de textos narrativos.

- Sistematizar los elementos del proceso de revisión presentes durante la producción de textos narrativos.

El proceso de lectura

La producción escrita no puede verse como una actividad mecánica, sino como un proceso en el que el individuo pueda expresarse libremente. La apropiación de este proceso por ende del niño y la niña se va logrando progresivamente en la medida en que se les ofrecen experiencias auténticas de escritura en las que se vea en la necesidad de pensar en la audiencia, establecer un propósito y comprender la importancia de cuidar todos los aspectos de forma y fondo que se requieren para ofrecer un texto de gran valor para el potencial lector o lectora. De esta manera, existen diversos modelos que hablan sobre la composición de textos, Cassany et.al. (2001) denomina el primer sub-proceso como una “representación mental esquemática donde se observa lo que se quiere escribir y cómo se quiere escribir y lo que se establece como: generar, organizar y formular objetivos” (p.265). En el perfil de un buen escritor se incluye el planificar un texto, en que todos los escritores tienen un esquema mental del texto que producirán. Asimismo, el segundo subproceso denominado textualización de lo escrito se da lugar a una serie de operaciones relacionadas con la traducción de estructuras semánticas (explicaciones, proposiciones, códigos visuales, entre otros), que se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo. En la textualización es importante lograr y establecer una correspondencia adecuada entre el esquema de planificación subjetivo y el arreglo o secuencia lingüística, cuidando aspectos de fondo como la cohesión, coherencia, adecuación e inteligibilidad. El tercer subproceso, la revisión, se presenta como el momento en el que el escritor se coloca frente a su texto

como un lector y logra visualizar aquellos aspectos de su producción que son susceptibles de ser modificados o transformados de acuerdo con los criterios que el escritor asuma, considerando que se trata del eje central de la investigación.

La revisión textual

Este subproceso se refiere al perfeccionamiento sucesivo de la primera versión del texto que se produjo de acuerdo con la planificación hecha al inicio del proceso de escritura. La revisión es ejercida por escritores expertos y de forma diferente, ya que mientras más experiencias se tienen en el arte de escribir más atención se presta a este momento de la escritura y mayores cambios en la superestructura del texto se pueden lograr, incluyendo el rechazo total al propio texto y su consecuente desecho. Elaborar borradores implica realizar lectura y relectura del mismo, en ocasiones completo o parcial, sin embargo, esta estrategia no es sencilla, pues para aplicarla debe leerse el texto como si fuera ajeno, es decir, como lo haría un lector. En la escuela, leer y releer son sinónimos de hacer una revisión permanente, ésta debe hacerse con la ayuda y la guía del docente, ya que los y las estudiantes deben lograr esta habilidad para volverse editores de sus propios textos.

El subproceso de revisión: una mirada desde la dialéctica

El acercamiento de los niños y niñas a la revisión dentro del proceso de escritura no se logra por iniciativa propia, ni de forma espontánea, esto ha de lograrse a través de la mediación de un adulto significativo quien generalmente es el docente. Esto plantea necesariamente el abordaje del proceso de escritura desde la didáctica a fin de organizar situaciones de aprendizajes significativas en las que los y las estudiantes tengan un espacio en el ámbito escolar dirigido a la revisión de sus textos.

En la medida en que promueva el proceso de revisión desde los primeros niveles de escolaridad se abrirán mayores posibilidades para la formación de escritores autónomos. De manera que si se aborda la escritura como un proceso integral y complejo, la revisión también ha de estar presentes desde mucho antes que el niño y la niña logren la convencionalidad de la lengua escrita.

El cuento como alternativa para abordar la producción escrita

En la escuela, seleccionar textos cuidadosamente y la escogencia de los mismos es de gran importancia, pues no todos los libros que se leen son del agrado de los niños y niñas. De allí que cuando un docente toma en clase un texto para hacer uso de él. La función del texto dependerá directamente de las expectativas o experiencias previas que tenga cada lector sobre lo leído. También es considerado varios parámetros al momento de determinar qué constituye un texto literario, uno de los primeros factores es contemporaneidad, reconocimiento social y la literatura o literalidad (Carreto, 2005). Otro de los aspectos establecidos por el autor, es el de reconocimiento social, ya que para que un texto sea considerado como literatura debe tener la aceptación de grupos o instituciones que le den su aprobación, es decir, que sea socialmente aceptada. Y, en el último parámetro, literaturiedad, en ella se precisa un reconocimiento individual. Será entonces en este aspecto en el que el lector decida qué es literatura o no, ésta a su vez se encuentra inmersa o subyace al reconocimiento social que se tenga de la misma.

Los textos, en tanto unidades comunicativas, manifiestan las diferentes intenciones que tenga el emisor: informativa, literaria, apelativa y expresiva, entre otros. Se caracterizan como literarios todos aquellos que po-

seen gran variedad textual como los cuentos, leyendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro y que generen en el lector una riqueza de emociones y sentimientos producto de la hermosa forma en que han sido creados.

Metodología

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, a través de éste se estudia la realidad, es decir, lo que interesa desde el mismo ambiente en el que se desenvuelve el investigador y los participantes involucrados en el mismo. De esta manera, se propuso descubrir las características particulares, creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra.

En este sentido, el estudio se desarrolló partiendo de una investigación de “estudio de casos”, bajo una orientación etnográfica, con un diseño de campo. Tomando en consideración que esta realidad de investigación permite centrar la atención en aspectos que, específicamente, pueden ser conocidos a través de un caso, sea éste simple o complejo, sea un niño, una clase o un colegio; todo ello enfocado desde el contexto real.

En cuanto a las unidades de estudio estuvo conformada por 5 niños y niñas con edades comprendidas entre años 6 y 7 años, a éstos se les aplicó la técnica observación participante acompañada de la entrevista no estructurada. Posterior a ello, se realizó un análisis documental y un análisis de información lo que permitió establecer dos grandes categorías emergentes de las cuales se dio respuesta a los propósitos planteados: La primera: conocimiento de los niños y niñas en torno al cuento como tipo de texto y la segunda: proceso de revisión llevado a cabo por los niños y niñas en torno al cuento como tipo de texto.

A manera de cierre

Este espacio de reflexión se dio en torno a los resultados más importante de este estudio. El primer aporte funda-

mental es, indudablemente, el hecho de que los niños y niñas pueden participar de la revisión de sus propios textos logrando hacerlo con la comprensión del valor que este subproceso tiene para lograr un texto adecuado para un lector. Aún cuando este proceso de revisión sea incipiente es evidente que los estudiantes sean capaces de colocarse frente a su texto desde la postura de un lector, asumiendo la difícil tarea de reconocer las debilidades que pueda tener su propio texto y que conociendo el pensamiento egocéntrico de estas edades es fácil identificar que no se trata de una tarea sencilla.

El segundo aspecto clave es la importancia que el proceso de mediación tiene en la evolución de la escritura, provenga ésta de un adulto significativo o de uno de sus pares. La escritura requiere para su desarrollo de experiencias encontradas, de oportunidades de diálogo, de trabajo cooperativo, que vienen a fortalecer el proceso interno que se genera en el escritor. De manera que los niños y niñas han de aprender a descubrir el valor de la compañía de sus pares para el desarrollo de una tarea que muchos consideran individual y solitaria.

Un tercer aspecto se encuentra en el rol clave que el cuento como género literario ofrece para el abordaje del proceso de escritura con los niños y niñas. Las palabras mágicas de un cuento abren todas las posibilidades de la imaginación y llevan al escritor inexperto a encontrar caminos para expresarse, para comunicar sus ideas; el cuento les enseña a narrar, organizar las ideas, a seguir una secuencia que les favorece no sólo desde la producción escrita sino también desde su desarrollo integral. El uso del cuento en el aula de clase debe promoverse y mantenerse como una herramienta fundamental para la formación de lectores y escritor puesto que éste permite ingresar en el mundo de lo posible, de lo imaginable, de lo soñado. El sueño es esperanza, es

optimismo, es posibilidad de resolución de conflictos. El cuarto aspecto encontrado se centra en las manifestaciones de las hipótesis que los niños y niñas construyen en relación con la producción escrita. Es interesante apreciar la manera en la que reconstruyen las convenciones de forma natural y espontáneas asumiendo la segmentación de palabras, la ortografía de la palabra, la puntuación, el uso del tilde y otros de aspectos que dan cuenta a las potencialidades infinitas de los niños y niñas quienes se comportan frente al mundo como investigadores innatos llamados a crear, a transformar, a inventar. Asimismo es importante darse cuenta la forma en que logran modificar sus esquemas para dar paso a una nueva idea, un nuevo proceso, una nueva hipótesis tal como lograron hacerlo los niños y niñas participante de esta investigación durante el proceso de revisión de sus textos.

Por otra parte los participantes de este estudio encuentran el significado que la ilustración tiene en la producción de un cuento. Las imágenes pasan hacer fieles compañeros para ellos destacándose en sus creaciones agregando detalles, colores y acciones que agradan y sorprenden al lector. Las imágenes creadas durante esta investigación enriquecen la producción escrita, la complementan y aportan a la producción del texto.

Durante este proceso de investigación se evidenció la evolución que se generó en los niños y niñas en cuanto a su rol como nuevos escritores de manera que se pudo describir el avance alcanzado en cuanto los siguientes aspectos: A) Comprensión de la estructura fundamental del cuento como texto, evidenciando la incorporación inicio, conflicto, desenlace y cierre. B) Uso de la guía de marca de corrección como instrumento auxiliar para apoyar el proceso de revisión. C) Disposición a reescribir los textos aceptando sugerencias reflexiones

acerca de sus producciones. D) Desarrollo del trabajo cooperativo logrando respetar las producciones de sus pares, ofreciendo ideas y sugerencias de manera asertiva, compartiendo la experiencia de la revisión. F) Valoración de la revisión dentro del proceso de escritura, asumiéndola como una actividad propia del mismo. La formación de este grupo de niños y niñas como escritores cuenta en este momento con un importante paso para continuar creciendo en aspectos relacionados con la convención del sistema de escritura, tales como: ortografía, coherencia y cohesión. Para ello se requiere de situaciones didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje y permitan el desarrollo natural de este conocimiento en ellos. De allí, se hace necesario que los adultos, especialmente docentes, asuman que la escritura es un proceso complejo, dinámico y enriquecedor que va más allá de transcribir un texto. Por ende, los educadores tienen el compromiso de promover espacios para la reflexión, la revisión de textos y responder a interrogantes que les permita crear ambientes acordes para la formación de nuevos escritores. Por lo que, es de vital importancia continuar profundizando al respecto, ya que en la actualidad esta temática requiere exigencias ineludibles en el quehacer educativo.

Referencias

- Acevedo, L. (2000). *Proceso de escritura. Error. ¿revisión o corrección?* Legenda (3), 15-17.
- Carreto, Adolfo. (2005). *Lenguaje y Comunicación*. Editorial Panapo de Venezuela.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. Marta L. y Gloria S (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D (2000). *Reparar la escritura didáctica de la corrección de lo escrito*. España: 8va Edición
- Martínez, M. (2002). *La investigación Cualitativa Etnográfica en la Investigación*. Manual Teórico-Práctico. México Editorial Trillas.

SERISMO DEL DOCENTE INVESTIGADOR ANTE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

MARÍA NELLY GONZÁLEZ
Universidad de Carabobo
marianellyuc@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

Con la tarea investigativa, el docente universitario adquiere una transformación hacia un ser más humano. Esta peculiaridad espiritual es producto de su propia participación hacia la búsqueda de la verdad de una manera íntegra, acorde y humanitaria en correspondencia con sus estudiantes. Este correspondencia entre docente y estudiantes en común hacia los temas de investigación, hace que el docente perciba ese sentir propio que lo concibe y lo trasciende hacia el significado que sus estudiantes alcanzan con sus aportaciones e ideas pertinentes al ahondar con situaciones problemáticas. La intención de este trabajo es comprender el ser del docente investigador en la producción científica que adquieren los estudiantes con las vivencias y acciones investigativas. Este estudio tiene un enfoque cualitativo, de carácter fenomenológico, cuya información estuvo recaudada bajo una entrevista semi-estructurada, de la cual se extrajo constructos que ayudaron a descubrir e interpretar aspectos significativos para comprender el dasein del docente investigador ante la producción científica de sus tutorados. Se concluyó que los tutores son seres íntegros, humanos que dan demostración de sí mismo ante las vivencias y resultados que van alcanzando sus estudiantes con los informes de investigación.

Palabras clave: serismo, producción científica, proceso investigativo, docente investigador.

PROFESSOR-RESEARCHER BEING FACING THE SCIENTIFIC PRODUCTION OF STUDENTS IN THE FACULTY OF DENTISTRY OF THE UNIVERSITY OF CARABOBO

Abstract

With the investigative task, the professors get a transformation through a most human existence. This spiritual characteristic is a result of their self-participation in the search of the truth in a complete, appropriate and human according with their students. This relation between professor and students common to the investigation topics, makes the professors get their own feeling that conceive and transcend them to the meaning their students reach with their guide and pertinent ideas when they go deep into the problematic situations. The purpose of this research is to understand the professor-researcher being in the scientific production of their students by living and doing the investigation. This study has a qualitative approach, of phenomenological character, whose information was collected by a semi-structured interview, from which some constructions were taken. These constructions helped to find out and interpret significant aspects to comprehend the dasein of the professor-researcher facing the scientific production of their tutorial students. In conclusion, the tutors are complete human beings that show themselves in the living and the results that are getting their students with their investigation reports.

Key words: being, scientific production, investigative process, professor-researcher.

Introducción

Desde el momento en que el investigador se involucra en un mundo para encontrar la verdad de las cosas, invita a su conciencia a entregarse con un sentido propio a esa realidad. La búsqueda por descubrir ese sentido a los fenómenos que intuye el investigador es propicio de su auténtica naturaleza y de su ser. De aquí el científico es consagrado a una aproximación ontológica que lo involucra ante un valor humano, reflejado por su alma, espíritu y mente.

El docente investigador que es dedicado por su propio *dasein*, dirige la mirada hacia sí mismo permitiendo que su integridad acceda a la comprensión y a la captación de su sentido hacia el mundo. Esa entereza que posee el ente en su ser y en sí mismo, es caracterizado por Heidegger (1926) al indicar que “La comprensión del ser es ella misma una determinación del ser del *dasein*” (p. 22). Esta combinación del ser y del sí mismo que indica una integridad heideggeriana es la base de la denominación indicada en este estudio con el término *serismo*. Lo que se entiende que el *serismo* del docente investigador es esa peculiaridad óntica-ontológica que lo consagra ante sus acciones y vivencias educativas, con la primicia de buscar por su propia alma esa revelación a sí mismo en demostración a lo que hace, siente y piensa. Este proceder humano hacia la investigación requiere de una manifestación de lo que el docente es en su autenticidad, con lo que le es propio y puede interpretar el mundo de la vida de acuerdo a la interrelación que tenga con sus seguidores.

Es así como el *serismo* del docente investigador puede alcanzar esa libertad plena de acceder a las interpretaciones de las temáticas escogidas por sus tutoriados, mostrándose en su autenticidad y desde su internalidad ante los estudiantes. Por esta razón, el propósito de la

investigación fue comprender el ser del docente investigador ante la producción científica de los estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo.

Para la conducción de este trabajo se estudió la trascendencia de los docentes en el auge investigativo respecto a sus orientaciones tutoriales a los estudiantes en el desarrollo del trabajo científico. Asimismo, se describió los aspectos ontológicos que influyen en la proyección del ser del docente ante sus vivencias y manifestaciones existenciales para comprenderse a sí mismo y concientizar sus posibilidades a la naturaleza al cual pertenece. Por último, se alcanzó la interpretación de cómo es la proyección del docente investigador en su transcendencia en el mundo.

Serismo del docente investigador en la investigación cualitativa

El docente universitario de hoy en día, se encuentra inmerso en una realidad llena de incertidumbres y complejidades que lo compenetra a la búsqueda de la verdad de las cosas de una manera emergente. La necesidad de dar respuesta a muchas interrogantes, hace que los docentes investigadores se interesen por comprender e interpretar la razón existente.

En la medida que un docente universitario se aboque a conocer las vivencias a través de la investigación, comienza abrir la mente y alma en dar respuesta a sus inquietudes. Esa proyección que el docente tiene hacia la realidad y a sus vivencias, coloca al docente investigador en una postura única, humana, existencial y trascendental, que lo trasporta hacia un entendimiento difícil de alcanzar con la simple objetividad y cuantificación.

En este sentido cósmico, el docente universitario puede alcanzar una disertación cualitativa, si realmente abre

su alma al ser y a lo que es en una proyección ontológica. Vale decir, el investigador para entender esos principios que compone esa realidad, debe ser él mismo, honesto, autentico y puro en sus eidos, considerando sus ideas, con lo que intuye y siente sin alterar el producto de su reflexión.

Esta entrega del espíritu a la que se hace mención, es lo que Aristóteles (en Morente, 1983) refiere al expresar que para conocer la realidad, hay que tomar contacto con ella y esto se logra mediante los sentidos. Difícilmente un investigador no permita dejar volar sus sentidos, más que su imaginación. Esas percepciones de lo que hay y existe, y la magnitud que lo acontece, es precisamente lo fenoménico del ser.

Asimismo, Husserl (1997), indica un destello ontológico que permite que el investigador aprecie lo que es el ser, de acuerdo a la consciencia tras la reducción de la actitud natural que genera sus eidos. Así que cada investigador cualitativo se da a su manera peculiar de ver los fenómenos, pero es la fenomenología eidética la que ayuda a describir realmente lo que aprecia en su consciencia.

Por otra parte, Heidegger (1926) invita al investigador a que se acerque al ser por medio de sí mismo, vale decir, del ente que existe como un “ser-ahí” que al profundizar en su comprensión, se convierte en un sujeto que muchas veces le es difícil conocerse, comprenderse y proyectarse a sí mismo en su propio yo.

Estos distintos elementos ontológicos, colocan al docente investigador en una postura óntica, que lo involucra en una disertación, y lo convierte en el protagonista de su propia existencia. Al conocerse y proyectarse como lo que es, se conduce a una cualidad especial aún más espiritual como lo caracteriza lo ontológico. En este alcance, el ente investigador,

encuentra el conocimiento del ser, a su esencia o su naturaleza.

Es aquí donde se produce ese impacto entre cuerpo, espíritu y alma que puede proyectar la onticidad del docente investigador. Esta fluencia emergente es lo que empuja al científico a buscar y expresar inquietudes que lo conlleva a la profundización del conocimiento, así como se da versiones de lo que se podría considerar es la verdad de las cosas. En otras palabras, se invita a que el investigador medite y practique la metafísica, con el inicio de la simple pregunta de lo que existe. Y cuya respuesta superarían cualquier realidad kantiana al querer solo demostrar sus facultades cognoscitivas, y las relaciones que pudieran emerger con sus opiniones genuinas y demostración de su mundo sensible como simples representaciones de objetos.

Se trata que el investigador vaya más allá de su sentir, de su consciencia, de su demostración humana y auténtica que lo hace peculiar ante otros investigadores.

Al respecto, León (2012) indica,

Sólo a través de la libertad radical del hombre, esa que se experimenta en el mero estar, es posible el conocimiento espiritual que se eleva de la atadura de lo material y se abre a la apertura, al ser del mundo. (p. 77)

Ante estas ideas óntica-ontológicas, surge una interrogante, ¿Cómo puede el docente investigador de la Facultad de Odontología alcanzar esa proyección del mundo en sí mismo para dar respuesta a la existencia?

Al proporcionar objeción a esta inquietud, se puede asumir que estos docentes investigadores adquieren lo que plantea Morente (1983), en la entrada a la ontología. Aquí el autor considera ciertos elementos para ahondar en las reflexiones ontológicas y metafísicas hasta alcanzar esa proyección humana. En este sentido, el primer elemento es *la percepción*, así un docente in-

investigador puede tener en su intuición esas problemáticas de interés. El segundo elemento es la demostración de un veraz estado de ánimo como es la *ingenuidad*, permitiendo colocar al científico ante un problema ontológico con un ánimo inocente, desprovisto de prejuicio, y ante lo natural.

Es así, como la intuición del investigador debe ser clara con una producción propia y de los objetos mismos, sin ser afectado por teorías o fundamentos que ya él conoce. De allí el acercamiento al tercer elemento que debe considerar el investigador en la búsqueda de la verdad, como es una *rigurosidad* en su pensamiento. Pues, al ahondar en el campo de la ontología, sus intuiciones y visiones deben ser precisa, lo más clara posible en todas su pureza y exactitud.

Con estos elementos que enfatiza Morente (1983), refiriéndose a la ingenuidad y al rigor, ayudan al docente investigador a desenvolverse, entenderse y comprenderse de una forma inocente, y a la vez sabia en el trabajo intelectual. Asimismo, el investigador logra un alcance de meditación y reflexión en dar respuesta a las incertidumbres. Alcanzando así a dar demostración de ese cuarto elemento que incide en ese investigador como es la *paciencia* que debe tener en no precipitarse en anticipar soluciones prematuras ni aclarar problemas que no sean espontáneas a la luz de la temática planteada.

Claro está, que cualquier docente investigador podría considerar un tanto complejo esa proyección del alma en un proceso ontológico. Podría resultarle inquietante referir el método apropiado a seguir para lograr esa comprensión única del mundo. Pero ante consideraciones aristotélicas, la proyección de un análisis dialéctico, ayuda a expandir esas proyecciones de la mente como producto metódico de las meditaciones espirituales. De este modo, ese sentir que todo investigador pueda ma-

nifestar, no es otra cosa que su propia naturaleza, considerando lo que establece Morente (1983) al indicar que “el ser se dice de muchas maneras” (p. 270).

En este sentido, lo que se produce con esta meditación, es que el investigador no se conforme con el simple hecho de conocer la realidad, sino que busque la trascendencia del saber y alcanzar la producción del conocimiento. Es la tarea de una búsqueda con una consciencia moral a esas respuestas sensibles de los principios evidentes que despierta la razón de ser.

Para lograr esto, se necesita que el docente investigador se entregue a su propia existencia real. Sin limitación es aconsejable que el científico sea dramático y más viviente al involucrarse en contacto directo con las temáticas en la medida que estos vayan surgiendo. Heidegger (1926) considera esta entrega como “estar-en-el-mundo” invitando a involucrarse con lo que se vive, en su cotidianidad, sin lo imaginable sino lo real. Todas las acciones, actuaciones e intercambios de lo que se tiene en el momento y al alcance, es en lo que hay que pensar. Es así, como el investigador medita ante esa realidad. Sus acciones de interrogar y responder inquietudes constantemente, son emitidas por una actitud de pensamiento fluyente e interminable en encontrar la verdad. Las ideas constantes que presenta el docente investigador se convierte en un círculo intelectual que está presente en la propia vida del cognoscente, que al tratar de cerrarlo, lo ubica hacia una visión más allá de la propia vida en la que hay valores que debe acentuar.

En este sentido, el docente investigador debe valora las cosas en la que se encuentra insertado su vida o su mundo, para encontrarle sentido a las cosas. Heidegger (1926) plantea “vivir es estar en el mundo; y tan necesarias son para mi existencia las cosas con que vivo, como yo viviendo con las cosas” (En Morente, 1983, p. 274)

De esta manera, se puede considerar que el investigador pudiera percibir ese dualismo entre el realismo y el idealismo, en vista que esta combinación sustancial es la que garantiza que el investigador se compenetre a su mundo. Tan importante es que el investigador se involucre en el ser de la vida ante la presencia de las cosas, como la existencia de su propio “yo”.

Por otra parte, la onticidad del docente en la investigación, que es calificado en este trabajo como serismo, se proyecta de acuerdo a ciertos rasgos que el sujeto cognoscente adquiere con el objeto de estudio. Ante esta idea, es pertinente considerar lo que indica Eisner (1998) al plantear que el primer rasgo que surge en un estudio cualitativo es el estar *enfocado* hacia el campo de estudio. La realidad que arroja el fenómeno, vincula al investigador con todos los aspectos autopoieticos permitiéndole ver, sentir, compartir y describir, toda una gama de situaciones complejas que lo acerca más a la situación problemática.

Al estar frente a la investigación cualitativa, la acción del investigador se orienta hacia un relieve interactivo entre lo que los entes hacen y sienten. Se habla entonces de un rasgo posterior como es el *yo como instrumento*, en la que el docente investigador comienza a engranar un sentido a la temática de estudio y a la intencionalidad, con el fin de interpretar su significado.

Seguidamente, Eisner (1998) plantea un tercer rasgo como es la adquisición de un carácter *interpretativo*, con la intención de darle sentido al fenómeno bajo la disquisición, conducción y comprensión de la realidad social que enmarca el tema. Ante este contexto fenomenológico, y apoyado por las ideas de Husserl (1997), se logra alcanzar ese valor cultural y experiencial que se tiene antes las cosas mismas y la experiencia del investigador como la esencia del fenómeno en sí.

Finalmente, se alcanza el elemento *expresivo* como el momento de textualizar el sentido humano. Aquí la expresión toma lugar del sentimiento, la emoción y la inteligencia por medio de una voz oculta que posee el investigador. Es la voz de su propia conciencia, vivencia, sentir y experiencia, que lo emerge, tal como lo indica Foucault (1981) al expresar que “El alma se veía a sí misma y en esa autocaptación captaba también el elemento divino, ese elemento divino que constituía su propia virtud” (p. 432).

Con estos elementos ontológicos engranados en el ser del investigador, coloca al docente tutor en una postura más humana y sensible a la esencia de la vida por la vida.

Metodología

El estudio tiene un diseño no experimental, regido por un enfoque cualitativo, cuyo marco referencial es de carácter fenomenológico, como lo concibe Álvarez (2003), “Se centra en la experiencia personal; el mundo vivido y la experiencia vivida son elementos torales de la fenomenología” (p. 99). Lo que indica que en el campo de trabajo he compartido experiencias vivenciales con el desempeño investigativo de los docentes y sus estudiantes tutoriados del cuarto y quinto año en la Facultad de Odontología. El estar ahí en constante observación y participación permitió reflexionar el objeto de estudio. La unidad de análisis fue considerada en la medida en que se desarrollaba la investigación.

En el estudio se aplicó una entrevista semi-estructurada en la que los informantes expusieron sus criterios respecto a la temática planteada. De esta manera se pudo percibir el sentido y la realidad del ser del docente investigador de la Facultad de Odontología para comprender lo que demuestran en la proyección de su *dasein* como existente humano ante la conducción de trabajos científicos. Para lograr esto, la investigado-

ra se involucró en el campo de trabajo omitiendo sus propias experiencias y permitiendo que los datos (las cosas mismas) se mostraran en sí mismo tal como se quiso significar. Al respecto Morse (2003) indica que “Aunque la conciencia de algo es la esencia de una conciencia intencional, la manera como el investigador comprenda y use el propio juicio es esencial para la eficacia de la fenomenología eidética” (p. 152) Por eso es bastante considerable la opinión de los informantes y las consideraciones de la investigadora para la comprensión y la interpretación de esas ideas aportadas.

Resultados

Para este estudio cualitativo la metodología se realizó considerando la diversidad de datos aportados por los informantes. Se tomó el modelo interactivo de análisis de los datos en investigación cualitativa de Miles y Huberman (en Rusque, 2007, p. 156), el cual consistió en tres actividades convergentes: la reducción de los datos, su presentación e interpretación y la verificación de conclusiones considerando el plano temporal. En este procedimiento la reducción de la búsqueda comenzó antes de la recolección de datos y continuó después de la entrevista semi-estructurada. La presentación y la interpretación se realizaron durante el estudio y posteriormente, la paráfrasis de la entrevista se fue desplegando para darle forma y sentido a ese despertar humano.

Por último, se procedió a categorizar segmentando la información en unidades singulares que resultaron de suma importancia y significatividad desde el punto de vista de la investigadora, lo que se desprendió que el serismo del docente investigador es conducido así mismo por su proyección en las siguientes categorías: en el ítem nº1 ¿Cómo te sientes orientando las temáticas investigativas de tus tutoriados?, los informantes enfatizaron sentirse a gusto con lo que hacen y compenetra-

dos con los estudiantes, estableciendo un acercamiento a la parte humana y también satisfechos por ver el avance en las investigaciones orientadas por ellos. De aquí se desprendió la categoría *sentimiento al ser como investigador*.

En el ítem nº 2 ¿De qué manera te involucras en la conducción de la investigación de los estudiantes?, los entrevistados respondieron que mantienen contacto directo con los jóvenes y se involucran en cada temática considerándola como parte de su vivencia, y conservando el alcance que adquieren sus estudiantes con las investigaciones. Para este ítem emerge la categoría *proyección propia con las orientaciones investigativas*.

En el ítem nº 3 ¿Cómo te consideras tú mismo actitudinalmente cuando desarrollas orientaciones investigativas a los estudiantes?, los informantes resaltaron pensar muy positivos y confiados en el desarrollo de los objetos de estudios que disertan los tutoriados, y a su vez, manifestaron los docentes sentir que se identifican a sí mismo con el desarrollo del trabajo científico de una manera muy significativa. De aquí surge la categoría *misimidad a la participación*.

Por último, en el ítem nº 4 ¿Qué significado tiene para ti la conducción de trabajos científicos para los estudiantes?, los informantes resaltaron tener un gran valor a la tarea que hacen, consideran importante las orientaciones tutoriales para que los jóvenes puedan conducir científicamente las situaciones problemáticas desarrollando proyectos que ayuden a encontrar posibles soluciones que van en mejoras al campo de la odontología. De aquí nace la categoría *agradecimiento al sentido de ser tutor*. Todas estas opiniones ayudaron a comprender que los docentes investigadores de la Facultad de Odontología son seres humanos integrados al ejercicio de la investigación y se involucran al auge

de las orientaciones in-vestigativas de sus tutoriados manteniendo un sentido caritativo y académico hacia las temáticas planteadas por ellos.

Conclusión

Dada la naturaleza en que fue expuesta el sentido de la indagación recabada por los informantes se puede comprender que el docente investigador de la Facultad de Odontología proyecta su propio ser de una manera auténtica demostrando ciertos rasgos como estar enfocado, ser interpretativo, expresivo y expone su yo como instrumento. En este sentido para la categoría *Sentimiento al ser como investigador* se consideró las ideas de los informantes al explicar las emociones, entrega, sentido de responsabilidad, compromiso académico, deseo de superación y respeto como persona. En la categoría *Proyección propia a las orientaciones investi-gativas* se reflexionó sobre la dedicación que prestan los docentes expresando su propio deseo y situación a los objetos de estudio presentados por sus tutoriados. De allí predominó la empatía, confianza y seguridad en sus disposiciones, así como la influencia de su propia disertación que engrandece el interés y la motivación hacia la investigación. Asimismo, en la categoría *Mismidad a la participación* se comprendió la disposición a sí mismo del docente al demostrar concordancia con las temáticas de los trabajos tutoriados, manteniendo postura a la disposición y al asesoramiento. Para este sentir, los docentes realizan acompañamientos asumiendo el tiempo, dedicación y ampliación de los materiales y recursos necesarios para ampliar el conocimiento. Es por esto que manifiestan los docentes mantenerse en júbilo por sentirse bien con lo que hacen. Posteriormente, en la categoría *Agradecimiento al ser tutor* los docentes expresaron estar a gusto con las oportunidades que el

con las oportunidades que el auge investigativo le genera para sí mismo y para sus seguidores, en vista que se puede involucrar con abordajes problemáticos que enseñan el sentido de la vida y del bienestar de los pacientes al margen de la ciencia de la salud odontológica. Finalmente, el docente investigador expresa la tarea de indagar como actividad de la vida cotidiana, en la que manifiesta su autenticidad, su honestidad y su sentido como ente humano. Con lo que es bastante oportuno para todos los docentes investigadores, establecer una constante conjugación de elementos sensibles como el amor, preocupación y ética para alcanzar el producto final de la búsqueda al conocimiento. Dado a esta pasión por la investigación, el serismo del docente tutor de la Facultad de Odontología, alcanza las mejores estrategias sensibles y convincentes para que sus tutoriados consideren la investigación como una oportunidad de sentir, hacer, aprender y ver el mundo a través de metodologías apropiadas en el marco de la investigación.

Referencias

- Álvarez, J y J.G (2003). *Cómo hacer investigación cualitati-va. Fundamento y Metodología*. Primera edición. México: Ed. Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El Ojo Ilustrado*. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. España: Ed. Paidós.
- Foucault, M. (2009). *La Hermenéutica del Sujeto*. Curso en el College de France (1981-1982), México. Ed. Fondo de Cultura de América.
- Heidegger, M. (1926). *Ser y Tiempo*. Edición digital disponible: <http://www.philosophia.cl>. (Consulta: 15-10-2013)
- Husserl, E. (1997) *La Idea de la Fenomenología*. Segunda re-impresión, España: Fondo de Cultura Económica.
- León, F. (2012). *Teoría del Conocimiento*. 3° edición, Universidad de Carabobo, Venezuela: Ed. Medios y publicaciones.
- Morente, A. (1983). *Lecciones Preliminares de Filosofía*. México. Ed. mexicanos unidos.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. 1era. Edición, Universidad de Antioquia. Colombia.
- Rusque, A. (2007). *De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa*. Caracas: Ed. Hermanos.

Caso: Estudiantes de quinto año de Educación Media General de la Unidad Educativa Instituto Eduardo Rohl.

JESIS HURTADO GUEVARA

Universidad de Carabobo

jesisyailine@gmail.com

KATHERINE GARAY ZAVALA

Unidad Educativa Instituto Eduardo Rohl

katherinegaray_92@hotmail.com

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

El objetivo de la investigación fue evaluar la incidencia de la página web como herramienta motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los grupos funcionales de forma contextualizada, en estudiantes de 5to año de educación media general de la U.E.I. Eduardo Rohl. La naturaleza de la investigación corresponde al paradigma cuantitativo de tipo cuasi-experimental. Apoyada en la teoría motivacional de Hunt y en el aprendizaje vicario de Bandura. El tratamiento de los resultados fue realizado mediante un análisis estadístico t-de Student en los promedios de las calificaciones del pretest y del posttest, en función de los grupos estudiados; así como también el análisis descriptivo para estimar la incidencia motivacional. La hipótesis general la cual indica que el uso de la página web como herramienta motivacional desde un enfoque contextualizado, incide positivamente en la comprensión del tema de los grupos funcionales, resultó confirmada por las pruebas estadísticas.

Palabras clave: página web, contextualización, motivación, grupos funcionales.

THE IMPACT OF THE WEB PAGE AS A MOTIVATIONAL TOOL ON THE CONTEXTUALIZED TEACHING-LEARNING PROCESS OF FUNCTIONAL GROUPS

**Study Case: fifth year students of General High
School Education in the Educational Unit Institute
Eduardo Unit Rohl**

Abstract

The aim of the investigation was to evaluate the website impact as a motivational tool on the teaching-learning process of the functional groups from a contextualized approach, in fifth year students of secondary education from the Educational Unit Institute Eduardo Rohl. The nature of the investigation is in the quantitative paradigm, of quasi-experimental type, supported by Hunt's motivational theory and Bandura's vicarious learning. The treatment of results was through a t-de Student statistical analysis of the average grades in pre-test and post-test, according to the studied groups; as well as the descriptive analysis to estimate the motivational impact. The general hypothesis that states that the use of the website as a motivational tool from a contextualized approach, positively affects the understanding of the issue of functional groups, was confirmed by statistical testing.

Key words: website, contextualization, motivation, functional groups.

Introducción

En el ámbito educativo la química, juega un papel fundamental en la formación integral del individuo, sin embargo muy pocos estudiantes se interesan por conocer y aprender sobre la misma, pues es considerada históricamente una disciplina conductista debido a que los conocimientos se imparten de forma tradicional y alejados de la propia realidad, donde el profesional de la docencia generalmente se basa en promover la enseñanza-aprendizaje de los contenidos empleando estrategias y medios desligados del contexto de los estudiantes, lo que ocasiona mayor desmotivación y bajo rendimiento académico. Por tal razón, se plantea promover la enseñanza-aprendizaje partiendo de un enfoque contextualizado, que permita establecer nexos con la realidad logrando así que los estudiantes le den sentido al por qué y al para qué se estudia la mencionada disciplina. Todo ello, mediante el uso de medios, técnicas, recursos y herramientas que estén adaptadas a los cambios tecnológicos.

Planteamiento del problema

En un mundo tan cambiante como el actual, las ciencias naturales desempeñan un papel importante, sin embargo la falta de motivación de los estudiantes hacia el estudio y aprendizaje de asignaturas científicas ha venido siendo una gran problemática dentro del ámbito educativo. Numerosos factores han sido responsables de que dicha situación se haya instalado y aun siga agudizándose; entre ellos se hace énfasis a la carencia de herramientas motivacionales en el proceso educativo, y a la enseñanza descontextualizada de las ciencias; puesto que los docentes muchas veces tienden a desmotivar a los estudiantes al impartir clases netamente conductistas, sin potenciar la creatividad para diseñar estrategias que despierten el interés de los educandos por el estu-

dio de la Química, y sus numerosas relaciones con el contexto social; ya que el docente tradicional, considera a los estudiantes como individuos pasivos que solo acumulan conocimientos; sin darle sentido al por qué y al para qué se estudia dicha ciencia.

Al respecto Calixto (1996), plantea que: “la falta de estrategias y apoyos didácticos adecuados para minimizar el predominio de la verbalización en las clases, para ello los docentes necesitan cursos de actualización que incluyan estrategias prácticas y experimentales [...]” (p. 13).

Desde esta perspectiva, y en torno a los cambios constantes de la sociedad, a nivel cultural, económico y tecnológico; que de alguna forma inciden en la metodología de la enseñanza y aprendizaje; urge modificar y fomentar estrategias de enseñanza especialmente en la asignatura de Química, con la finalidad de potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan al estudiante enfrentarse a situaciones interesantes, y a relacionarse con el saber hacer. En tal sentido Reyes y Siso (2003), destacan que: “para la enseñanza de las ciencias es necesario combinar las tradicionales clases magistrales con otros tipos de estrategias innovadoras de tal manera que el proceso de aprendizaje de ellas resulte más estimulante.” (p. 1).

Por tanto, se quiere propiciar y poner en práctica técnicas y estrategias que permitan vincular los contenidos programáticos a ejemplos y fenómenos que ocurren en la vida cotidiana, para así darle sentido e importancia al estudio de dicha ciencia. Aunado a estas situaciones la U. E. I. Eduardo Rohl ubicado en Valencia- Edo Carabobo los docentes de química y estudiantes, no escapan de dicha realidad. Con base a las ideas antes expuestas, surge la siguiente interrogante: ¿Será posible lograr la motivación de los estudiantes en las clases de química,

mediante el uso de los medios tecnológicos que tomen en cuenta el contexto social y ambiental?

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Evaluar la incidencia de la página web como herramienta motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los grupos funcionales de forma contextualizada, en estudiantes de 5to año de educación media general de la U.E.I. Eduardo Rohl.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar el nivel de conocimiento de los estudiantes de 5to año de educación media general de la U.E.I. Eduardo Rohl. sobre los grupos funcionales, antes de aplicar la página web como herramienta motivacional en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Determinar las estructuras motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los grupos funcionales que presentan los estudiantes de 5to año de educación media general.
- Diseñar la página web como herramienta motivacional desde un enfoque contextualizado para abordar el contenido de grupos funcionales en los estudiantes de 5to año de educación media general.
- Aplicar la página web como herramienta motivacional desde un enfoque contextualizado para abordar el contenido de grupos funcionales a los estudiantes del grupo experimental.

Justificación

Se plantea el uso de una página web como medio para facilitar el contenido de los grupos funcionales desde un enfoque contextualizado; promoviendo de esta manera la motivación y el interés de los estudiantes en el

proceso educativo, ya que permite el logro del nivel de comprensión de la temática, al denotar sus relaciones con la propia realidad de los educandos. Asimismo, se quiere adaptar dicha estrategia a la modernidad, a través del diseño de una página web que contenga información relevante y novedosa sobre los grupos funcionales presentes en diversas funciones y actividades de la vida diaria; debido a que se habita una sociedad con grandes avances tecnológicos donde la población estudiantil identifica de forma significativa a todo lo que respecta a la misma.

Marco teórico

Antecedentes de la investigación

Román, J. (2011), realizó un trabajo de investigación titulado “**Aprendizaje de los grupos funcionales desde el estudio de las plantas medicinales utilizadas en el contexto de la institución educativa Cañamomo y Lomapieta, sede bajo Sevilla**”; cuyo propósito fue diseñar, aplicar y evaluar un método didáctico para la enseñanza de los grupos funcionales utilizando como recurso las plantas medicinales más utilizadas en el contexto; se fundamentó en el paradigma cuantitativo y cualitativo donde se aplicaron técnicas e instrumentos como la encuesta, el cuestionario y el test inicial y final. Concluyéndose que el método de diseños de guías de clase tipo “Escuela Nueva” mejoró la motivación y aprendizaje de los grupos funcionales en los estudiantes.

Yendes, I. (2012), realizó un trabajo de investigación titulado “**Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC's) como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje**”, cuyo propósito consistió en analizar la influencia de las TIC's como herramienta didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje. El diseño de la investigación fue de

campo y enmarcado en un nivel descriptivo, las técnicas e instrumentos de recolección de datos aplicados fueron las encuestas, las entrevistas no estructuradas y la observación directa. Obteniéndose como resultado que el contexto educativo no suministra a los profesores un PC dirigido a planificar y editar material académico.

Bases teóricas

Teoría de la motivación intrínseca vs extrínseca propuesta por Hunt (1965)

Hunt (1965) establece en su teoría la distinción entre la motivación intrínseca y motivación extrínseca, hace referencia a las situaciones en las que, en ausencia de necesidades internas del sujeto (motivación intrínseca), el mismo todavía tiene capacidad para sentirse motivado por factores externos (motivación extrínseca). Por tanto, tiene relación con el presente trabajo de investigación, ya que debido al déficit de motivación innata en la población estudiantil, se pretende que el docente utilice herramientas didácticas que actúen como factores externos que promuevan la motivación ausente en la mayoría de los educandos.

Teoría del aprendizaje social de Bandura

Bandura considera el aprendizaje a partir de procesos mentales internos de los individuos y la relación de este con los demás, haciendo énfasis en el aprendizaje vicario. Destacándose, cuatro aspectos que conllevan al buen aprendizaje bajo su concepción, entre ellos; la atención, la retención, la reproducción motora de la conducta observada y por último, la motivación que presenta gran relevancia, porque conduce al individuo a lograr sus metas; bien sea por motivación por la extrínseca o intrínseca denominada por Bandura como la autoeficacia del individuo. Esta teoría se vincula directamente con el presente trabajo de investigación, de-

bido a que el uso de la página web desde un enfoque contextualizado es una herramienta motivacional que permite el aprendizaje vicario en el estudiantado.

Sistemas de variables e hipótesis

- **Variable independiente:** La página web como herramienta motivacional.
- **Variable interviniente:** Motivación
- **Variable dependiente:** Proceso enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis general: El uso de la página web como herramienta motivacional desde un enfoque contextualizado, incide positivamente en la comprensión del tema de los grupos funcionales.

Hipótesis operacional (H1): El nivel de conocimiento, comprensión, relación e interés del contenido de grupos funcionales, inicialmente, es muy similar entre el grupo experimental y el grupo control.

Hipótesis operacional (H2): El nivel de conocimiento, comprensión, relación e interés del contenido de grupos funcionales, entre el grupo experimental y el grupo control, difieren de manera significativa una vez aplicada la página web como herramienta motivacional.

Marco metodológico

Naturaleza, tipo y diseño de la investigación

La naturaleza de este trabajo de investigación se fundamenta en el paradigma cuantitativo, que emerge de la teoría positivista del conocimiento del siglo XIX y principios del XX, cuyos precursores son Augusto Comte y Emilio Durkheim. Con un diseño experimental de tipo cuasi-experimental, cuyo estudio se fundamentó en un tipo de investigación experimental de campo y evaluativa.

Población y muestra

Para los fines del presente estudio, la población estuvo conformada por ciento un (101) estudiantes de 5to año

del nivel de media general, de las secciones A, B y C de la U.E.I. Eduardo Rohl. Aunado a ello, la muestra es intencional, puesto que se establecieron los criterios para seleccionar los elementos de análisis, siendo respectivamente dos secciones (A y C) que representan al grupo control y al grupo experimental, y estuvieron conformadas por 33 estudiantes cada una, obteniéndose un total de 66 educandos.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas para recabar la información y datos fundamentales, fueron la observación sistemática y como instrumento el registro descriptivo. Asimismo, se utilizó la técnica de la prueba-posprueba (pretest-postest), cuyo instrumento fue la prueba objetiva de selección simple que constó de 20 preguntas. Y para recabar información en cuanto a la estructura motivacional, se empleó la técnica de la encuesta, siendo el instrumento un cuestionario tipo escala de Likert, el cual se estructuró por 15 ítems.

Validez y confiabilidad

Los instrumentos se sometieron a validez del contenido, por medio del juicio de expertos en Química, informática y matemática, quienes analizaron y emitieron las sugerencias respectivas para su definitiva aplicación. En cuanto a la confiabilidad, se realizaron las pruebas pilotos correspondientes, para ello se tomó una muestra de 20 estudiantes similares a los de la población estudiada pero diferentes a la muestra (66). Así pues, empleando la Kuder-Richardson se determinó la confiabilidad de la prueba objetiva obteniéndose un valor de 0,82 lo que resultó ser muy confiable, en el caso de la escala actitudinal se utilizó el coeficiente Alfa de Crombach que arrojó un valor de 0,78 siendo aceptable.

Análisis e interpretación de resultados

Cuadro N° 1. Pruebas de muestras independientes para el preteste estudio

Calificación	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,030	,862	-,389	64	,698	-,212	,545	-1,301	,877
No se han asumido varianzas iguales			-,389	63,83	,698	-,212	,545	-1,301	,877

Fuente: Garay y Hurtado, (2016)

Análisis:

En el cuadro N° 1, se puede evidenciar que el estadístico de T-student calculado mediante el SPSS arrojó un valor de significancia asintótica bilateral igual a 0,698 siendo mayor que 0,05 representando el punto arbitrario del nivel de significación. Por su

parte, considerándose la hipótesis operacional I, se formularon dos hipótesis estadísticas:
Hipótesis nula 1 (H01): Los promedios de calificación de los grupos experimental y control en condiciones iniciales no difieren significativamente.
 (H01): $\mu_1 = \mu_2$

Hipótesis alternativa 1 (H_1): Los promedios de calificación de los grupos control y experimental en condiciones iniciales difieren significativamente. (H_{11}): $\mu_1 \neq \mu_2$.

De acuerdo a las premisas antes mencionadas Hernández, Fernández y Baptista (2010, plantean que: "...si la significancia no es menor a 0,05 no hay dife-

renciaa entre los grupos en las variables de contraste." (p. 464). No existe evidencia para desaprobar la hipótesis nula (H_{01}), es decir, se puede afirmar que ambos grupos inicialmente son homogéneos.

Cuadro N° 2. Pruebas de muestras independientes para el postest

Calificación	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	22,137	,000	-12,328	64	,000	-5,879	,477	-6,831	-4,926
No se han asumido varianzas iguales			-12,328	44,942	,000	-5,879	,477	-6,839	-4,918

Fuente: Garay y Hurtado, (2016)

Análisis:

En el cuadro N° 2 se puede observar que la prueba de Levene toma el valor 22,137 con una significancia de 0,000 por lo cual, se puede asumir la igualdad de las varianzas. El intervalo de confianza, presenta valores comprendidos entre 6,831 y 4,926 y como la diferencia entre las dos medias es de 5,879 dicho valor se encuentra dentro del intervalo de confianza. Y el estadístico t-student calculado mediante el SPSS arrojó una significancia asintótica bilateral de $0,000 < 0,05$. Por otro lado, en lo que respecta a la hipótesis operacional I, se formularon dos hipótesis estadísticas: **Hipótesis de nula 2 (H_{02}):** El nivel de conocimiento, comprensión, relación e interés del contenido de grupos funcionales, no difieren significativamente entre el grupo experimental y control tras la experimentación. (H_{02}): $\mu_1 = \mu_2$

Hipótesis alternativa 2 (H_{12}): El nivel de conocimiento, comprensión, relación e interés del contenido de grupos funcionales, entre el grupo experimental y el grupo control, difieren de manera significativa una vez aplicada la página como herramienta motivacional. (H_{12}): $\mu_1 \neq \mu_2$ De acuerdo a las premisas anteriores, se puede decir que existe evidencia para el rechazo de la hipótesis nula (H_{02}), por lo que se aprueba la hipótesis alternativa (H_{12}), quedando validada la premisa de diferencia significativa entre las calificaciones del grupo control y el grupo experimental una vez aplicada la página como herramienta motivacional.

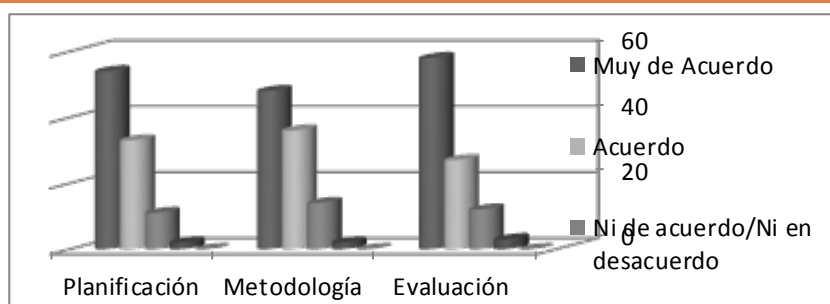


Gráfico N° 01. Estimación actitudinal. Instrumento: Escala de Likert.

Fuente: Garay y Hurtado, (2016)

Análisis:

En el gráfico N° 1, En el grafico N° 01 se puede observar que un 54% de los estudiantes indican estar muy de acuerdo con el uso de la página web como herramienta motivacional en la planificación educativa, un 33% dijo estar de acuerdo, un 11% indicó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y solo 2% expresó estar en desacuerdo. Asimismo, el 48% de los estudiantes indican haber estado muy de acuerdo con el uso de dicho medio tecnológico en la metodología del proceso educativo; mientras que un 36% dijo estar de acuerdo, un 14% ni de acuerdo ni en desacuerdo y solo el 2% resultó estar en desacuerdo. Por último, el 58% de los estudiantes expresaron haber estado muy de acuerdo con el uso de la página web en la evaluación de los aprendizajes, un 27% indicó estar de acuerdo, un 12% señalaron estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y únicamente un 3% dijo estar en desacuerdo.

Conclusiones

Con base a los resultados de la investigación, se puede concluir que hay evidencia relevante de que el uso de la página web como herramienta motivacional mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el contenido de grupos funcionales; en contraste con las clases impartidas de forma tradicional. De igual manera, se puede de-

cir que las hipótesis planteadas fueron aceptadas, ya que se comprobó que los grupos estudiados inicialmente eran homogéneos, siendo heterogéneos cuando se aplicó la herramienta didáctica al grupo experimental; es decir, que el conocimiento, la comprensión y la aplicación del contenido de grupos funcionales favoreció de forma positiva a dicho grupo experimental. En definitiva, se comprobó que después de aplicar la página web, la motivación intrínseca del grupo experimental aumentó significativamente puesto que las calificaciones obtenidas en comparación con el grupo control, fueron muy satisfactorias. Sin duda alguna, la motivación en el proceso educativo es clave fundamental para impulsar acciones en los estudiantes que los conlleven al éxito académico y personal.

Referencias

- Calixto, R. (1996). *Un recorrido por la naturaleza: estrategias de enseñanza en las ciencias naturales*. Colección Cuadernos de Actualización. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Caracas: McGraw-Hill/Interamericana.
- Reyes, M. y Siso, J. (2003). Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la matemática. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040204.pdf>

Referencias

Calixto, R. (1996). *Un recorrido por la naturaleza: estrategias de enseñanza en las ciencias naturales*. Colección Cuadernos de Actualización. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Caracas: McGraw-Hill/Interamericana.

Reyes, M. y Siso, J. (2003). Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la matemática. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040204.pdf> [Consultado: 18/04/2016]

Reyes, M. y Siso, J. (2003). *Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la matemática*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040204.pdf> [Consultado: 18/04/2016]

KATIUSCHKA TORREALBA DISCRISTANZIANO

Universidad de Carabobo

katiuschkatorrealba@hotmail.com

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

La relevancia de la educación universitaria alude a la necesidad de deconstruir las diversas elaboraciones epistémicas significativas desde la Eisegésis. Esta perspectiva advierte la importancia y comprensión del hacer docente en un contexto de nuevas posturas paradigmáticas, es así que a partir de esa búsqueda de elementos emergentes esenciales durante todo el hacer investigativo, permeo una especie de urdimbre de manera tal que el constructo epistémico bajo la concepción de triada multidimensional onto-antropo-sociológica, imbrica el ser del hombre y la realidad social que lo envuelve, complementándose dicha triada con la dimensión teleológica, praxiológica y nomotética. Por tal razón la educación universitaria se asume en este contexto como un hecho social consensuado que responde a un constructo fenoménico social, en una relación entre lo noético y lo noemático. Estos elementos argumentativos sucintamente expuestos se enlazan en una especie de vínculos recursivos y en constante interacción, en donde la dimensión axiológica aporta la posibilidad de trascendencia no solo intelectual sino humana en el fortalecimiento de aportes significativos y eidéticos. Lo axiológico se constituye entonces en más que una ciencia o tratado de los valores, en donde la eticidad promueve e impulsa el respeto a los derechos del ser humano, abandonando cualquier tipo de práctica que atente la condición esencialmente humana del ser. En dicha dimensión se bosquejan elementos constitutivos de conciencia y compromiso significando la transformación del sí mismo y la realidad en la que es co-partícipe

Palabras clave: educación universitaria - eisegesis - subjetividades.

UNIVERSITY EDUCATION AND SUBJECTIVITIES FROM THE EISEGESIS. A REFLECTIVE AND INTERPRETATIVE MEETING IN THE SCENARIOS OF CONTEMPORANEITY

Abstract

The relevance given to the university education implies the need to deconstruct the various significant epistemic constructions from eisegesis. This view shows the importance and understanding of pedagogical praxis in new paradigmatic positions. Therefore, from this search for essential emerging elements during the investigative process, a kind of warp showed up in such way that the epistemic construct on a conception of multidimensional onto-anthropo-sociological triad, imbricates the being of man and the social reality that surrounds him, complementing that triad with the teleological, praxiological and nomothetic dimension. For this reason, the university education is assumed in this context as a consensual social fact that responds to a phenomenal social construct, in a in between noahic and noematic relationship. These briefly exposed argumentative elements are joined in a kind of recursive links in constant interaction, in which the axiological dimension adds the possibility of intellectual and human transcendence on strengthening eidetic and significant contributions. The axiological is then more than just a science or treaty of values, in which ethics promotes and encourages respect for the rights of the human beings, giving up any kind of practice that affects the condition of essentially human being of men. Such dimension sketches elements of awareness and commitment, meaning the transformation of the self and the reality in which he is co-participant

Key word: university-eisegésis - subjectivity.

Introducción

La multidimensionalidad que enmarca los elementos, que de manera recíproca convergen y divergen en la configuración para una concepción de la educación universitaria, orientada a una formación integral del ser humano se entrelazan si se quiere de manera sui generis en la producción de acciones sinérgicas para la configuración de un constructo que concatene desde lo multidimensional y complejo del hecho educativo que enmarca la realidad social.

En virtud de lo antes planteado y siguiendo el discursivo, se hace necesaria la revisión inter teórica, desde una posición que asuma un proceso reflexivo-interpretativo desde la Eisegésis, a fin de ampliar las diversas concepciones sobre la educación universitaria, en cuanto hecho social, vinculado de manera insoslayable a la condición ontológica y existencial de los seres humanos. Por consiguiente el interés fundamental de esta disertación se fundamenta en el análisis crítico y reflexivo como vía para posibilitar abordajes que permitan replantear la praxis docente multidimensional y compleja que integre lo ontológico, gnoseológico, axiológico, teleológico y nomotético en aras de fortalecer la educación universitaria hacia la integralidad.

La educación universitaria, sin pretensiones de caer en discursos inmersos en un colorario oscuro de ideas fragmentarias constituye un eje temático de gran relevancia argumentativa para buscar acercamientos reales a la comprensión del entramado relacional implicado en la adopción de un modelo educativo universitario dirigido a preparar y fomentar el desarrollo de quienes confluyen en un intento por rescatar el valor de la diversidad, la multidimensionalidad del hombre, en forma genérica dentro de su condición esencialmente humana.

Las premisas anteriormente expuestas permiten vislumbrar diversas posturas respecto a la concatenación de hilos teóricos figurativos para la concreción y generación de posiciones diversas, a partir de las cuales se construyan discursos y episteme para lograr una aproximación o explicación al fenómeno educativo. Dentro de este contexto, la educación universitaria constituye un fenómeno dinámico, cambiante y complejo en sus dimensiones: antropológica, sociológica, praxiológica, axiológica y teleológica, cuyo eje fundamental lo constituye el ser humano en relación de reciprocidad. Lo que implica que siempre estará sujeta a revisión y discusión ontológica, filosófica y epistemológica sobre el ámbito fenoménico, en el que se buscan comprensiones, aproximaciones e interpretaciones. Desde este marco de inferencias el presente documento producto de la indagación y Eisegésis o encuentro reflexivo con las diversas elaboraciones teóricas se estructura en tres momentos, los cuales se describen a continuación:

En el primer momento dominio comunicativo. Introducción. En este se abordan algunos referentes previos de investigaciones y se analizan rasgos definitivos en el contexto de la educación universitaria. El segundo momento es la Eisegésis, esto es, el encuentro interpretativo con los referenciales teóricos desde la realidad del objeto de estudio. Constituye la construcción de las concepciones y nociones a partir del análisis permanente entre las concepciones noemáticas relevantes de la investigación, como la misma palabra lo dice, la noesis: el conocimiento que se refiere a la realidad de las ideas. En este caso particular se trata de la realidad de las ideas que se tienen respecto a la educación universitaria.

El tercer momento constituye un discurrir reflexivo donde la mirada se centra sobre el propio proceso al que se arribó como abordaje de la realidad, el propio cognoscente es parte del objeto conocido, y su subjetividad no es ajena al proceso, por lo que se aborda también el conocimiento desde de su contenido experiencial.

Referenciales precedentes. Abordaje del estado del arte

Intencionalidad: Este hacer investigativo se orienta a esbozar el estado del arte y un marco socio-histórico con los elementos referenciales que permitan identificar aspectos representativos para una caracterización de la educación universitaria desde su funcionalidad social en el contexto de la educación universitaria desde los escenarios de la contemporaneidad. Para ello se consideró pertinente asumirlo desde la Eisegésis. Es decir desde un proceso de ejercicio intelectual consistente en la inserción de comprensiones e interpretaciones de los diversos referentes teóricos para mostrar la realidad fenoménica objeto de este contexto investigativo.

En consecuencia se apertura así, posibilidades que permitan el abordaje de la educación universitaria, el contexto que la caracteriza y enmarca, a partir de diversos ejes de análisis comprensivos, sin embargo en este caso particular se abordará la opción u eje teórico-epistemológico, debido a su adecuación para el entendimiento y comprensión de las subjetividades e intersubjetividad, como elemento configurativo, cuyo proceso de reflexión interpretativa viabiliza la oportunidad de ampliar la visión cognoscitiva. En términos de este contexto, la “subjetividad” alude a un estado de conciencia que permite obtener una cosmovisión particular del mundo y las cosas argu-

yendo dicha visión de manera ineludible a un compartir en colectivo dentro del contexto cotidiano de la vida.

De allí que se vislumbra la manera en que el “ser humano” (hombre-genérico) en el devenir de su cotidianidad confluye directa o indirectamente en la determinación de relaciones de primer orden subjetivas, cuyo trasfondo implica una apropiación de la realidad que lo rodea; quizás esta subjetivación de la realidad constituya la principal forma de apropiación y aprehensión del conocimiento.

Por tal razón profundizar en el tema de las subjetividades y sus implicaciones acarreará la necesaria determinación del lugar o punto focal en el cual hay que situarse, que para efectos de esta disertación lo constituye la condición antropológica y socio histórica que caracteriza la educación universitaria en los escenarios de la contemporaneidad mundial, que de manera causal conlleva a interrogarse acerca de la condición de alteridad inmersa en el proceso de enseñar-aprender.

En América Latina quizás por todos los procesos históricos, sociales, políticos y culturales con visos tan marcados de diferenciación, consigue asidero esa condición de alteridad, que en su visión más simplista vislumbra su carácter de condición, en muchas ocasiones negada o solapada. Sin embargo a partir de la denominada época postmoderna y la consecuente irrupción de la complejidad, el estudio de las subjetividades, conlleva a profundizar en el estudio de las denominadas ciencias sociales impregnadas de un profundo matiz fenomenológico, que constituye la vía de aproximación o acercamiento comprensivo de los sentidos otorgados por los sujetos a sus correspondientes acciones en los diversos contextos de actuación.

La educación superior en los escenarios de la contemporaneidad mundial

El propósito de introducir una breve mirada a la Educación Universitaria desde los escenarios y referenciales contemporáneos a nivel mundial, resulta pertinente para lograr mostrar un esbozo sobre el estado del arte de la educación universitaria en tiempos de grandes transformaciones paradigmáticas, a la luz de varios documentos teóricos y algunos expertos, respecto a las tendencias actuales no sólo a nivel mundial sino también en el caso particular de Latinoamérica. Todo ello consolidando fundamentalmente una interpretación de algunos rasgos caracterizadores del fenómeno educativo en el contexto de la educación universitaria en la especificidad de los escenarios de la contemporaneidad.

En este sentido, entre los documentos seleccionados para verificar estos alcances se encuentran, los de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), los documentos del Banco Mundial (BM), al igual que los del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). De manera, que las reestructuraciones de la educación universitaria en el contexto de la realidad contemporánea a nivel mundial, son observables fácilmente en los planteamientos de diversos autores entre los cuales resaltan, la repercusión que en la actualidad ha ejercido el proceso de globalización en las diversas esferas sociales y económicas, esto debido a los cambios paradigmáticos que a nivel mundial se gestan y en los cuales aparece una constante, la disminución de la hegemonía ejercida por el Estado benefactor, en la cual subyace, si es posible decir, una especie de deslegitimación intelectual, ocasionando así una profunda crisis de legitimidad, quizás un tanto influenciada por la diversificación,

segmentación y masificación de la educación universitaria.

En consecuencia, estos rasgos característicos aünados a otra gran cantidad de factores se amalgaman de manera tal que se presentan fuertemente imbricados. También se hace necesario resaltar el innegable hecho del carácter socio-económico que envuelve a la educación universitaria y donde es evidenciable el marcado desequilibrio en la distribución equitativa de los bienes, obstaculizando así de alguna forma la posibilidad de acceder a las esferas educativas y culturales. En este sentido, las instituciones de educación universitaria, se han enmarcado en consolidar niveles cada vez más consustanciados con criterios precisos y homogéneos sobre las políticas que rigen sus funciones primordiales, entre éstas: investigación, docencia y extensión, al igual que todo lo relativo al financiamiento para la asignación de recursos. El papel del Estado se torna fundamental, debido a que es competencia de éste como órgano rector asumir el compromiso de participación activa en la consolidación de soluciones viables, responsables, operativas y pertinentes en el marco de su autonomía. Desde este punto de vista, diversos países del mundo han manifestado visos de reconocimiento dentro de sus sistemas socioeconómicos, de que la educación universitaria con su profunda connotación de hecho social, constituye una problemática persistente en los escenarios contemporáneos. En tales circunstancias la educación universitaria se convierte entonces en elemento angular, lo que por ende implica que está se consolide en instancia o posibilidad de desarrollo en las diversas esferas, sean estas de carácter económico, político, social, epistemológico, científico y cultural entre muchos otros que pudieran mencionarse.

Este fenómeno, se pone de manifiesto en lo expuesto por diversos autores quienes en un esfuerzo interpretativo por un esbozo particular sobre la educación universitaria en el contexto mundial contemporáneo, permiten dilucidar que aun estando presente la especificidad de las condiciones históricas que resultan imposibles de obviar, las reformas planes y regulaciones se inclinan por un acercamiento a las exigencias reales del entorno laboral y de manera muy particular del Estado. En ese mismo orden de ideas García (1998) sostiene en sus afirmaciones que la transformación de la educación universitaria a diversas escalas se encuentra determinada por las nuevas formas de producción y difusión del conocimiento en el contexto de una economía que a nivel mundial y planetario percibe que el conocimiento se ha convertido en un eje fundamental para el desarrollo y avance de las universidades, que son las instituciones que liderizan cambios y transformaciones acorde a la dinámica relacional cambiante de las sociedades.

Es así entonces que todos estos aspectos vinculados y vinculantes se presentan de manera suigéneris y constituyen la demanda inequívoca de la universidad como esfera que permite, la gestación del conocimiento asumiendo las posturas contemporáneas cuya orientación principal se cimienta en formas integrales e integradas del conocimiento en cuyas estructuras se puedan generar, construir y difundir conocimientos cónsonos con las nuevas formas de organización del saber sean estas de carácter interdisciplinar, transdisciplinar o multidisciplinar.

Asimismo, surge entonces la necesidad de enfatizar que las funciones primordiales y legítimas de la educación universitaria, docencia e investigación al relacionarse de una manera u otra al desarrollo económico, evidencia un giro radical en las tradicionales formas de

transferir y generar conocimientos desde las universidades hacia un sector productivo que demanda niveles altos de competitividad. Es quizás a partir de estas premisas, surge y emerge el discurso que se encuentra sobre diversos escenarios a nivel mundial respecto a la educación universitaria basada en competencias, cuyos planteamientos aún se debaten y seguirán cuestionándose en las diversas esferas del conocimiento, ya que son una vía para formar profesionales altamente competitivos de acuerdo al entorno cambiante de las sociedades contemporáneas.

Complementando lo anterior, estos cambios y transformaciones, plantea Neave (2001), pueden enmarcarse en tres categorías fundamentales para caracterizar la educación superior contemporánea a nivel mundial; entre ellos se exponen, sin ningún orden particular de aparición, la marcada explosión en el aumento y masificación en la cantidad de estudiantes, otra categoría está marcada por la carencia o una particular deficiencia de recursos para la asignación de fondos públicos que permitan dar mantenimiento y continuidad a una educación superior enmarcada en la integración socio-económica y política de las comunidades internacionales donde convergen y se desarrollan las instituciones de educación universitaria.

En concordancia con lo anteriormente expuesto se puede puntualizar que los procesos que caracterizan la educación universitaria en los escenarios de la contemporaneidad, se enmarcan dentro de una complejidad y profundidad que no puede verse desde una posición vertical, sino que por el contrario requiere asumirse desde una visión integrada en donde se establezca que esa especie de correlación puesta de manifiesto entre las estructuras socio-económicas y los procesos educativos dentro de la educación universitaria es lo que

ha originado sistemas educativos universitarios diferenciados en los diversos escenarios de las sociedades contemporáneas.

Singularidad de la educación universitaria un escenario propicio para un discurrir reflexivo

Sin la pretensión de esgrimir un corolario obscuro respecto a la educación universitaria y lejos de tal pretensión resulta indiscutible, que cualquier intento interpretativo o explicativo que se asuma hace necesario afirmar que la educación universitaria se encuentra sumergida e impregnada de una franca crisis que parece trascender los espacios, no solamente del ámbito económico que ya por demás requeriría un apartado sin precedentes, sino que dicha crisis es evidenciable de manera peculiar, en una incapacidad para generar respuestas acertadas a las problemáticas reales de las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la complejidad del entramado relacional y multicausal que las enmarca, de tal manera que esos rasgos definitorios y caracterizadores le otorgan una singularidad a la universidad que parece ser un rasgo común en los escenarios de la contemporaneidad.

Ahora bien todo lo antes expuesto resulta fácilmente observable a partir de una simple mirada retrospectiva a lo largo de la historia, en la cual se vislumbra como constante, una formación política, económica y social marcada por unas economías denominadas emergentes y en otrora subdesarrolladas o también de capitalismo dependiente.

Así, considerando la magnitud de dicha afirmación y dejando a un lado los rasgos propios de la subjetividad, resulta necesario la aceptación de verdad inobjetable que entre esa multicausalidad retroactiva del fenómeno educativo y de manera muy particular la educación universitaria en los escenarios de la contemporaneidad

no puede mantenerse enajenada de una situación a escala global, nacional y regional que presenta o denota algunas especificidades, configurando así un contexto propicio para su análisis.

Ante todo ello, y de manera insoslayable la más breve mirada retrospectiva, permite ubicar en el devenir del tiempo, que los estudios sobre el ámbito educativo universitario se han enmarcado en una convergencia de disciplinas que intentan desde su área de experticia contribuir con aportes significativos. Ahora bien, ciertamente que este tipo de abordaje, permite reconocer lo complejo de la realidad social, y por ende del ámbito de la educación universitaria.

En concordancia con el planteamiento anterior lo ontológico, epistemológico y axiológico constituyen los ejes articuladores para pensar y repensar los escenarios educativos en el ámbito universitario, primeramente a modo de realidad si se quiere filosófica y hermenéutica y luego, en su condición de metodología o instancia aproximativa e investigativa que permite el acercamiento a un entramado de relaciones complejas que caracterizan la educación universitaria, los actores involucrados, sus discursos y su praxis; luego como realidad social ineludible que permite legitimar dicho reconocimiento, puesto que todo método intenta deconstruir el entramado relacional complejo que envuelve y caracteriza a la educación en los diversos países y sus momentos históricos cuyos rasgos definitorios han marcado un hito en la determinación del sistema educativo imperante de un país.

En virtud de ello, entonces puede vislumbrarse que muchos de los debates contemporáneos sobre la educación universitaria se entrelazan a partir de una participación intensa, en el que constituye un eje medular común, la función universal que la caracteriza. En este sentido el

transcurrir de una época de evolución hacia un nuevo siglo, en el que la universidad requiere redefinir constantemente y repensar sus interrogantes, sus dudas, sus elementos convergentes y antagónicos, diversificando sus opciones sin transgredir su propia identidad. Constituyéndose entonces en la oportunidad de asumir una permanente actitud crítica constructiva, cuestionando sus paradigmas, objetivos, creencias, valores, normas, formaciones, estructuras y objetivos. Todo a partir o desde diversos referentes y propósitos. Así la educación universitaria actualiza su propio debate, sobre los signos universales, sus fines, su sentido para lograr la mayor legitimidad posible. La máxima utopía circunda los límites de una educación universitaria que permita la formación ante todo del ser humano, sin exclusión alguna, una educación que trascienda lo meramente Instruccional, en el contexto de una educación integral destinada a la revalorización de la condición esencialmente humana.

Referencias

García, G (1998) La Educación Superior en Venezuela una perspectiva Comparada en el Contexto de la Transformación hacia la sociedad del conocimiento. Cuadernos Cendes Caracas. Neave, G (2001) Educación Superior: Historia y Política Estudios Comparativos sobre la Universidad Contemporánea. Gedi-sa Editorial. Barcelona – España.
Ricouer, P. (2003). Teoría de la Interpretación Discurso y Excedente de Sentidos. Editores Siglo XXI, S.A. Buenos Aires Argentina.

ORALIA MACHADO
Universiad de Carabobo
oralia20092009@hotmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

El propósito de esta investigación es generar un cuerpo teórico como interpretación de la lengua indígena en la praxis educativa: como argumento en la formación académica integral del venezolano, especialmente en las áreas inmersas en la formación del niño y niña de educación inicial, sustentada con la teoría del Habilidad y el Campo, de Bourdieu (1990); la teoría la Acción Comunicativa (2006) de Jungen Harberman y el Modelo Psicosocial por Calonge y Casado (2001) cada una tiene en común el ideal comunicativo tan presente y vinculante en todo proceso discursivo, esencialmente en el proceso de la enseñanza. Se utilizó la Metodología Cualitativa, el enfoque Fenomenológico; el Paradigma Interpretativo y haciendo uso del procedimiento Etnográfico; empleando la Observación Participante y la Entrevista Semi estructurada aplicada a 5 actores claves; los cuales son docentes activos en Educación Inicial. La presentación e interpretación de los hallazgos se utilizó los procesos de Categorización, Teorización y Triangulación, permitiendo plantearse la necesidad de un discurso transcomplejo en la enseñanza de la lengua indígena, que involucre una transformación del docente desde la flexibilidad del pensamiento, y legitime el conocimiento, haciéndolo trascender más allá del aula.

Palabras clave: lengua indígena, praxis educativa, formación académica, venezolano.

INDIGENOUS LANGUAGE: VENEZUELAN INTEGRAL EDUCATION FROM INITIAL EDUCATION

Abstract

The purpose of this research is to generate a theoretical body as an interpretation of the indigenous language in the educational praxis, as an argument in comprehensive academic training in Venezuela, especially in the areas related to the education of children in early childhood stages. This is supported on Bourdieu's habitus and field theories (1990), Jungen Harberman's Theory of Communicative Action (2006), and Calonge and Married's Psycho-Social Model (2001). All share the communicative ideal so present in and binding to discursive process, essentially in the teaching process. It followed a qualitative methodology, a phenomenological approach, on an interpretative paradigm by ethnography. The participant observation and semi-structured interview were applied to five key actors; who are active teachers in early childhood education. To present and interpret the findings, categorization, theorizing and triangulation processes were used, consenting to consider the need for a transcomplex discourse in teaching the indigenous language, involving a transformation of teachers from the flexibility of thought, and that legitimizes knowledge, making it transcend beyond the classroom.

Key words: indigenous language, educational praxis, academic training, Venezuelan.

Introducción

En los últimos tiempos, las sociedades contemporáneas han venido reclamando con insistencia un sistema educativo con calidad y altos niveles de eficiencia y eficacia. La educación hoy ha llegado a alcanzar a todos los grupos sociales, desfavorecidos y marginados. Cuantitativamente, puede afirmarse que el problema de escolarización se ha solucionado. Por ello, ahora comenzamos a plantearnos el problema de la calidad como prioritario para la mejora de la educación de nuestros estudiantes.

Al momento de concentrarse la atención en cuanto a las áreas de saberes, se encuentra el área de saber denominada lenguaje y comunicación en lo que solo se revisa la formación bilingüe en la enseñanza y aprendizaje del castellano como lengua materna y el inglés como lengua extranjera, obviándose las lenguas autóctonas del territorio hoy llamado Venezuela.

La formación integral implica desde una visión intencionada con la tendencia al fortalecimiento del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas durante su estadía en los espacios educativos. La Educación Inicial tiene como finalidad la formación integral de los niños y las niñas, en cuanto a hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores basados en la identidad local, regional y nacional, mediante el desarrollo de sus potencialidades y los plenos ejercicios de sus derechos con persona en formación, atendiendo a la diversidad e interculturalidad.

Hoy, este cometido cobra mayor fuerza en medio de las transformaciones que experimenta nuestro país, los cuales están orientados a la consolidación de la sociedad humanista democrática, protagónica, participativa, multiétnica, pluricultural, plurilingüe e intercultural.

Por otra parte la educación inicial, el proceso de apren-

dizaje debe tener continuidad a fin de favorecer un adecuado desarrollo de los niños y las niñas; tarea para la cual se requiere del empleo de diversos recursos lúdicos didácticos, métodos y estrategias que permitan propiciar dicho desarrollo en espacios de interacción entre niños, niñas, familia, maestros y maestras en el marco de la interculturalidad como principio de convivencia. Ello, supone la necesidad de promover experiencias de aprendizajes que permitan formar al nuevo ciudadano y la nueva ciudadana desde los primeras edades, con principios, actitudes, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad y convivencia; a un ser humano relacionado con su contexto histórico – cultural, atendiendo al carácter multiétnico, pluricultural, plurilingüe e interculturalidad de la sociedad venezolana, tal y como lo establece el Currículo Nacional Bolivariano (2007), marco filosófico, sociológico, epistemológico y pedagógico que orienta a la educación bolivariana, entendida como un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; sustentando en la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico social.

De tal manera que, es importante concentrar la atención en que se está faltando en el proceso educativo ante la formación y enseñanza de la lengua indígena autóctona de cada región en la praxis educativa, que elementos obstaculizan el curso de la preparación de los niños y niñas ante dicho idioma.

El intercambio realizado con los actores participantes en la investigación, manifestaron el incumplimiento con el eje intercultural, ya que el Ministerio del Poder Popular para la Educación; se limitó solamente en la entonación del Himno Nacional en la lengua Warao, Yaruro; y en el caso del nivel de educación inicial; se entonaba el coro del himno nacional de allí, no se tras-

cendió más sobre alguna lengua indígena; ya que los docentes no están preparados para dicha actividad. De acuerdo a todo lo descrito con anterioridad surgen las siguientes interrogantes ¿Cuál ha sido el conocimiento teórico con; respecto a la lengua indígena en el ámbito de la educación inicial? ¿Qué importancia tienen para los actores la formación de lengua indígena como praxis educativa desde la educación inicial? ¿Cómo se puede comprender la formación académica integral venezolana de la lengua indígena en la praxis educativa desde la educación inicial; por lo que se hace necesario; Generar un cuerpo teórico como interpretación de la Lengua Indígena en la Praxis Educativa: como Argumento en la Formación Académica Integral del Venezolano desde la Educación Inicial. Son numerosas las investigaciones que se han realizado en el campo educativo relacionado a la interculturalidad, ya que a las instituciones educativas les corresponde albergar a los ciudadanos del mañana y obviamente en éstas se debe practicar y transmitir calidad en la formación educativa y personal del ser humano, en efecto, la misma no depende solamente de las habilidades o conocimientos que se puedan desarrollar a través del Currículum, sino también de la utilidad que regulen su actuación en la sociedad y la comunidad ya que es aquí donde la interculturalidad juega un papel de gran importancia. Arnáez (2014) en su artículo titulado *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente* la enseñanza de la lengua y el uso que de ella hacen los alumnos preocupa a los especialistas y a los docentes. Seguidamente Guillan (2012), en su tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Madrid, con el título “*Procesos de cambio lingüístico inducido por contacto en el español del nea: el sistema pronominal atono*”, la presente investigación se cen-

tro en el análisis de una variedad de español en contacto con el guaraní en Formosa (Nordeste de Argentina), en concreto en el estudio del sistema pronominal átono de tercera persona. Ahora bien las teorías más vinculantes con la investigación propuesta se encontraron la Teoría del *habitus* y el campo de Bourdieu; la Teoría de la acción comunicativa, de Jurgen Habermas y el Modelo Psicosocial para el Estudio de la Interacción Social Comunicativa por Calonge y Casado (2001). Es por ello que es significativo subrayar que todas y cada una de las teorías y antecedentes tienen en común el ideal comunicativo tan presente y vinculante en todo proceso discursivo, esencialmente en el proceso de la enseñanza de la lengua indígena, en los últimos tiempos, el pueblo de nuestro continente, ha venido buscando desarrollar elementos de identidad, reclamando con insistencia un sistema educativo con calidad y altos niveles de eficiencia y eficacia, de modo de no ser siempre considerados “tercer mundo”, de allí que la pretensión es manejar la integración entre la lengua autóctona y la materna, en la búsqueda incesante e integradora de una verdadera educación de los pueblos. **Metodología** De acuerdo a lo descrito con anterioridad, se asumió como momento aproximativo en esta investigación el paradigma cualitativo, esto por considerarlo como el más conveniente en función a sus criterios de diversidad metodológica, integración, convergencia y visión holística, razones que resultan importantes en el proceso de enseñar, pues constituye una realidad social dentro del contexto intersubjetivo que lo enmarca; es precisamente desde esta analogía de concepciones normáticas en los cuales se establece el proceso investigativo tal como lo formula Martínez (2007).

Aunado a esto, se encuadra en un paradigma interpretativo, desde un enfoque fenomenológico, para comprender así la multidimensionalidad del fenómeno y establecer significados.

El diseño adoptado fue la etnografía, hacia la búsqueda de describir mejor las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en la investigación; lo que señala Martínez (ob.cit), que *“el etnógrafo utiliza, como técnicas primarias para recoger la información la observación participante y la entrevista no estructurada, y como instrumento las anotaciones de campo in situ o, después del evento observado, tan pronto como sea lógica y éticamente posible”* (p. 196).

Para la selección de los informantes clave, se determinó elegir a diferentes actores del contexto de la Educación Inicial, los actores del estudio fueron convocados de acuerdo con un muestreo propositivo basado en criterio. Patton (1990) dice que “el muestreo propósito consiste en seleccionar a los participantes en función de las características que poseen”(p.26) La investigadora selecciono exclusivamente a los participantes que cumplieran con los tres criterios básicos, siendo estos:

- a. Personal Directivo y Docente que labore en el contexto de la Educación Inicial.
- b. Poseer un mínimo de 5 años de experiencia como docente.
- c. Docente dependiente/adscrito al Ministerio Popular para la Educación.

En concordancia con estos tres criterios básicos, se seleccionaron cinco (5) actores que reúnan las siguientes características:

- a. Personal Docente Directivo
- b. Personal Docente de aula regular

A quienes se les aplico la Entrevista en Profundidad en forma individual, donde se logró un intercambio co-

municativo libre entre el investigador y el actor social. Para el registro de la entrevista se requirió de grabación las cuales, se llevaron a cabo con un celular, también se estimó realizar las notas de campo que la investigadora consideró pertinentes en casa caso.

Para la recogida de la información se procedió en primer término a plantear a los actores sociales la finalidad del estudio, estableciendo desde el primer contacto una relación sincera que facilitara la comunicación posterior. Estos informantes estuvieron conformados,, por directores y docentes que hacen vida en el contexto de Educación Inicial, actores sociales que expresaron su disponibilidad y complacencia en formar parte de esta investigación; la disposición fue total ya que manifestaron sus opiniones libremente, ofreciendo toda la información posible. Para el desarrollo de la entrevista, se tomó como fundamento Martínez (2009), más que formular preguntas, la investigadora presento los aspectos que deseaba explorar a través del dialogo, presentando en forma de temas los cuales se seleccionaron previamente para orientar la entrevista, procediéndose a la interpretación.

Resultados y discusión

Una vez obtenida la información necesaria y suficiente en función de los objetivos de la investigación, se estructuro de modo coherente y lógico, ante la presentación e interpretación de los hallazgos bajo el enfoque cualitativo abarcado los procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización.

La triangulación se utilizó para asegurar la validez y fiabilidad de esta investigación Yuini y Urbano (2006), destacan que este procedimiento consiste en cambiar enfoques teóricos, procedimientos y estrategias metodológicas resultados obtenidos por diferentes instrumentos o interpretaciones efectuadas por distintos ob-

servadores o por varios de estos procedimientos simultáneamente (p.177). En este caso, se utilizó la triangulación previamente de fuentes, provenientes de las entrevista a profundidad de diferentes actores sociales. Yuini y Urbano (ob. cit) “este tipo de triangulación presenta como fundamento que además de garantizar la confiabilidad, permite explicar la riqueza y complejidad de la acción humana y estableciéndola desde múltiples puntos de vistas y utilizando diversos datos” (pp.177-178). La calidad de la investigación en las ciencias interpretativas, de acuerdo con Yuini y Urbano (ob. cit). A los efectos de esta investigación se asumieron estos conceptos o criterios de rigurosidad. La fiabilidad o consistencia de la investigación que se predica de los procedimientos seguidos en la recolección de datos y

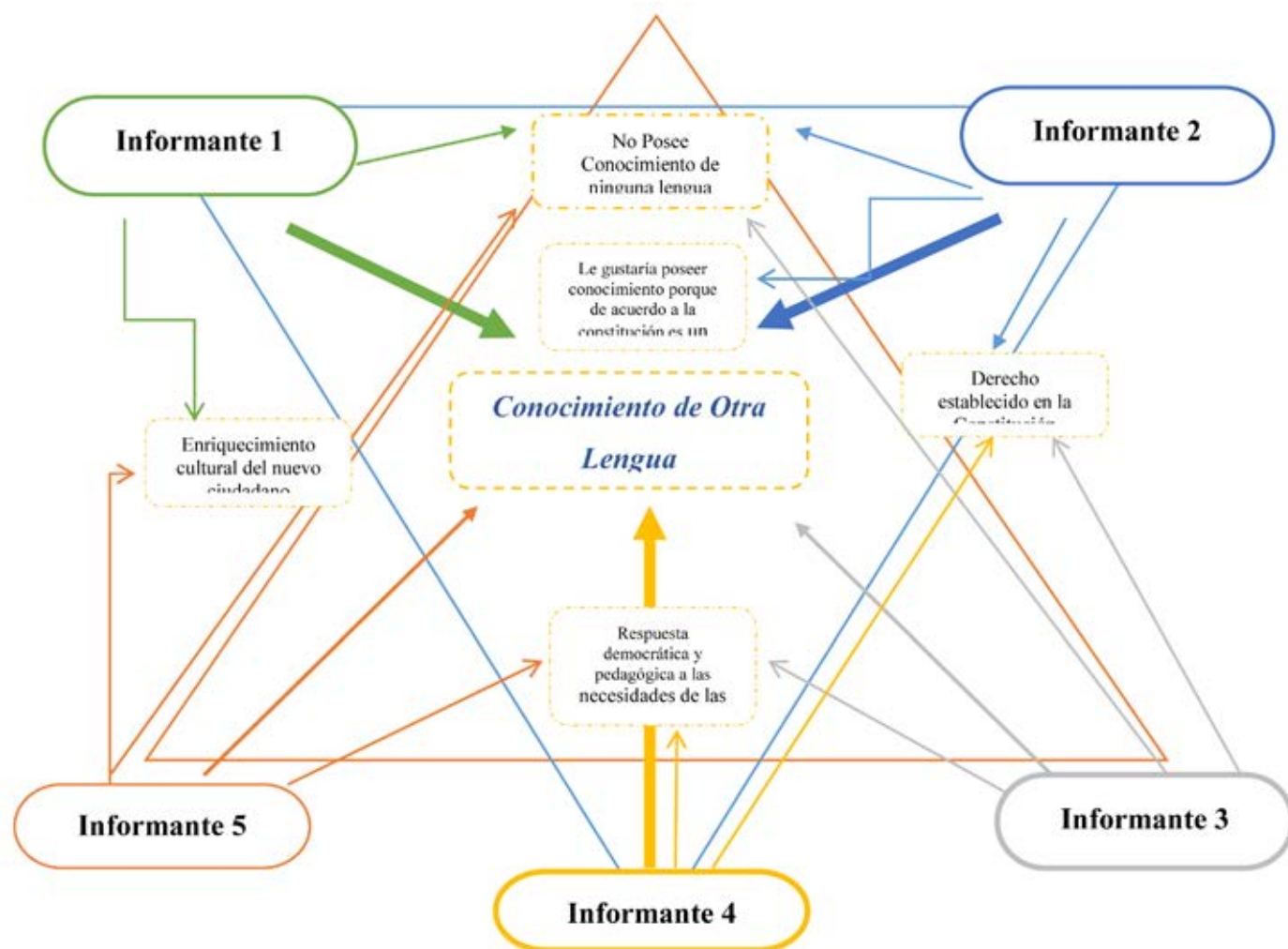
se la define como la estabilidad, es decir, el grado en las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y que las transcripciones se plasmen lo expresado por los actores sociales. La transferibilidad que se vinculó con la descripción de la situación, registros de las entrevistas realizadas, su co-rrespondencia con las categorías emergentes y la triangulación de los datos emanados de las fuentes dan paso a la credibilidad al interactuar con los actores que hacen vida en el contexto de la Educación Inicial, lo que permitió establecer categorías e interpretación sobre la interculturalidad bilingüe (lengua indígena) y su correspondencia con la lengua materna. Revisadas de manera graficas en función del mejor entendimiento entre la teoría y la praxis.

Tabla N° 1. Categoría emergente

Registro Descriptivo	Categoría Emergente
¿Usted como Docente poseen conocimiento sobre la educación intercultural bilingüe (lengua indígena)? No, desconozco tengo conocimiento de las tribus indígenas de nuestro país, pero no de su lengua solo de sus costumbre y como viven sería interesante saber su lengua.	Conocimiento sobre la Educación Intercultural (lengua Indígena)
¿Usted, posee conocimientos sobre la Declaración Americana de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas? No, tengo idea de que exista una declaración americana de los derechos humanos de los pueblos indígenas en Venezuela. En realidad siempre nos hemos enfocados en conocer su cultura, como viven, bailes, artesanía entre otros, nunca su lengua.	Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas
¿Usted Conoce programas de formación lingüística (lengua indígena), existentes en la Educación? En realidad, no creo que existan programas para la formación de la lengua indígena desde ninguna etapa de educación sea básica o diversificada.	Programas de Formación
¿Cómo Docente de Aula, usted Promueve el conocimiento de otras lenguas (lengua indígena)? Bueno en realidad, no siempre vemos como otra lengua el inglés, nunca una lengua indígena, aunque me parece muy importante que los niños y niñas conozcan la lengua indígena.	Conocimiento de otra lengua
¿Conoce el Decreto mediante el cual se establece la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad educativa? No tengo conocimiento del decreto	Falta de Información
¿Promueve el espacio de las lenguas indígenas dentro del aula? En realidad, no existe ningún espacio donde se promueva la lengua indígena.	Espacio para Promover la lengua Indígena

Fuente: Oralia Machado, 2016.

Tabla N° 2. Triangulación Conocimiento de otra lengua



Fuente: Oralia Machado, 2016.

Conclusiones

Esta investigación demostró la necesidad del respeto real por el indígena, no se trata de nombrar algunos diputados representantes de las etnias; sino, de sentirlos como miembros reales del pueblo venezolano. Esta tarea, que ha sido el motor de esta investigación pueda que resulte fácil plantearla; más no es tan sencillo fomentar políticas educativas que se hagan realidad en todas y cada una de las comunidades indígenas.

El objeto fundamental de esta investigación, fue demostrar la urgente necesidad de incluir el aporte

cultural de las comunidades indígenas, al proceso educativo nacional, a fin de contribuir a un auténtico reforzamiento de la identidad regional y nacional, para formar un verdadero individuo y ciudadano venezolano, y no alguien que vive en regiones lejanas, y que solamente recuerda historias prehispánicas, que pertenecieron a un pasado considerado ajeno y no realmente venezolano; sino como un vago recuerdo que poco o nada importa a la realidad nacional. Desde allí, que se hizo necesario insistir en cuanto a la necesidad de que se imparta desde la educación en etapa inicial, donde se refuerce los valores autóctonos

donde se deben arraigar al niño y la niña a su verdadera historia y valores comunitarios o a su verdadera naturaleza existencial, pretendiendo así inserta la lengua indígena de nuestros pueblos como parte de nuestra cultura académica integral de la formación del ciudadano y ciudadana.

Por otra parte, se mostró que en las zonas rurales de Venezuela las lenguas de nuestras etnias sirven de instrumento de enseñanza y apoyo a las escuelas de estos sectores, es necesario destacar que en estos momentos en Venezuela, se plantea, desde el Estado y sus políticas educativas el interés por el rescate de lo autóctono en cada región, es interesante presentar proyectos que contribuyan a la defensa de la identidad cultural, regional y nacional; pero, además que se ha señalado a lo largo de toda la tesis, hace falta la construcción epistémica adecuada para la comprensión desde la hermenéutica como método de la educación de las etnias en su propio idioma.

De igual manera es importante se destacó en este trabajo que uno de los objetivos fundamentales que se pretende que a través de la enseñanza de la lengua indígena, se enfoque a los niños y niñas a eliminar la discriminación racial, logrando así una verdadera concepción humanista de la educación que lleve al niño, niña y adolescente a ser un individuo con valores y una formación integral efectiva, desde su autoestima existencial, que se refleje en una incorporación no enajenada en la vida total de la nación venezolana.

Asimismo, se ha señalado como una de las conclusiones centrales de esta investigación, el hecho real de que la incorporación de lengua indígena, puede aprovecharse con fines pedagógicos e insertarse en la historia de cada región o estado, tomando en cuenta la cultura que ha

dejado perdurables huellas y de esta manera los niños, niñas y adolescentes conocerán y aprenderán mejor del pasado pronosticar, e ir construyendo una verdadera identidad cultural en la praxis educativa que les permita un adecuado entorno existencial con la naturaleza ecológica que le es propia, y con los Otros miembros de la sociedad venezolana.

Referencias

- Arnáez (2014). *“La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente”* artículo publicado en la www.interculturalidad-latinoamericana.com.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. CNCA-Grijalbo. México.
- Calonge, S. y Casado, E. (2001). *Interacción Social Comunicativa (Un modelo Psicosocial)*. Caracas: CEP-FHE, Universidad Central de Venezuela.
- Currículo Nacional Bolivariano Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) Caracas, Septiembre.
- Guillan (2012). *Procesos de Cambio Lingüístico inducido por Contacto en el Español del Nea: El Sistema Pronominal Átono*. Trabajo de Grado no publicado presentado en Universidad Autónoma de Madrid.
- Habermas (2006). *La Inclusión del Otro*. Estudio de Teoría Política. Barcelona España
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Trillas, México.
- _____ (2007). *La investigación Cualitativa Etnográfica en educación*. Editorial Texto, Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Subsistema Educativo Bolivariano. Caracas.
- Patton M. Q. (1990). *Cualitative evaluation and research methods*, 2ª edition. Nesbury Park, C.A Sage.
- Yuini J. y Urbano (2006). *Técnicas para investigar*. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Vol. 1, Córdoba-Brujas.

GLIYER JOSEFINA MARCANO PALMERA

Universidad de Carabobo

gliyermarcano@yahoo.es

NELMARIÉ DEL ROSARIO MERCADO AYARO

Universidad de Carabobo

nmercado@uc.edu.ve

DEISY YAMILÉ VASAMÓN PACHECO

Universidad de Carabobo

dvasamon@gmail.com

Recibido:13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

Permitir el acercamiento de los y las estudiantes del sub-sistema de Educación Básica a la radio-difusión por medio de la producción de micros radiales educativos en la U.E. Carabobo Valencia-Carabobo, es una oportunidad de enriquecer sus destrezas como generadores de contenidos y a su vez canalizar sus destrezas escénicas, al convertirlos en protagonistas de sus micros, haciendo significativo el aprendizaje adquirido y aprovechando el uso de los computadores Canaima que poseen. Esta investigación toma en cuenta la experiencia Kaplún entre otros en radio educativa y está basada en la teoría de Investigación Acción Participativa de Kemmis, beneficiando a una comunidad escolar de 1200 estudiantes que fortalecerán sus conocimientos con la producción y difusión de micros radiales con fines educativos.

Palabras clave: producción de micros radiales, computador Canaima.

PRODUCTION OF RADIO MICROS FOR EDUCATIONAL PURPOSES AT THE U.E. CARABOBO, VALENCIA-CARABOBO

Abstract

By allowing Basic Education students to approach broadcasting through the production of educational radio spots in U.E. Carabobo, Valencia-Carabobo, is an opportunity to enrich their skills as generators of content, and to canalize their performing skills, by becoming them into protagonists of their micros, making meaningful the acquired learning with the use of Canaima computers. This research takes into account the Kaplún experience among others in educational radio. It is based on Kemmis' Participatory Research Action theory, benefiting a school community of 1200 students who will strengthen their knowledge with the production and broadcasting of radio spots for educational purposes.

Key words: production of radio micros, participatory action research, Canaima computer.

Introducción

La radiodifusión nace gracias a la participación de científicos interesados en la multiplicación de la información como explica García(2011) “A raíz de los descubrimientos de los físicos Maxwell, Hertz y los inventos de Marconi, la radiodifusión comenzó a desarrollarse a principios del siglo, y llegó a constituir un sistema universal de comunicación de noticias, en forma inalámbrica. En un principio le sirve a la navegación y a la economía; de igual forma, desempeñó un papel decisivo en la primera guerra mundial y en la revolución rusa” (pág. 394).

Logrando así en la actualidad, y por lo general en todos los países, abarcar una función que permite llevar: información, instrucción, entretenimiento y prestar servicio a los radio escuchas. La radio en la actualidad juega un papel muy importante dentro del proceso de aprendizaje formal y no formal, por ser este uno de los medios de comunicación con más fácil acceso, aunado a la incorporación de las NTIC Nuevas Tecnologías de Información se convierte en una excelente herramienta comunicacional para fortalecer los procesos de formación de los niños, niñas y adolescentes, ya que están al alcance de los mismos y donde estos son protagonistas de su auto formación al poseer grandes cantidades de tiempo dispuestas a escuchar, hablar, leer y escribir, enriqueciendo así sus saberes si estos están bien orientados con un fin educativo formativo e informativo. En este sentido destaca lo expuesto por Mario Kaplún citado en Montoya y Villa (2006) donde define “a las radios educativas o escolares que son todas aquellas que procuran la transmisión de valores, la promoción humana, el desarrollo integral del hombre y de la co-

munidad; las que se proponen elevar el nivel de conciencia, estimular la reflexión y convertir a cada persona en agente activo de la transformación de su medio natural, económico y social” (p. 152).

Es así como la radio es educativa, en la manera cómo se utiliza para incentivar a los estudiantes, presentado más que como una herramienta ya que es un recurso distinto a los medios tradicionales de formación, que hace frente a las debilidades que muestran los estudiantes en los niveles de conocimiento no sólo de la lengua oral y escrita, sino en las diversas áreas de aprendizaje.

Destaca el trabajo de Lugo (2015), que realizó una investigación denominada “Promoción de la lectura a través de un programa radial dirigido a jóvenes de 13 a 16 años en la U.E. “Monseñor Arocha” con la finalidad de diseñar un programa para facilitar la lectura, que participen activamente desde el aula y la radio, y de esta manera incorporen en su formación pensamientos reflexivos y críticos”. Se observa como la Investigación-Acción sirve como referencia ya que a través de la misma se incorpora la radio y todo lo que conlleva el acto de pre y post producción radial como un recurso para el aprendizaje dentro del aula de clase, que hace mucho más dinámico el acto de enseñar y aprender con el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Por otra parte Fuentes (2008) en su trabajo de investigación titulado: “La radio un intermediario útil en la producción de textos escritos. Con los niños de sexto grado de la U.E. “El Socorro” ubicado en la Parroquia El Socorro, del Estado Carabobo”. El autor vive la experiencia con sus estudiantes en la elaboración de un guion radiofónico y la producción de un programa radial con la participación de los niños, bajo una investigación cualitativa y un método investigación acción, logrando

incorporar el proceso de escribir y producir textos propiciando el acercamiento con su realidad social e histórica, finalmente, se construyó y diseñó una propuesta pedagógica para producir textos, enmarcada en la motivación radio-aula. La investigación de Fuentes se relaciona con esta investigación, debido a que se refiere al uso de la radio y la producción de micros radiales para con fines educativos que fortalecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Destaca las experiencias de Montero y Mandrillo (2007) en su Trabajo “La radio como herramienta para la promoción de la lectura” con el objeto de promover la lectura a través de un programa radiofónico de cuentos, donde se proponen estrategias para la sensibilización y la formación estética que adquiere el niño a través del contacto temprano con la literatura, donde se propone un modelo de guion para un programa radial de narración de cuentos para niños.

En este sentido la radio a través de la producción de micros educativos permite que se sumen los sectores de la comunidad escolar, los estudiantes, la familia, los maestros, la escuela y todos los que hacen vida dentro de la Institución Educativa, creando así un espacio comunicativo y de esa manera los estudiantes ven ante sí una oportunidad de poder participar en programas de radio creados por ellos mismos, que escucharán sus compañeros y sus padres sintiéndose partícipes y protagonistas de la construcción de sus propios conocimientos.

En esta investigación el objetivo general es “Producir micros radiales con fines educativos en la UE Carabobo Parroquia Rafael Urdaneta Valencia-Carabobo” y se logrará a través de los objetivos específicos que son primero formar a la comunidad escolar en la producción de micros radiales, segundo elaborar la pre- producción

de micros radiales, como tercer objetivo esta producir los micros radiales con fines educativos y finalmente difundir los micros radiales a través de los diferentes espacios de difusión y comunicación.

Metodología

El presente trabajo es una Investigación Acción Participativa (IAP) con modificaciones, basándose en el “espiral de ciclos” de Kemmys como explica Bernar et cols(2011) en su trabajo Investigación acción, se inicia con un diagnóstico del problema; bajo un proceso cíclico de continua reflexión, pues esta evaluación puede llevar a la planificación de nuevas acciones y de esta manera mejorar la realidad educativa. Las fases que se aplicaron para el desarrollo de la investigación fueron las siguientes se reducen a tres que son:

Fase I: diagnóstico

En esta fase se realizaron los pasos del diagnóstico:1) Identificar el problema, 2) Elaborar un plan de diagnóstico, 3) Recabar la información y 4) Procesar la Información y socializar los resultados. Se abordó el objeto de estudio (se agrupo una muestra de la comunidad escolar de la UE), se detectó el problema al realizar la observación y formulación de la investigación en la institución donde se ejecutará la producción radial, aplicación de encuestas a la comunidad beneficiada, identificación el uso que se le dan a las computadoras Canaima y las posibles emisoras comerciales que apoyarían la grabación y edición; también abordar los temas y áreas de aprendizaje a abordar desde lo pedagógico e investigativo.

En la generación del diagnóstico y levantamiento de información para construir la producción de micros radiales están apoyados en los programas *Audacity* que poseen las computadoras Canaima bajo ambiente software libre y *Sambrodecaster* bajo ambiente softwa-

re propietario para la creación , edición y montaje así como la articulación con las radios comunitarias ale-
dañas y radio comercial Mundial Valencia FM para la
post producción y difusión de los productos finales e
intercambios interescolares, Para la promoción y divul-
gación de los mismos en los diferentes espacios de los
Centro de Recursos para el Aprendizaje CRA, con un
propósito final de fortalecer el aprendizaje de los estu-
diantes de la UE Carabobo y los radioescuchas.

Esta estrategia se sustenta en los conceptos dados por
los autores(a) Alma Montoya y Lucelly Villa Betan-
court quienes manifiestan la posibilidad de emplear la
radio como un medio educador en los escenarios esco-
lares, con el diseño, construcción y aplicación de un
diseño curricular para este medio de comunicación.
Montoya y Villa (2006).

Fase II: desarrollo

Durante esta fase se construye un plan de acción de
las estrategias planteadas en la formulación de los ob-
jetivos, formación de la comunidad escolar en la pro-
ducción de micros radiales teórico- práctico, pre pro-
ducción que implica todo el proceso de escogencia del
tema, investigación, ensayos, revisiones entre otros, la
producción en el escenario seleccionado escuela o emi-
sora, y la post producción y divulgación del producto
final apoyándose en los distintos medios con los que se
cuenta.

La propuesta se implementará durante las actividades a
desarrollar a lo largo del año escolar, aplicando los co-
nocimientos pedagógicos, didácticos, en tecnologías y
medios de comunicación adquiridos en el transcurso de
la formación en producción radial, beneficiando a una
población directa de 18 estudiantes que conformaran
el equipo de producción radial y 02 docentes activa-
dores responsables que a su vez beneficiarían de 1200

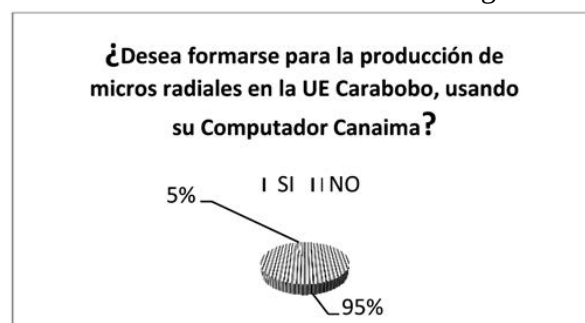
estudiantes y 55 docentes de forma indirecta, viendo
la radio escolar como una innovación tecnológica edu-
cativa en la práctica pedagógica, que permita una con-
cepción constructivista del conocimiento, entre las y
los estudiantes, los docentes, la familia y la comunidad
en general, para establecer una sociedad democrática,
participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural,
contemplada en la Constitución de la República Boli-
variana de Venezuela y el Plan de la Nación “Simón
Bolívar” (2007-2013).

Fase III: evaluación

Luego de realizada la fase de desarrollo, se implemen-
tará el plan trazado representando las acciones y se
llevará a cabo esta etapa donde se medirá el impacto
que la producción radial tendrá en los participantes y el
alcance en la comunidad escolar beneficiada, hacien-
do las observaciones y registros necesarios para nutrir
el trabajo de investigación y evaluar la magnitud del
fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes de la
UE Carabobo empleando los computadores Canaima.

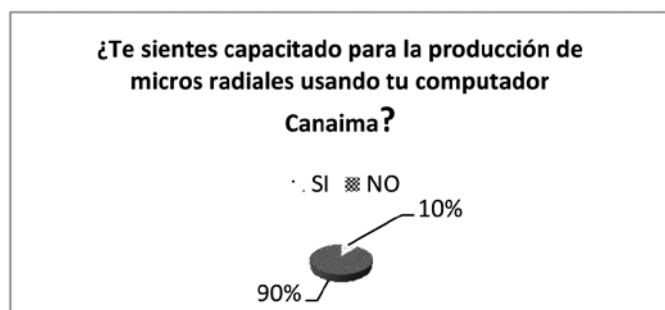
Resultados y discusión

Los resultados de la investigación conforme a los pro-
cedimientos señalados en la parte metodológica, re-
lacionados con los objetivos planteados, en donde se
observa que la comunidad escolar y los estudiantes
empleen las computadora Canaima en la producción de
micros radiales, y en la elaboración y la pre- produc-
ción de micros radiales como muestra la gráfica 1



Gráfica 1. Marcano et cols (2016)

Luego se observa el interés en producir los micros radiales con fines educativos y finalmente difundir los micros radiales a través de los diferentes espacios de difusión y comunicación. Sin embargo la información de la gráfica 2 que detecta que los 90 % de la comunidad estudiantil y los estudiantes no se sienten capacitados para la producción de micros radiales. Gracias a esos datos se corrige esta carencia en la fase de capacitación de los estudiantes, para proveerles de las herramientas básicas que le faciliten ser locutores de micros radiales, adaptados a su edad y su capacidad cognitiva.



Gráfica 2
Marcano et cols(2016)

La grafica 3 expone el estado inicial de la propuesta, y el soporte técnico que se posee, indica los recursos que hacen falta para la formación del estudiantado y profesorado, qué estrategias de comunicación eficaz se emplearán para la pre producción que va de la mano con un proceso de investigación previa de los participantes, ensayos de narración, dicción y tono de voz, así como la preparación para la producción radial y la posterior post producción obteniendo como resultado micros radiales con fines educativos que serán difundidos en los distintos medios valorando

el alcance e impacto que tendrá alrededor del plantel y del grado de participación e inclusión que tendrá la comunidad escolar en la construcción de sus propios saberes, que permitan que la producción de micros radiales sean el fin y a su vez el medio para fortalecer el aprendizaje de los escolares de la UE Carabobo.



Gráfica 3
Marcano et cols (2016)

Conclusiones

Este trabajo es una investigación científica que integra lo experimental con la acción social que propone un proceso cíclico de exploración, actuación y evaluación de resultados, enfocada en ofrecer mejoras sociales en la UE Carabobo Parroquia Rafael Urdaneta Valencia-Carabobo. La realidad detectada en ésta comunidad escolar es la poca orientación que poseen los estudiantes en el uso de las Computadoras Canaimas y el producir micros radiales con fines educativos permitirá que la comunidad escolar se pueda beneficiar a mediano plazo, transformado el quehacer cotidiano en una experiencia enriquecedora para todos los involucrados y buscar la solución a esta específica problemática social. Se puede concluir a pesar que la investigación se encuentra en la fase de desarrollo que este trabajo permitirá crear los mecanismos necesarios para la formación teórico practico y producción de micros radiales, brindando el soporte

técnico y los recursos necesarios para cada una de sus fases, pre producción, producción, post producción y en cada fase retroalimentar para el enriquecimiento de todo el proceso para el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes de la UE Carabobo.

Generará un aprendizaje significativo en los estudiantes que se convertirán en protagonistas de sus micros y fortalecerá su autoestima y creatividad, como explica David P. Ausubel (1963) al presentar su modelo de enseñanza y aprendizaje basado en el descubrimiento, que “privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre” pág 3. Durante el desarrollo de esta investigación los estudiantes descubrirán sus propias potencialidades en las diferentes áreas como la investigación, el carácter crítico reflexivo, la dicción, pronunciación, promoción, motivación a la lectura y el desarrollo de habilidades artísticas entre otros.

Referencias

Bernar et cols, (2011). Investigación acción. Extraído en 30 de Julio de 2016 desde http://brayebnan.aprenderapensar.net/files/2011/04/Inv_accion.pdf

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República, N° 36.860. [Extraordinaria], Marzo 24, 2000

Fuentes (2008). La radio un intermediario útil en la producción de textos escritos. Con los niños de sexto grado de la U.E. “El Socorro” ubicado en la Parroquia El Socorro, del Estado Carabobo.

García M (2011). García Ucede Mariola. Las claves de la publicidad, 7ma edición, Editorial ESIC, ISBN 978-847356-801-2. Madrid España. Extraído en 30 de Julio de 2016 desde <https://books.google.co.ve/books?id=5LDqKtCDMK8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Kaplún (2001). A la Educación por la Comunicación. 2da edición. Colección INTIYAN, Vol. 41. ISBN: 9978-55-027-5. Quito Ecuador. Extraído en 30 de Julio de 2016 desde www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53473.pdf

Montero y Mandrillo (2007). La radio como herramienta para la promoción de la lectura, versión impresa ISSN 1690-7515. Enlace v.4 n.3 Maracaibo dic. 2007

Montoya y Villa (2006). Radio Escolar, Una onda Juvenil para una participación comunicativa. Editorial Paulina-España ISBN 958-669-52-2. https://books.google.co.ve/books?id=c0ctZt_UZwEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Palmero (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa Socioeducativa. Vol. 3, Núm. 1, 2011 - ISSN: 1989-0966. Extraído el 01 de agosto de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634413.pdf>

Toro B (2015). La Radio Escolar Como Estrategia de Aprendizaje. Extraído el 01 de Agosto desde <http://yELIT-ztn-educacinactual.blogspot.com/2015/05/la-radio-escolar-co-mo-estrategia-de.html>



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 21. Ed. Esp. Jul.-Dic. 2017/ pp.128-133
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Producción de micros radiales con fines educativos en la U.E. Carabobo

Valencia-Carabobo

Gliyer Marciano, Nelmarie Mercado, Deisy Vasamón

SANDRA N. MÁRQUEZ M.
Universidad de Carabobo
sandranailee@hotmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 30-06-2017

Resumen

Aunque los Proyectos de Aprendizaje son una herramienta integradora, los docentes continúan planificando sin considerar estrategias para enriquecerse mutuamente en función de construir el conocimiento integral. El objetivo de esta investigación fue analizar la interdisciplinariedad para la construcción del conocimiento integral de los estudiantes de primer año de Educación Media General de acuerdo con la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje en la Unidad Educativa Antonio Herrera Toro, Municipio Valencia. El estudio se sustentó en la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel), la interdisciplinariedad y el aprendizaje por proyecto. La investigación es de tipo descriptiva y el diseño es de campo. La población y la muestra fueron los 16 docentes de primer año por lo que se considera una muestra censal. Para recolectar la información se utilizó la técnica de la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario de 28 ítems con escala múltiple o policotómica de tres alternativas de respuesta: siempre, algunas veces y nunca. El cuestionario se sometió a la validez de expertos. La confiabilidad se calculó por medio de la fórmula de Alpha de Cronbach, su resultado fue 0,75 considerado altamente confiable. Los datos se analizaron de forma porcentual a través de la estadística descriptiva, se utilizaron tablas y gráficos. Se concluyó que los docentes no cumplen con el deber ser de los Proyectos de Aprendizaje y aunque consideran estrategias para lograr el conocimiento no enfocan el aprendizaje con una visión global, por tanto no se aplican los aspectos de la interdisciplinariedad.

Descriptor: interdisciplinariedad, conocimiento integral, y proyecto de aprendizaje.

INTERDISCIPLINARY NATURE TO BUILD THE INTEGRAL KNOWLEDGE BY LEARNING PROJECTS

Abstract

Although the learning projects are a tool for integration, teachers continue planning without considering the strategies to complement each other in order to build an integral knowledge. The aim of the investigation was to analyze the interdisciplinarity for building the integral knowledge of high school freshmen, according to the learning projects at the Unidad Educativa Antonio Herrera Toro, Valencia. The study supported on Ausubel's Significant Learning Theory, the interdisciplinarity and learning by projects. The investigation is descriptive type with a field investigation design. The population and sample were 16 teachers of first year of high school, which is why the sample is of the census type. For data collection, a poll technique was used by a questionnaire with 28 items on a multiple scale of three different possible answers: always, sometimes and never. Experts checked and approved the questionnaire. Its reliability was calculated through the Cronbach Alpha formula, resulting in 0.75, highly reliable. The data was analyzed on a percentage way through the descriptive statistics. It was concluded that the teachers do not accomplish the must be of the learning projects and although they consider strategies in order to achieve the knowledge, they do not focus on learning through a global vision, therefore the aspect of the interdisciplinarity is not applied.

Key words: interdisciplinarity nature, integral knowledge and learning project.

Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje es orientado por las políticas educativas de cada país, los organismos encargados generan los lineamientos para conducir este proceso, en la República Bolivariana de Venezuela desde el año 1997 la planeación de la acción pedagógica que se concreta en las aulas se realiza por medio del aprendizaje basado en proyectos.

Según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007) el aprendizaje por proyecto es un proceso dinámico, coordinado, flexible que se adapta a las necesidades, características socioculturales e individuales de los estudiantes, asimismo, los Proyectos de Aprendizaje son una forma o estrategia de organización de los contenidos, estrategias didácticas, técnicas e instrumentos de evaluación caracterizado por la participación conjunta de docentes, estudiantes y comunidad en general, sin embargo, su planificación no siempre es exitosa tal como lo demuestra una investigación realizada por Tovar (2010) en la cual se evidencia que aunque setenta por ciento de los docentes están dispuestos a elaborar eficazmente los proyectos, cincuenta y dos por ciento no están preparados para ejecutar esa importante labor (pp. 93-94), igualmente, demostró que los docentes no integran a los padres y representantes ni a otros miembros de la comunidad en el desarrollo de los Proyectos de Aprendizaje (pp. 88-89).

En otro orden de ideas, para Kilpatrick (citado por Calderón, 2002), mediante los proyectos se crean situaciones semejantes a la vida diaria, lo que prepara a los estudiantes para enfrentarse a los problemas y retos propios de la humanidad (pp. 43-44), así, se manifiesta claramente la importancia de utilizar correctamente este método que en su concepción plantea la relevancia de integrar la realidad al proceso de enseñanza y apren-

dizaje, asimismo, Ausubel, Novak y Hanessian (1983) sostienen que es necesario considerar los conocimientos previos del estudiante, por lo tanto, éste podrá relacionar el nuevo conocimiento con el que posee, de otra forma sería simple memorización o repetición sin significado.

Así pues, la contextualización del conocimiento es importante, al respecto el Artículo 14; numeral 8 de la Ley Orgánica de Educación (2009) establece el uso de métodos innovadores para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia, pues de esta manera los estudiantes se ubican en su realidad histórica social y se abre el camino hacia la práctica interdisciplinaria, esto contribuye a la formación de un individuo con una visión globalizada de los problemas de su entorno, pero con la capacidad de abarcar la complejidad del mundo de hoy a través de otras situaciones susceptibles de ser analizadas desde diferentes perspectivas.

También para Morin (2002): “La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional” (p. 47). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por integrar las distintas disciplinas mediante los Proyectos de Aprendizaje, el docente de una asignatura, incluso de las que comparten un área de conocimiento, continúa impartiendo contenido especializado y disgregado en lugar de aprovechar los aportes y cooperación de otras disciplinas para enriquecer la propia, de esta manera al realizar la planificación curricular, los estudiantes deberían hacer sus propuestas de acuerdo con su vida cotidiana y necesidades, puede tratarse de un problema, situación eventual o cualquier tema de su interés, se agrupan las

propuestas, se discuten y se selecciona por consenso el título del proyecto (Agudelo y Flores de Lovera, 2001). No obstante, en la Unidad Educativa Antonio Herrera Toro el tema es seleccionado por los docentes, por el Municipio Escolar o por la Zona Educativa y en la única reunión de docentes que se realiza con el fin de planificar, se redacta un título para el proyecto, Luego, un docente hace el diagnóstico y construye la finalidad, con esto y después de escoger individualmente (cada disciplina) los contenidos, las estrategias didácticas y las técnicas e instrumentos de evaluación, se anuncia a los estudiantes el título del Proyecto de Aprendizaje del lapso, el cual se aplicará desde primero hasta quinto año.

Del mismo modo, los docentes seleccionan, en lugar de contenidos contextualizados relacionados con el proyecto, actividades para cumplir con la exigencia de incluir en la planificación algo que guarde alguna relación con el tema en estudio, de esta forma varias asignaturas pueden coincidir en la misma actividad.

En la culminación de los proyectos se pueden observar láminas, producciones escritas y manualidades sin conexión con la finalidad del mismo, así como exposiciones repetitivas que organizan los docentes, por asignatura y año, con el objeto de dar a conocer el producto del trabajo del lapso, ahora bien, sería interesante preguntar: ¿qué aprendieron esos estudiantes acerca del tema abordado en el proyecto? ¿Qué beneficios obtuvo la comunidad? ¿Permitió el proyecto valorar el conocimiento desde los intereses reales de los estudiantes? ¿Permitió la formación de habilidades para resolver problemas en contextos complejos y cambiantes? ¿Respondió a las preguntas el qué, cómo y para qué de los aprendizajes? ¿Se logró la integración de las áreas de aprendizaje?

Las respuestas a estas preguntas pueden ser las conductoras a una visión de la realidad de la institución, que es importante analizar en esta investigación, la cual permitirá a los miembros de la comunidad educativa y representantes del sistema educativo venezolano, identificar si los docentes logran un trabajo coordinado, interconectado por medio del tema del Proyecto de Aprendizaje y si de acuerdo con éste, los estudiantes están construyendo un conocimiento integral, además de servir de base teórica para estudios posteriores que propongan alternativas de solución a esta problemática o de otros que requieran conocer el comportamiento de alguna de las variables de este estudio.

En consecuencia, se formulan las siguientes interrogantes para guiar el proceso investigativo por medio de los objetivos que de ellas se generan:

1. ¿Cómo se construyen los Proyectos de Aprendizaje en la Unidad Educativa Antonio Herrera Toro?
2. ¿En qué medida logran los estudiantes de primer año la construcción del conocimiento integral de acuerdo con la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje de manera interdisciplinaria?
3. ¿Cuáles son los aspectos que intervienen en la interconexión de las distintas disciplinas a través de la ejecución de los Proyectos de Aprendizaje para la construcción del conocimiento integral?

Objetivo general

Analizar la interdisciplinariedad para la construcción del conocimiento integral de los estudiantes de primer año de Educación Media General de acuerdo con la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje en la Unidad Educativa Antonio Herrera Toro, Municipio Valencia.

Objetivos específicos

1. Indagar acerca de los Proyectos de Aprendizaje para la construcción del conocimiento integral basado en la interdisciplinariedad de la institución en estudio.
2. Determinar si los estudiantes de primer año logran la construcción del conocimiento integral de acuerdo con la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje de manera interdisciplinaria.
3. Describir los aspectos que intervienen en la interdisciplinariedad a través de la ejecución de los Proyectos de Aprendizaje para la construcción del conocimiento integral.

Metodología

Toda investigación enmarcada en el enfoque cuantitativo debe tener un método claro y bien definido puesto que es secuencial, riguroso y provisto de pasos que no pueden obviarse (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4)

Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo descriptiva, debido a que se recolectaron los datos para presentarlos de manera independiente, describiendo en profundidad las variables del estudio sin establecer relaciones entre ellas, de acuerdo con Hernández et. al. (2010) este tipo de investigación “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p. 80).

Diseño de la investigación

El diseño es de campo ya que los datos se recolectaron en el lugar donde ocurre el fenómeno que se va a describir, es decir, en la Unidad Educativa Antonio Herrera Toro, esto permite, según Sabino (2002), asegurarse de las condiciones en las cuales se han recogido los datos

y revisar o modificar, si surgieran dudas acerca de la calidad de los mismos (p. 67).

Población y muestra

La población estuvo conformada por 16 docentes de primer año de la Unidad Educativa Antonio Herrera Toro.

La muestra es censal ya que la población es finita, conocida y accesible, de acuerdo con los criterios de Hurtado de Barrera (2007), en estos casos no es necesario aplicar técnicas de muestreo (p. 140).

Técnica e instrumento de recolección de los datos

Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta, al respecto Sabino (2002) plantea, que ésta hace posible recoger la información directamente de las personas involucradas en el estudio, permitiendo a su vez el análisis cuantitativo de los datos y sus respectivas conclusiones (p. 71), asimismo, se aplicó un cuestionario de 28 ítems y una escala múltiple o policotómica de tres alternativas de respuesta: siempre, algunas veces, y nunca.

Validez

Con el fin de establecer la validez, el instrumento se sometió al juicio de personas calificadas, quienes determinaron que la variable mide lo que se busca medir (Hernández et. al., 2010, p. 204), en este sentido, tres expertos adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, revisaron la pertinencia de los ítems, la claridad y la coherencia de las ideas que se expresan en el cuestionario e hicieron las observaciones que consideraron necesarias.

Confiabilidad

Para determinar la confiabilidad del instrumento se consideró la medida de consistencia interna denominada “coeficiente Alfa de Cronbach”, por medio del cual se pudo identificar el grado en el cual el instrumento que

se utilizó, arrojó resultados consistentes y coherentes, de acuerdo con Hernández et. al. (2010) es el adecuado para instrumentos con escalas múltiples o policotómicas. Para su cálculo se utilizó la siguiente fórmula:

Coeficiente Alfa de Cronbach.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S^2 \text{Items}}{S^2 T(\text{puntajes totales})} \right]$$

α = Es el valor que define la confiabilidad.

K = es el número de proposiciones del instrumento.

$\sum S^2 \text{Items}$ = es la sumatoria de las varianzas internas de las afirmaciones.

$S^2 T(\text{puntajes totales})$ = es el valor de la varianza total de la prueba.

Así:

$$\alpha = \frac{28}{28-1} \times \left[1 - \frac{10,30}{36,70} \right]$$

$$\alpha = 0,130 \times [1-0,28]$$

$$\alpha = 0,130 \times [0,72]$$

$$\alpha = 0,7$$

Por tanto el coeficiente es 0,75 según Ruíz (2002) es considerado altamente confiable (p. 70), es decir que setenta y cinco por ciento de las veces que se aplique el instrumento, la población dará las mismas respuestas.

Análisis e interpretación de los resultados

La información suministrada por los docentes de la Unidad Educativa Antonio Herrera Toro, se analizó de forma porcentual y a través de la estadística descriptiva, los datos se plasmaron en tablas y gráficos estadísticos de acuerdo con las dimensiones e indicadores de las variables estudiadas. La interpretación por su parte, se realizó haciendo referencia a la información más significativa suministrada por los docentes, sujetos muestrales de la investigación; se relacionaron y contrastaron

con el basamento epistemológico o teórico que se utiliza como aval en la misma.

Resultados y discusión

Los resultados se presentaron de acuerdo con dos variables, estas son: proyectos de aprendizaje y construcción del conocimiento integral. Con respecto a la primera variable se consideró la dimensión: construcción del proyecto y tres subdimensiones, a continuación algunos resultados obtenidos:

En cuanto a la subdimensión planificación del proyecto, un alto porcentaje refleja su actuación entre las opciones algunas veces o nunca, esto quiere decir que la mayoría de los docentes involucrados en el estudio no propicia la participación de los estudiantes en la selección del tema, no promueve el diálogo entre los estudiantes para seleccionar el título del proyecto, no exploran los conocimientos de los estudiantes acerca del tema del proyecto, ni indagan sobre las necesidades de los estudiantes con el fin de contextualizar los contenidos, condición necesaria para el buen desarrollo del mismo. De acuerdo con la subdimensión ejecución del proyecto, los docentes expresaron que siempre facilitan el trabajo en equipo, aunque en las respuestas dadas a otro ítem de la misma subdimensión, se pudo apreciar que no es aprovechado en beneficio de la institución ni de la comunidad.

Con respecto a la fase de culminación de los proyectos de Aprendizaje, considerada en esta investigación como otra subdimensión, un 50% respondió que algunas veces o nunca revisa las debilidades y fortalezas del proceso de ejecución ni expone conjuntamente con sus estudiantes los resultados del mismo, en consecuencia la planificación, ejecución y culminación de los Proyectos de Aprendizaje presenta grandes debilidades, pues si la planificación no se realiza de acuerdo con

las teorías que fundamentan el aprendizaje basado en proyectos, la construcción de conocimiento integral difícilmente se logrará, esto se puede evidenciar en las aulas cuando los estudiantes demuestran dificultad para integrar los conceptos, métodos, leyes y otros, aprendidos en una asignatura en las actividades de otra asignatura.

Al mismo tiempo, se presenta el resumen de los resultados obtenidos de acuerdo con la segunda variable, la cual tiene como dimensión la interdisciplinariedad y tres subdimensiones: La primera se refiere al aprendizaje de los estudiantes, la mayoría de docentes encuestados afirman que establecen una relación entre lo que el estudiante conoce y los contenidos con su realidad, aunque en la planificación, la mayoría afirmó lo contrario cuando se le preguntó si indaga sobre los intereses y necesidades de los estudiantes con el fin de contextualizar los contenidos durante la planificación del proyecto, asimismo, entre el 50 % y 44 % algunas veces o nunca utiliza estrategias didácticas que permitan a los estudiantes participar en la solución de problemas reales, por tanto su interpretación de la realidad no mejora durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, también se pudo constatar que 44% de los docentes algunas veces o nunca aplica actividades en las que los estudiantes formulan conclusiones con respecto al tema del proyecto, siendo éstas necesarias para tener una visión global del tema.

La segunda subdimensión se refiere a la acción docente, estos en un alto porcentaje afirman que algunas veces o nunca coordinan con otros docentes las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollarán en el aula, por lo tanto no es posible lograr un enfoque interdisciplinario en la práctica educativa, según lo demuestran los resultados del estudio, los docentes tampoco coope-

ran ni se comunican con otros profesores para enriquecer su asignatura e intercambiar aspectos relacionados con las necesidades educativas de los estudiantes.

La tercera subdimensión es la participación institucional, al respecto la mayoría coincide en que la institución no crea las condiciones ni el tiempo necesario para organizar el trabajo interdisciplinario, por consiguiente, el avance en la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje hacia la construcción del conocimiento integral no parece adecuarse al deber ser de los mismos.

Conclusiones

Con el fin responder al objetivo general de la investigación, se especifican a continuación las conclusiones: La mayoría de los docentes algunas veces o nunca cumplen con la planificación tomando en cuenta las consideraciones que el MPPE (2007) hace al respecto. En la fase de ejecución del proyecto los datos reflejaron que aunque todos los docentes propician el trabajo en equipo, este trabajo no es aprovechado en la solución de problemas de la institución.

Los involucrados pasan de un proyecto a otro sin conocer los avances y debilidades del anterior proyecto, esta situación niega la posibilidad de rectificar y dar continuidad si fuera necesario al estudio de la problemática en un próximo proyecto, así como de reflexionar respecto de las estrategias utilizadas en el proceso.

Presentan debilidades en lo que respecta a la visión global que los educandos deberían tener de la situación estudiada durante el Proyecto de Aprendizaje, sus actividades se están realizando contrariamente a lo que expresa Tamayo y Tamayo (2009), “de forma aislada, dispersa y fraccionada” (p. 76).

En el caso de la institución la mayoría de los docentes coincidieron en que ésta algunas veces o nunca brinda las condiciones para el trabajo interdisciplinario, esto

no puede hacerse algunas veces, realmente la institución tiene la obligación de crear siempre las condiciones de tiempo y organización para que el consenso entre profesores y el trabajo en equipo se pueda desarrollar.

Referencias

- Agudelo, A. y Flores de Lovera, H. (2001). *El Proyecto Pedagógico de Aula y la unidad de clase*. Caracas: Ed. Panapo.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª. ed.) México: Ed. Trillas.
- Calderón, K. (2002). *La didáctica hoy. Concepciones y aplicaciones*. Disponible en: <http://books.google.co.ve/books> [Consulta: 02-02-2011]
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Ed. McGraw.
- Hurtado de Barrera, J. (2007). *El proyecto de investigación. Metodología de la investigación Holística*. Caracas: Ed. Quirón.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929, (Extraordinario), agosto 15, 2009.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *La planificación educativa. Sistema educativo Bolivariano*.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: Ed. FACES UCV.
- Ruíz, B (2002). Instrumentos de investigación educativa. Procedimiento para su diseño y validación. CIDEA.
- Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Caracas: Ed. Panapo.
- Tamayo y Tamayo, M. (2009). *El Proceso de la Investigación Científica*. México-D.F.: Ed. Limusa.
- Tovar, J. (2010). *Aplicabilidad de los Proyectos de Aprendizaje que realizan los docentes de los liceos bolivarianos del municipio escolar 14.5 Valencia - Edo. Carabobo*. Universidad de Carabobo. Valencia.
- Trabajo de Ascenso. Universidad de Carabobo.

MILLÁN JEAN

Universidad de Carabobo

millanjuan@hotmail.com

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

El estudio tuvo como objetivo proponer el aula virtual como alternativa para el desarrollo de la enseñanza de Química en la Mención Química de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. El fundamento teórico fue basado en las potencialidades de las TIC en la Educación Universitaria y en la enseñanza de la Química de Cabero (2007), la enseñanza y aprendizaje de la Química de Izquierdo (2004) Orlik, (2002). Química: métodos de enseñanza y aprendizaje, Salcedo, et al. (2008). Tecnologías de la información y la comunicación en educación en Química. El estudio se encuentra dentro de la modalidad proyecto factible, con base en una investigación de campo y documental, se efectuó en tres fases diagnóstico, estudio de la factibilidad y diseño de la propuesta, La población estuvo conformada por doce (12) estudiantes de Química General II para el período lectivo II-2015 de la mención Química de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. La recolección de datos, se llevó a cabo mediante un cuestionario de veinte (20) ítems con escala dicotómica. Los resultados demostraron que los estudiantes están de acuerdo que se implemente estrategias como el aula virtual para la recuperación, nivelación, fortalecimiento de los contenidos, puesto que beneficia el proceso de enseñanza y mejorarían el rendimiento académico en Química General II.

Palabras clave: enseñanza, química, aula virtual, TIC.

VIRTUAL CLASSROOMS LEARNING: AN ALTERNATIVE FOR DEVELOPMENT OF TEACHING OF CHEMISTRY

Abstract

The study aimed to propose the virtual classroom as an alternative to the development of teaching Chemistry in the Faculty of Education in the University of Carabobo. The theoretical foundation based on the potential of ICT in higher education, and on Cabero's teaching Chemistry (2007), Izquierdo's teaching and learning of chemistry (2004), Orlik's Chemistry teaching and learning methods (2002), and Salcedo's et al. Technologies of information and communication in education in chemistry (2008). The study is a feasible project, based on field and documentary research, by three phases: diagnostic, feasibility study and design of the proposal. The population consisted of 12 Chemistry General II students for the academic period II-2015, in the Chemistry mention of the Faculty of Education at the University of Carabobo. Data collection was conducted through a questionnaire of 20 dichotomous scale items. The results showed that students agree that strategies such as virtual classroom for recovery, leveling, strengthening the content are implemented since they benefit the teaching process and improve academic performance in General Chemistry II.

Key words: teaching, chemistry, virtual classroom, ICT.

Introducción

La Química está presente en cada una de las actividades diarias, en todos y cada uno de los objetos que rodean al hombre, es una ciencia que participa en los procesos industriales desde la producción de materia prima hasta la elaboración de un producto final, la misma ofrece un gran número de oportunidades de estudio en la Educación Universitaria que guardan relación con la misma, casos señalados por Galagovsky (2005) como lo son: “la medicina, bioquímica, nutrición y enfermería, entre otras” (p. 8). Es por ello, que los docentes se han visto comprometidos en la búsqueda de diferentes estrategias que permitan facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Química.

En este sentido, se hace referencia a Castaño (2012) quien presentó un trabajo titulado: “Enseñanza de equilibrio químico haciendo uso de las TICs para estudiantes del grado once de enseñanza media”. El propósito del estudio fue plantear una unidad didáctica basada en la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el aprendizaje del equilibrio químico, dirigida a estudiantes de grado once de la Institución Rural Educativa El Tablazo, en Colombia. También a el de Pósito (2012) “El Problema de Enseñar y Aprender Ciencias Naturales en los Nuevos Ambientes Educativos. Diseño de un Gestor de Prácticas de Aprendizaje GPA”. El cual utilizó aplicaciones tecnológicas experimentales como un blog, una wiki, una plataforma educativa y editor de recursos educativos Open Source con contenidos de Ciencias Naturales. Así pues, ambas investigaciones se relacionan con el que se realizó por el uso de las TIC para difundir contenidos educativos, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tuvieron resultados positivos en el rendimiento estudiantil e incrementó la moti-

vación de los docentes.

Esta situación, se ha venido planteando en la Educación Universitaria, donde se ha observado, que muchos estudiantes que inician una carrera en el campo de la ciencia no la culminan, hecho que es afirmado por Galagovsky (ob.cit) la cual considera que: “El descenso en la matrícula de estudiantes en ciencias experimentales así como la disminución en sus competencias y conocimientos para completar satisfactoriamente la asignatura Química de los ciclos básicos de otras carreras universitarias es un problema mundial” (p. 8).

En Venezuela, la Educación Universitaria atraviesa por grandes cambios, adaptaciones curriculares y conflictos por las luchas constante por parte del gremio docente, del personal administrativo, obrero por reivindicaciones y mejoras salariales que han interrumpido las actividades de enseñanza. Tal es el caso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC), en donde esas acciones han afectado la asistencia de los estudiantes principalmente en el turno de la noche, a lo que también pudiera sumarse los problemas económicos, la escasez de alimentos que existe en los hogares venezolanos como parte de las razones para la deserción de estudiantes.

Es por ello, que resulta oportuno diseñar estrategias basadas en los recursos tecnológicos, a través de las web, para que los estudiantes que han decidido optar por trabajar para ayudar en sus sustentos puedan tener una oportunidad para continuar con la prosecución de sus estudios. Además que la permanencia constante en las aulas en los 5 años de la carrera paralelo alguna actividad laboral, genera estrés y cansancio. Asimismo los ajustes del período lectivo que se realizan no permiten que los contenidos se den en las mismas condiciones de semestres sin interrupciones, lo que indica que hay que

organizar herramientas para desarrollar y favorecer el proceso de enseñanza.

Por consiguiente, un aula virtual, podría ser la alternativa para mejorar esta situación, con el que se podrán fortalecer los conocimientos de Química, para dar y recuperar clases, difundir material en diferentes formatos con los contenidos, videos tutoriales entre otros. Así pues, la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), traen como beneficio al diseño de múltiples estrategias para trabajar de manera sincrónica y asincrónica los contenidos de Química, superando las barreras de espacio y tiempo. En relación a esto, Cabero (2002) señala que con las TIC existen la: “posibilidad de crear entornos multimedia de comunicación, utilizar entornos de comunicación sincrónicos y asincrónicos y poder de esta forma, superar las limitaciones espacio-temporales que la comunicación presencial introduce, facilitar que los alumnos se conviertan en constructores de información” (p. 1).

De esta manera, las aulas virtuales de Química, sería una herramienta para el desarrollo del conocimiento científico donde converjan distintas estrategias para fortalecer las competencias en los estudiantes de específicamente en la Mención Química, puesto que en su pensum de estudio tienen asignaturas de Química General, Analítica, Orgánica, Físicoquímica, Inorgánica y Análisis Instrumental. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, surge la siguiente interrogante que se respondió en la investigación realizada ¿será viable proponer el aula virtual como alternativa para el desarrollo de la enseñanza de la Química?

Objetivos de la investigación

Objetivo general: Proponer el aula virtual como alternativa para el desarrollo de la enseñanza de Química en la Mención Química de la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad de Carabobo.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar la necesidad de un aula virtual para fortalecer el proceso de enseñanza de Química.
2. Determinar la factibilidad de un aula virtual para fortalecer el proceso de enseñanza de Química.
3. Diseñar el aula virtual para el desarrollo de la enseñanza de Química.

Las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza de la química

Las Tecnologías de Información y Comunicación, según Cabero (2007) permiten la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje. La eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes, ayuda al incremento de las modalidades comunicativas, además potenciación de los escenarios y entornos interactivos, ello favorece tanto el autoaprendizaje como el aprendizaje colaborativo, rompiendo los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares entre otras, por lo que pueden ser utilizadas para cualquier proceso de enseñanza. En el caso de la Química, se hace referencia a Cabero (2007) quien señala que: “Está la posibilidad de realizar simulaciones de procesos y prácticas de laboratorio, el ayudar a la modelización y representación gráfica de determinados fenómenos, como el apoyo a la activación y desactivación de moléculas en tres dimensiones” (p. 15). De acuerdo con Cabero (ob. cit) se afirma que las tecnologías de información y comunicación, benefician el proceso de enseñanza de la Química, debido a que de una manera más interactiva y visual muestran a los estudiantes los procesos abstractos de la Química permitiendo mayor comprensión de los mismos, sin tener que incurrir en el uso de dibujos y gráficos sin anima-

ción virtual. Por su parte, Orlik (2002) menciona ampliamente los beneficios del uso de los computadores e internet en la enseñanza de la Química, resaltando la importancia de desarrollar software adecuados para la óptima aplicación de esta tecnología en la educación, porque facilita la incorporación de estrategias con herramientas de multimedia con las que se pueden reflejar mejor los ejercicios. También, Salcedo et. al (2008), afirma que la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la Química contribuye en parte a familiarizar el sujeto con las relaciones que actualmente sostiene la ciencia Química y contribuye a su alfabetización científica.

Metodología

Tipo y diseño de la investigación

La naturaleza de esta investigación es enmarcada en el enfoque cuantitativo, bajo la modalidad de proyecto factible. Cabe destacar que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2012) considera que el Proyecto Factible “Consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimiento o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos” (p. 21). Por otra parte, se apoyó en la investigación de campo debido a que se tomaron datos en forma directa de la realidad, definida por la UPEL (ob. cit) como: El análisis sistemático del problema en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia (p. 18).

De igual manera, se basó en una investigación documental, también señalado en UPEL (ob.cit) como “el estudio de problemas con el propósito de ampliar y

profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos” (p. 20). En ese sentido, el diseño con el que se trabajó fue el no experimental, el cual Palella y Martins (2010) definen que es donde: “se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado o no” (p. 87). Debido a que, para obtener los datos con el que se evaluó el aprendizaje de la Química fue necesario observar el objeto de estudio en el momento en que se desarrolló el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes de Química General II de la mención Química del 4to semestre para el período II-2015, los cuales estaban conformados por dos secciones en dos turnos (tarde y noche) para un total de doce (12) estudiantes conociéndose entonces esto como una población finita. Lo que Arias (2004) define como: “un subconjunto representativos de un universo o población” (p. 98). Sin embargo, sabiendo que la población es finita se consideró también como la muestra de estudio, basándose en lo que expresan Palella y Martins (op. cit) cuando se propone un estudio. “El investigador tienes dos opciones: abarcar la totalidad de la población, lo que significa hacer un censo o estudio tipo censal o seleccionar un número determinado de unidades de la población, es decir, determinar una muestra” (p. 116).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recopilación de datos se realizó a través de la encuesta, definida por Arias (2004) como “una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema particular” (p. 68). En este mismo

orden de ideas, se definió como instrumento un cuestionario, definido por Arias (ob. cit) como “un dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información”. (p. 67). Para la elaboración de este instrumento, se diseñó un cuestionario con veinte (20) ítems con el que se diagnosticó las necesidades de un aula virtual, así como la factibilidad de la propuesta.

Análisis estadístico

Las técnicas para el análisis de datos que se empleó fue la estadística descriptiva porque se presentaron los mismos en forma de tablas y gráficas (Palella y Martins, 2010), con el propósito de utilizar la distribución por frecuencias y porcentajes para facilitar su interpretación.

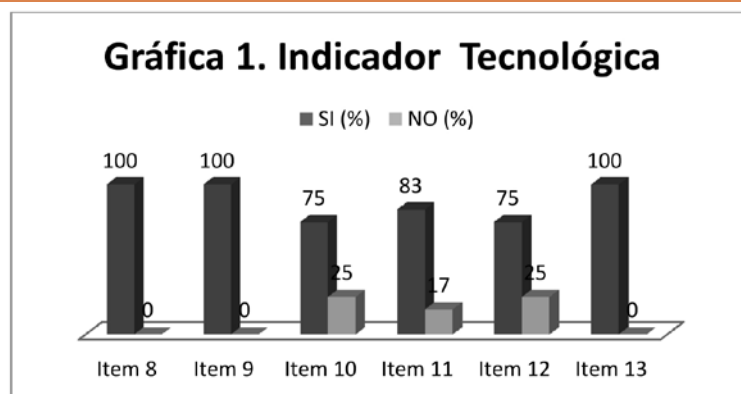
Resultados y discusión

De acuerdo con Palella y Martins (ob. cit) los cuales señalan que: “Una vez recogido los valores que toman las variables del estudio (datos), se procede a su análisis estadístico, el cual permite hacer suposiciones e interpretaciones sobre la naturaleza y significación de aquellos en atención a los distintos tipos de información” (p. 188). El estudio propuso como primer objetivo diagnosticar la necesidad de un aula virtual para fortalecer el proceso de enseñanza de Química, y un segundo objetivo determinar la factibilidad del mismo los resultados reflejaron la necesidad que tiene la población estudiantil en que es necesario que se les nivele cuando se incorporan después de los conflictos universitarios. r tal razón se presentan en los siguientes cuadros los datos que se obtuvieron.

Cuadro 1. Resultados obtenidos para la dimensión factibilidad e indicador tecnológica

Indicador	ÍTEM	Opción			
		Si		No	
		f	%	f	%
Tecnológica	08.- ¿Posee conocimiento básico en programas informáticos?	12	100	0	0
	09.- ¿Tiene usted cuenta en algún tipo de red social (Facebook, Twitter u otros)?	12	100	0	0
	10.- ¿Conoce usted qué es un video tutorial?	9	75	3	25
	11.- ¿Posee computador?	10	83	2	17
	12.- ¿En su casa tiene servicio de conexión a internet?	9	75	3	25
	13.- ¿En su localidad existen centros de navegación?	12	100	0	0

Fuente: Millán (2016)



Fuente: Millán (2016)

Interpretación: Según el cuadro 1, en los ítems 8,9 y 13 el 100% de los estudiantes encuestados, tienen conocimientos básicos en programas informáticos, tienen cuenta en una red social y en su localidad tienen centro de navegación lo que favorece la aplicación de estrategias virtuales puesto que, no es una limitante para que ellos puedan tener acceso a cualquier información difundida en la web.

De igual manera esta afirmación es apoyada por los resultados de los ítems 10, 11 y 12 debido a que la mayoría de los encuestados conocen lo que es un video

que es un video tutorial (75%), también un 83% tienen computador y el 75% posee conexión a internet en sus hogares, se puede decir que las TIC representan una herramienta con las que se pueden diseñar estrategias con la computadora y las redes de informática Cabero (2007) afirma que: “facilitan el acceso a la información, la presentación de la información en diferentes soportes y sistemas simbólicos, la construcción e interpretación de representaciones gráficas, o el trabajo con sistemas expertos” (p. 9).

Cuadro2. Resultados obtenidos para la dimensión factibilidad e indicador necesidad

Indicador	ÍTEM	Opción			
		Si		No	
		f	%	f	%
Necesidad	14.- ¿Piensa que es necesario el diseño de estrategias para recuperar clase cuando existan interrupciones en el semestre por cualquier causa?	12	100	0	0
	15.- ¿Considera usted que la tecnología de información y comunicación es pueden facilitar el proceso de enseñanza de la Química?	11	92	1	8
	16.- ¿Cree usted que estrategias a través de la web podrían ayudar a la recuperación de contenidos de Química motivados por los paros docentes?	11	92	1	8

Fuente: Millán (2016)

Interpretación: De acuerdo a los resultados en el cuadro 2 el 100% de los jóvenes afirmaron que es necesario que los docentes apliquen estrategias para la recuperación de las clases cuando se produzcan inte-

rrupciones, asimismo el 92% consideró que las TIC facilitan el proceso de enseñanza y podrían ayudar a la recuperación o nivelación de contenidos de Química. Orlik (2002) menciona ampliamente los beneficios del

uso de los computadores e internet en la enseñanza de la Química, resaltando la importancia de desarrollar software adecuados para la óptima aplicación de esta tecnología en la educación, porque facilita la incorporación de estrategias con herramientas de multimedia con las que se pueden reflejar mejor los ejercicios.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación se generaron las siguientes conclusiones: El estudio demostró que los estudiantes están totalmente de acuerdo que se implemente estrategias para la recuperación, nivelación, fortalecimiento de los contenidos de Química, puesto que, beneficia a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, debido a que les daría la posibilidad de mejorar del rendimiento académico en la asignatura de Química General II, lo podría garantizar la prosecución de los estudios en esta mención. En este sentido, Izquierdo (2004) señala que: “Les corresponde pues a los profesores universitarios tener una mirada amplia sobre la Química que se enseña y que se va a enseñar en un futuro inmediato” (p. 20). Por otra parte, la plataforma Moodle es un excelente recurso tecnológico para ser usado como estrategia de enseñanza y de aprendizaje, brinda la oportunidad de difundir contenidos de cualquier índole, con propósitos de estudios a distancias, ofrece las herramientas de chat y foros, para que los docentes interactúen con sus educandos desde cualquier punto o zona geográfica sin restricciones de tiempo. Hecho que afirma Sánchez (2009) quien refiere a las plataformas de enseñanza virtual como: “Un amplio rango de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor cuya función es la de facilitar al profesorado la creación, administra-

ción, gestión y distribución de cursos a través de Internet” (p. 218).

Referencias

- Arias, F. (2004). *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación*. Quinta Edición. BL Consultores Asociados. Servicio Editorial. Caracas, Venezuela.
- Cabero, J. (2002). La Aplicación de las TICS ¿Esnobismo y Necesidad Educativa. *Revista Red Digital*. Disponible: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/red1.pdf>
- Cabero (2007). Las TICs en la enseñanza de la Química: aportaciones desde la Tecnología Educativa. Disponible: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca16.pdf>.
- Castaño (2012). Enseñanza de equilibrio químico haciendo uso de las TICs para estudiantes del grado once de enseñanza media. Tesis de Maestría publicada. Universidad Nacional de Colombia. Medellín.
- Galagovsky, L. (2005). La enseñanza de la Química pre-universitaria: ¿Qué enseñar, cómo, cuánto, para quiénes? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Disponible: http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=40320&id_seccion=2658&id_ejemplar=4149&id_revista=160
- Izquierdo, A. (2004). Un Nuevo Enfoque de la Enseñanza de la Química: Contextualizar y Modelizar. Disponible: <http://www.scielo.org.ar/pdf/aaqa/v92n4-6/v92n4-6a13.pdf>.
- Orlik, Y. (2002). Química: métodos de enseñanza y aprendizaje. Grupo Editorial Iberoamericana. México D.F.
- Palella, S. y Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Espósito (2012). *El Problema de Enseñar y Aprender Ciencias Naturales en los Nuevos Ambientes Educativos. Diseño de un Gestor de Prácticas de Aprendizaje GPA*. Tesis de Maestría publicada. Universidad Nacional de La Plata de Buenos Aires. Argentina.
- Salcedo, et al. (2008). *Tecnologías de la información y la comunicación en educación en Química*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia: Fondo editorial Luis Eduardo Vásquez Salamanca.
- Sánchez, J. (2009). *Plataformas de Enseñanza Virtual para Entornos Educativos*. Disponible: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/15.pdf>.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2012). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fedupel.

PROGRAMA MANOS A LA SIEMBRA COMO ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CON LAS ÁREAS ACADÉMICAS PARA LA TRASFORMACIÓN EDUCATIVA EN LA U.E. "SIMÓN BOLÍVAR"

MARISELA I. MORENO B.

Universidad de Carabobo
mariselaisol@hotmail.com

YELMIN PÉREZ C.

Universidad de Carabobo
yelminsifelyi@gmail.com

Recibido: 30-12-2016

Aprobado: 30-06-2017

Resumen

El programa Manos a la siembra representa una estrategia que permite la formación integral del individuo el cual procura desarrollar el potencial de los estudiantes hacia la transformación de la seguridad y soberanía alimentaria teniendo como punta de lanza la unificación de las diferentes áreas académicas para el logro evolutivo, así como constructivo de la comunidad educativa "Simón Bolívar". Este trabajo nace bajo la modalidad del enfoque cuantitativo, descriptivo, observación participante, de tipo de campo por medio del cual la práctica pedagógica se ejecuta a través de la aplicación del Programa Manos a la Siembra como estrategia imprescindible para el desarrollo de potencialidades de los individuos y la vinculación de las diferentes disciplinas académicas para la transformación social e integral de los estudiantes y la actualización de los docentes a los nuevos escenarios mundiales presentes. Se concluye que los docentes presentan debilidades en cuanto a la aplicabilidad del Programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con las disciplinas que cada una labora en los diferentes ambientes educativos, en efecto se desconocen el sentido de aplicación de acción estratégica con sus áreas académicas que imparten cada uno. Tampoco relacionan el Programa con cada disciplina, considerando que requieren orientación para su aplicación teórica práctica.

Palabras clave: siembra, alimentación, programa manos a la siembra.

HANDS PLANTING PROGRAM AS A STRATEGY TO INTEGRATE THE ACADEMIC AREAS FOR AN EDUCATIONAL TRANSFORMATION IN THE U. E. "SIMON BOLIVAR"

Abstract

The Hands Planting Program represents a strategy that allows the integral formation of the individual, which seeks to develop the potential of students towards the transformation of food security and sovereignty based on the unification of the different academic areas for evolutionary and constructive achievement of "Simon Bolívar" educational community. This work is quantitative and descriptive, by participant observation and field study. The pedagogical practice is carried out through the application of the Hands-Planting Program as an essential strategy for the development of individuals' potentialities and the linkage of the different academic disciplines for the social and integral transformation of the students and the updating of teachers to the new world scenarios. It is concluded that teachers have weaknesses regarding the applicability of the Hands-Planting Program as a strategy of integration with the disciplines where they work with in the different educational environments. Effectively the sense of application of this strategic action to their academic areas is unknown. Moreover, they do not relate the Program to each discipline, considering that they require guidance for their practical theoretical application.

Key words: sowing, food, hands planting program.

Introducción

El Programa Manos a la Siembra como estrategia de fusión con las áreas académicas, permite la consolidación integral de todos los escenarios prácticos educativos. Donde los docentes logren la preparación de cada clase en función de la calidad y eficiencia para el mantenimiento del interés educativo durante las actividades de aprendizaje. Por lo tanto, se hace necesario establecer la aplicabilidad de dicho programa como estrategia fundamental y significativa en comunión con todas las áreas académicas, para despertar un interés productivo y provocar cambios socioculturales.

Es por ello, que el docente debe procurar transformar el aprendizaje de los estudiantes en un caudal de posibilidades para satisfacer las necesidades, así como de interés hacia el logro de un aprendizaje de calidad y de progreso. Para fortalecer cada una de las prácticas pedagógicas y así crear un vínculo entre la teoría y la práctica desde una perspectiva social y cultura ambientalista hacia el planeta.

Este artículo tiene como norte proponer el programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con las áreas académicas para la transformación pedagógica en la U. E. “Simón Bolívar”. Enfocado en la construcción metodológica para el mejoramiento de la calidad de vida como base de bienestar natural educativo y social.

Aproximación al objeto de estudio

Descripción del tema de estudio

La Unidad Educativa “Simón Bolívar”, queda ubicado en Morón en el kilómetro 8 vía Panamericana, diagonal a la Empresa de Pequiven. Urbanización la playa. Estado Carabobo, Venezuela. En este sentido, la U.E Simón Bolívar tiene como misión la construcción desarrollo y divulgación de conocimientos, innovadores, científicos

académicos que contribuya al desarrollo de potencialidades tanto individuales como colectivas, para la productividad pedagógica.

Inquietudes de los investigadores

A nivel mundial el área educativa juega un papel preponderante en todos los escenarios, lo cual está dando cambios de manera exponencial y significativa en la vida de los individuos. Por ello se vuelve imprescindible la transformación educativa hacia una didáctica actualizada de estrategias que marquen pautas hacia la contextualización progresiva de acuerdo a las necesidades de cada espacio educativo. Que garanticen una producción durante la praxis educativa.

En este sentido, la Unesco (2006), señala:

La cultura innovadora es una forma especial de ser y de actuar del centro educativo, en su conjunto que desarrolla estrategias novedosas para dar respuesta a los problemas planteados y que trabaja para mejorar día a día bajo un enfoque que sostiene que la interrelación de teoría y práctica es la que ayuda a desarrollar las capacidades en los estudiantes (p. 24-27).

Por otro lado, se hace necesario, que los docentes promuevan un vínculo entre la teoría y la práctica como elemento central de toda acción educativa constituyendo, así un componente distintivo como propuesta innovadora imprescindible que permita ampliar la comprensión del proceso educativo al aplicar estrategias conjugadas con las áreas académicas en términos de efectividad, eficiencia y eficacia a la resolución de problemas en los espacios educativos en función de promover el desarrollo de competencias valiosas en los estudiantes.

Desde esta óptica, en el campo del currículum educativo es conveniente señalar lo que menciona la Jornada de formación en el desarrollo del currículo del programa Todas las Manos a la Siembra (2009) el cual expli-

ca la necesidad de fomentar en las materias y los profesionales de la docencia la didáctica investigativa de enseñanza-aprendizaje permitiendo la sistematización de un banco de contenido educativo de estrategias y de recursos para el aprendizaje en la resolución de situaciones propias y de contenido en el marco de desarrollo sustentable que constituyen los aportes de la construcción de la pedagogía propia.

De lo anterior se desprende, la necesidad de incorporar el programa Manos a la Siembra como estrategia significativa transversal para consolidar los espacios educativos. Por esta razón es conveniente resaltar lo que menciona el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007). El cual menciona la premura de la aplicación de la propuesta del Programa Todas las Manos a la Siembra como estrategia de integración con las áreas académicas ya que originan en los estudiantes la necesidad de ser constructores de su propia didáctica educativa, al entrar al abanico de posibilidades estratégicas cuando se amalgama los enfoques antes mencionados, esto implica un procedimiento riguroso teniendo como punta de lanza la creación de una didáctica pedagógica para la conformación teórica-práctica.

Sin embargo, la didáctica educativa dentro de los espacios institucionales presenta otra realidad debido a que la práctica pedagógica muestra pocas estrategias que se traducen en debilidades en cuanto a la aplicabilidad de conocimientos de novedosas estrategias de enseñanza y de composiciones productivas. En este orden de ideas surge la necesidad de que el docente durante la didáctica pedagógica debe emplear el programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con las áreas estableciendo ciertas normas que son de gran utilidad durante las prácticas de enseñanza- aprendizaje y se deje de un lado la monotonía al momento de impartir

las clases y un salto vertiginoso de la teoría a la práctica en cada espacio educativo.

Para el presente artículo se empleó una observación de las clases presenciales, así como también los registros evaluativos que manejan los docentes por área durante el año escolar 2015-2016. Comprobándose que en la U.E. Simón Bolívar” de un total de 195 estudiantes del nivel secundaria, el 56 por ciento presentan baja calificaciones en las áreas académicas. Teniendo como base las consideraciones anteriores se evidencia que los estudiantes presentan falta de motivación en los espacios educativos y las áreas académicas. Presentado una discrepancia entre la realidad y lo que debería ser en la praxis educativa.

Propósitos del proyecto investigativo

Proponer el Programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con las áreas académicas para la transformación educativa en la U.E. “Simón Bolívar”.

Acciones específicas

1. Diagnosticar la necesidad de proponer el Programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con las áreas académicas para la transformación educativa.
2. Analizar el uso de la propuesta del Programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con las áreas académicas en conformidad con las actividades desarrolladas por los docentes siguiendo las normas establecidas en el Programa.

Relevancia de la investigación

La producción agroecológica a través de la aplicabilidad del programa Manos a la Siembra, como estrategia de unificación con las diversas materias educativas constituye una plataforma educacional de gran auge, en estos tiempos donde se hace imperativo que

en cada espacio natural se tenga las técnicas, recurso, y actividades adecuadas para la contribución a la producción agroecológica. Y a su vez despertar una conciencia hacia la conservación del medio ambiental natural.

En este sentido es un estudio novedoso en cuanto se trata de hacer una conectividad del programa Manos a la Siembra ya que esta propuesta constituye un gran aporte para la reconstrucción de la sociedad desde un enfoque humanista y ambientalista. Debido, a la adopción de estrategias didácticas desde el área agroecológica aplicado en los diferentes niveles y modalidades del sector educativo.

En cuanto al carácter teórico presenta beneficios de alto avance para el desarrollo socio productivo. Así como también se justificara la incorporación durante las prácticas pedagógicas al aporte práctico dinámico interactivo en los espacios para la productividad y el carácter teórico de cada área de forma vivencial.

A si mismo se caracteriza como un beneficio practico debido a la conformación teórica y practica en cuanto a la participación integral de todos los miembros de la comunidad educativa. Para hacer de cada disciplina a académica una experiencia singular, única reflexiva, colectiva, participativa y protagónica donde la monotonía deja de presentarse en el proceso educativo de la U.E. Simón Bolívar.

Referencial teórico

Las bases teóricas corresponden a todo soporte bibliográfico o referencias bibliográficas y teorías que permiten sustentar la investigación, así como, dar validez y reforzar el fenómeno de estudio. En este contexto, es de vital importancia considerar lo que promulga las orientaciones educativas del Programa Manos a la Siembra. Él cual argumenta que.

El programa Todas Las Manos a la Siembra están presentes en el desarrollo curricular a través de los saberes de integración entre lo interdisciplinario y lo transdisciplinario asumiendo la contextualización de los aprendizajes utilizados en las instituciones educativas en cada uno de los niveles y modalidades del subsistema de educación. (p. 10)

En lo esencial, es urgente responder a las necesidades del ambiente educativo el cual debe estar enmarcado hacia una unificación del saber, partiendo en primera instancia sobre la creación de una propuesta de gran impacto educativo. El programa Manos a la siembra como estrategia que fusiona cada una de las áreas para fortalecer y garantizar una productividad educativa de gran significación con la loable labor educacional contribuyendo así con un ser social que despierte una cultura de sensibilización ambientalista y productor de lo que siembra.

En efecto, en cuanto a lo que considera el desarrollo curricular (2009), la aplicación de la propuesta del programa Manos a la Siembra como estrategia táctica partiendo del proceso educativo, aplicando objetivos, métodos y actividades en conformación de la actuación en lo concerniente a las áreas educativas y estrategias didácticas para que se otorguen una coherencia de gran significación; enfatizando cada área desde una perspectiva de descubrimiento humanista y la valoración al trabajo practico, así como participación activa. Dadas las premisas anteriores se hace imperativo, considerar que el docente tutele a los estudiantes a cerca del aprendizaje del programa Manos a la Siembra en las distintas unidades curriculares, de tal manera que se logre garantizar la finalidad de los objetivos establecidos por los programas vinculados, por ser empleado como estrategia para unificar cada área en función del fortalecimiento e integración del sistema de formación docente.

Para afianzar este importante aspecto, cabe señalar lo examinado por Vázquez (2006) quien considera:

Respecto al constructivismo esta corriente ha planteado nuevos caminos en el plano de los propósitos de la educación, en la selección de los contenidos métodos de enseñanza y técnicas en las condiciones ambientales ideales para el aprendizaje. (p. 259)

Lo cual se traduce en una producción sistemática de las prácticas pedagógicas en función de estrategias vinculadas con las diferentes disciplinas del aprendizaje.

En conexión con lo planteado anteriormente conviene hablar de las estrategias según Vázquez. (2006):

Al hablar de las estrategias de enseñanza y aprendizaje implica considerar los procesos de formación el cual se define como la adquisición de conocimientos habilidades y actitudes dirigido a la propia realización y mejora profesional o social lo que se logra a través del proceso de enseñanza aprendizaje visto como un intercambio que une al maestro al alumno al grupo en una serie de actuación social y deliberadamente organizado. (p. 218)

Bases legales

Todo trabajo de investigación debe contener una plataforma legal para darle valor jurídico al presente fenómeno en estudio. Para tal efecto, se redacta el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. El cual reza.

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad permanente e igual de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles. (P.85) Así mismo la Ley Orgánica de Educación (2009). En el artículo 6 numeral 3 dice:

Planifica y ejecuta coordina políticas y programas. De formación orientados hacia el desarrollo pleno del ser humano y su incorporación al trabajo productivo y cooperativo y liberador (P.). Siguiendo esta misma dirección es preciso

mencionar el artículo 15 numeral 5, el cual argumenta. Impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la socio diversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales. (p.)

Por otra parte, señalar la Resolución 024, artículo 1, sobre el programa Manos a La Siembra. Se implementa en el MPPE el Programa Todas las Manos a la Siembra como estrategia de transición del modelo agroquímico al modelo agroecológico en el marco de la seguridad y la soberanía alimentaria materializada en la agricultura a través de la articulación intrainstitucional e interinstitucional que contribuya a la formación integral de las comunidades educativas y el poder popular que vincula el equilibrio con la naturaleza y el desarrollo de los valores sociales y el bien común. (P)

Orientación metodológica

Para todo proceso investigativo se hace necesario conceptualizar un conjunto de procedimiento que permite el análisis de los sucesos y vinculaciones que se configuran entre las variables presentes.

Naturaleza de la investigación

De acuerdo a la investigación planteada programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con las áreas académicas para la transformación educativa de la U. E". Simón Bolívar".

Es importante señalar, que este tipo de estudio es descriptivo ya que consiste en describir situaciones y eventos que se están investigando. Tal como lo sostiene Arias (2006).

La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un fenómeno, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. (p. 28)

Así mismo, este estudio está enmarcado dentro de lo que se considera de campo debido, a que la información se toma directamente de la realidad. Razón por la

cual se puede se puede postular lo que explica Sierra (2004):

Se caracteriza porque los problemas que estudia surgen de la realidad y la formación requerida debe obtenerse de ella. (p. 59)

En cuanto a la naturaleza el enfoque de esta investigación se enmarca en un estudio cuantitativo ya que presenta una plataforma de procedimientos y recursos para la investigación de tipo social partiendo del análisis y las variables subjetivas sociales.

Diseño de investigación

Es preciso resaltar lo que dice Kerlin (Citado por Pardo y Cedeño 1997). El diseño de investigación representa el plan la estructura y la estrategia concebida por el investigador para dar respuesta a la pregunta de investigación. Su objeto es proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teorías, y su forma es la de una estrategia o plan general que determina las operaciones necesarias para hacerlo.

Realizar el diseño de una investigación significa llevar a la práctica los postulados generales del método científico, planificando una serie de actividades sucesivas y organizadas donde se encuentran las pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos.

En función del tipo de datos a ser recogidos para llevar a cabo una investigación, se categorizar a los diseños en dos grandes tipos básicos: diseños bibliográficos y diseños de campo tomado de C Sabino (1992).

En este trabajo se persigue un propósito, como lo es alcanzar un determinado nivel de conocimiento y se basa en una estrategia particular o combinada.

De todo lo antes expuesto, se toma para el presente trabajo un diseño de campo de tipo descriptivo.

Informantes claves

Corresponde con todos los sujetos que por su experiencia y comportamiento contribuye de forma significativa a los investigadores traduciéndose en una fuente de datos claves, lo cual interviene al abanico de posibilidades con respecto a nuevos individuos y espacios. En consecuencia para esta investigación se seleccionó a 13 docentes de las diferentes áreas académicas para efectuar la propuesta de cómo se puede integrar el programa Manos a la Siembra con todas las áreas académicas.

Técnica para la recolección de datos o procedimientos

Para la recolección de información se realizó la técnica de observación. Esta técnica permitió realizar una observación sin ningún tipo de impedimentos. Dicha técnica fue empleada a los informantes. Para detectar la necesidad sobre establecer la propuesta del **Programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con las disciplinas** académicas para una transformación educativa en la institución.

Los instrumentos de recolección de información

En cuanto al instrumento utilizado para la investigación fue una guía de entrevista y dispositivo electrónico como cámara y la aplicabilidad de la entrevista. La entrevista permite obtener una amplia cantidad de información minuciosa y variada. Sobre como los docentes durante la praxis educativa en cada espacio.

Análisis e interpretación de los resultados

Reflexiones de la experiencia

La entrevista que se utilizó para la investigación a 13 docentes de las diferentes áreas académicas que laboran en el plantel en el nivel de secundaria. Los cuales cada uno trabaja de forma aislada con su área académica en su espacio correspondiente.

Con la información recopilada se pudo evidenciar que los docentes que dictan las asignaturas analizada en este artículo actualmente 5 docentes trabajan con el progra-

ma Manos a la Siembra, 5 más conocen el programa pero evitan trabajar con esta estrategia de integración en las unidades curriculares y las diferentes disciplinas académicas y 3 de ellos tienen muy poca información de la misma. Se toman estas aseveraciones debido a que los entrevistados respondieron de modo equilibrado y real a las exigencias planteadas. En cuanto a la entrevista realizada sobre ¿Cómo aplican el programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con sus áreas académicas?

Manifestaron los docentes en su gran mayoría que prefieren trabajar de forma aislada e individual con sus respectivas áreas siguiendo los mismos planteamientos y de estrategias de siempre sin modificación.

En este contexto, Smith (1995) citado por Aguirre (2011). El docente desconoce el sentido y la aplicación de la acción estratégica gerencial en el aula situación que evidencia una praxis deficiente en cuanto a los aspectos relativos en la actividad educativa.

Por otra parte, se les pregunto ¿Si consideran pertinente aplicar como propuesta el programa Manos a la Siembra como estrategia de integración para transformar la educación en la U.E. Simón Bolívar? Expresaron lo siguiente: Ellos consideran necesario establecer la propuesta del programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con las áreas académicas para consolidar el proceso educativo y así evitar la monotonía durante la práctica pedagógica.

Análisis

El conocimiento de programa Manos a la Siembra como estrategia para la inserción de las áreas académicas para la mayoría de los docentes trabaja directamente con su área, sin considerar el programa Manos a la Siembra como estrategia clave para la productividad teórica-práctica del proceso educativo. Por lo tanto,

para los docentes durante su labor educativa no tenían establecido estrategias relacionadas con el programa Manos a la Siembra programa y sus respectivas materias académicas que dictan.

Conclusiones

Se concluye que los docentes presentan debilidades en cuanto a la aplicabilidad del programa Manos a la Siembra como estrategia de integración con las disciplinas que cada una labora en los diferentes ambientes educativos, resulta que desconocen el sentido de aplicación de acción estratégica con sus áreas académicas que imparten cada uno. Tampoco relacionan el Programa con cada disciplina, considerando que requieren orientación para su aplicación teórica práctica.

Referencias

- Aguirre, M. (2011). La gerencia del aula en la calidad educativa.
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. Editorial Episteme 5ta Edición.
- Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial No 36.860 de fecha de 30 de diciembre (1999).
- Hurtado. (1998). El anteproyecto y el marco teórico. Caracas fundación sypal.
- Jornada nacional de formación (2009) Programa Todas las Manos a la Siembra. Barinas.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial No 37.305 Extraordinaria del 28 de julio de 1980.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Diseño Curricular. Caracas.
- Prado, G.Y Cedeño, M. (1997). Investigación en salud. Bogota-Colombia McGran Hill
- Sierra, C. (2004). Estrategias para la elaboración de un proyecto de investigación. Maracay. Valencia.
- UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente (PRELAC). Santiago de Chile.
- Vazquez, F. (2006). Modernas estrategias para la enseñanza. Editorial Mexicana.

GESTIÓN TRANSFORMADORA A PARTIR DE LA HERMENÉUTICA AXIOLÓGICA EN LA PRAXIS EDUCATIVA



ROSA A. MORENO G.

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio,
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
rosamoreno_2519@hotmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

Una gerencia efectiva es un requisito para la existencia, firmeza y desarrollo constante de la empresa en las condiciones altamente desafiantes y móviles del mercado actual. Por eso, la Intencionalidad de la Investigación es generar diferentes perspectivas de la Hermenéutica, desde los planteamientos prácticos vs teóricos que permitan un cambio en la gestión Educativa Latinoamericana y del Caribe a partir de la Hermenéutica Axiológica. La teoría que sustenta el estudio. Teniendo las contribuciones de Haberman (1980) sobre la relación conocimiento e interés”, aunado a la concepción hermenéutica desde la óptica Gadameriana de Gadamer (1999), La metodología Cualitativa de Cerda (1998). La investigación está referida, por una parte, a las escuelas adscritas al Ministerio del Poder Popular para la Educación, con instituciones de todos los niveles y que están ubicadas en el Municipio Valencia. Entre los informantes se seleccionaron seis (6) gerentes de las escuelas nacionales con más de 10 años de experiencia en el cargo. El cual la síntesis descriptiva resume en llevar la responsabilidad de la educación en una sociedad que reafirma sobre el conjunto social cada uno de los elementos inherentes y explícitos como la mística de trabajo, la vocación de servicio, la moralidad, los valores entre otros en el proceso educativo y que deben ser asumidos de manera explícita con el objeto de garantizar un servicio de calidad a la población estudiantil, la comunidad, considerando un proceso de reflexión de acuerdo a las acciones en cada una de las categorías develadas en el estudio axiológico y ontológicamente.

Palabras clave: gestión transformadora, hermenéutica, axiológica, praxis.

TRANSFORMING MANAGEMENT FROM AXIOLOGICAL HERMENEUTICS IN EDUCATIONAL PRAXIS

Abstract

Effective management is a prerequisite for the existence, stability and steady development of companies in the highly challenging and mobile current market conditions. Therefore, this research aims to generate different hermeneutics perspectives, from the practical approaches versus theorists that allow a change in the Latin American and Caribbean educational management from the axiological hermeneutics. The theory behind the study bases on Haberman's contributions (1980) on the knowledge and interest relationship, together with the hermeneutical conception from Gadamer optics (1999), and Cerda's qualitative methodology (1998). Research refers to schools attached to the Ministry of Popular Power for Education, with institutions of all levels located in the municipality of Valencia. Among the informants six national schools managers were selected, all with more than 10 years of experience. The descriptive synthesis summarizes having the responsibility of education in a society that reaffirms on the social set, every inherent and explicit element, such as work ethic, dedication, morality, values, among others in the educational process. They should be assumed explicitly in order to ensure a quality service to the student population, the community, considering a reflection process according to the actions in every category axiological and ontologically unveiled in the study.

Key words: transforming management, hermeneutics, axiological, and praxis.



Introducción

Un tema de interés principal en las instituciones educativas modernas es el que corresponde a la gerencia. La gerencia es ineludible para toda persona responsable de la tarea de conducción en el sistema educativo público o privado, desde la educación inicial hasta las entidades universitarias. Especialmente esto preocupa al desarrollo de ideas: donde la gerencia, como labor gravitante en todo tipo de organizaciones actuales, la gerencia educativa, como una posibilidad que aprovechan los centros educativos, para lograr sólidos resultados prácticos que ayudan a una tarea planificada, dinámica y con espíritu de cambio y las perspectivas del liderazgo, la innovación y la búsqueda de un alto nivel de calidad en el servicio visto desde la Hermenéutica.

De ahí que, entendemos que la gerencia moderna no es cumplimiento de una persona sino de toda una organización debidamente fortalecida y dinamizada alrededor de los conductores proyectados al éxito. En la educación venezolana se han producido cambios promovidos por el estado Venezolano, sin la gerencia educativa adecuada. La supervisión de aula que realizan los directivos en las instituciones educativas, ha sufrido transformaciones en pro de su mejoramiento, sin embargo, se deben tomar decisiones antes de que la gestión responda a las verdaderas necesidades del proceso.

Aproximación a la realidad

Una gerencia efectiva es un requisito para la existencia, firmeza y desarrollo constante de la empresa en las condiciones altamente desafiantes y móviles del mercado actual. Por eso, el desarrollo de la investigación va desde elementos fundamentales que debe tener en cuenta el gerenciamiento eficaz en toda institución educativa Farro (1995), son considerados esencial aspectos tales como la cultura institucional, la toma de

decisiones, el liderazgo sostenido, visto del proceso del enfoque de la hermenéutica, en un marco de cambio e innovación constante. Como corolario, aparece aquello que ahora constituye una nueva propuesta, y a la par un desafío: la educación integral, en pleno esfuerzo por asentarse en el contexto y entorno de acuerdo a lo establecido en la propuesta de Diseño de Sistema Bolivariano. Esta relevancia de la gestión gerencial ha marcado pauta incluso en el reacomodo de los sistemas teóricos que intentan explicar el orden axiológico desde la hermenéutica en la educación, así lo sostiene Lyotard (1987), quien señala: “que el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna” (p. 6).

En una organización el proceso administrativo debería estar aplicado al desarrollo y conservación del esfuerzo, las experiencias, los conocimientos y las habilidades de sus miembros, en beneficio propio y del país en general. Por lo tanto, toda organización que pretenda dar respuesta a esta exigencia que lleva a promover el desempeño eficiente de su personal en el sistema educativo desee una visión filosófica hermenéutica, deben mejorar sus habilidades, haciendo uso de sus capacidades y elevando sus potencialidades hacia la excelencia educativa. Desde este panorama, la propuesta de investigación apunta a la generación de elementos teóricos que faciliten a la transformación de la gestión Educativa Latinoamericana y del Caribe en diferentes ámbitos, centrado en un eje focal partiendo de lo epistemológico, axiológico y social ante una arquitectura teórica de la misma. Esta cosmovisión se teje a partir del mundo de interacciones de los actores sociales implicados en el fenómeno de gestión educativa. Así mismo la Intencionalidad de la investigación es Generar

diferentes perspectivas de la Hermenéutica, desde los planteamientos prácticos vs teóricos que permitan un cambio en la gestión Educativa Latinoamericana y del Caribe a partir de la Hermenéutica Axiológica.

Teoría del desarrollo organizacional

La aparición y consolidación de las organizaciones, y su creciente tamaño y complejidad, van de la mano con el desarrollo económico de los pueblos, la dinámica de este desarrollo en buena parte es relacionada con el trabajo asalariado, esto ha colocado en los países de América latina el tema de las organizaciones, tanto públicas como privadas. En tal sentido, existe mucho interés en investigar la naturaleza, la estructura y la vida de las organizaciones, esto con la finalidad de mejorar las prácticas gerenciales y administrativas que hasta ahora se han venido desarrollando. En este orden de ideas, se planteó que la teoría de la Organización viene dada por que la Investigación se efectúa en una organización educativa universitaria, por lo tanto el análisis de la organización es viable y pertinente.

En este sentido, las organizaciones nacen cuando se relacionan e interactúan las personas en busca de un objetivo común. Chiavenato, (2007) indica que: “Las organizaciones se caracterizan por un “conjunto de relaciones sociales estables creadas deliberadamente con la explícita intención de alcanzar objetivos y propósitos”. (p.318). Así, una organización es una unidad social dentro de la cual las personas establecen relaciones estables entre sí, orientadas a facilitar el logro de un conjunto de objetivos o metas.

En este mismo orden Dávila (2004) establece que “las organizaciones están constituidas por la acción humana de sus miembros en el contexto de condiciones materiales concretas” (p.6). El funcionamiento de las organizaciones debe orientarse hacia la búsqueda de la más

alta productividad y eficiencia en el trabajo, a fin de que este último redunde en beneficio de la organización, de cada uno de sus miembros, y del mejoramiento de la calidad de vida del colectivo. Para lograr esto, es necesario recurrir a la administración, disciplina que a través de sus funciones básicas permite planificar, organizar, dirigir y controlar cada una de las actividades de la organización. La organización actúa en un medio ambiente y su existencia y sobrevivencia depende de la forma como ella se relaciona con ese medio. Por lo tanto, la organización debe ser estructurada y dinamizada en función de las condiciones y circunstancias que caracterizan el medio en que operan.

Teoría de la estructuración de Giddens

Las consideraciones de la organización escolar como un sistema social complejo obligan a revisar los elementos ontológicos que dan cuerpo al cambio que se ha producido en el espacio de acción del gerente educativo. La teoría presentada por Giddens (1989), parte de la premisa que los seres humanos construyen sus realidades sociales y las instituciones son construidas y sostenidas por seres humanos que actúan atendiendo a los contenidos representacionales sobre la realidad. Esta teoría, relaciona la búsqueda por un orden velado en las estructuras sociales y los procesos que conllevan a la estructuración. De este modo, la teoría se reconoce como construccionista, fundada en la idea de que la estructura social es condición y resultado de las acciones que se expresan en una dinámica dual, cuya dinámica aparece y se consolida en tanto es reproducida por los actores sociales en su interacción societal. Para Giddens (1989), los agentes humanos actuantes (agencia) y las estructuras sociales no son dos conceptos separados, sino dos maneras de considerar la acción social; en el caso del discurso gerencial, la fuente generadora

del discurso y la acción que éste produce, dejan ver la integración entre agente humano y estructura social.

La estructura es vista como reglas y recursos que están implicados en las prácticas sociales y, por lo tanto, no tiene existencia independiente. Hay una dualidad de estructuras, de un lado compuesto de actores quienes ejecutan la acción social e interactúan en actividades que ellos entienden acerca de las diversas situaciones; en este caso los gerentes educativos, y del otro lado, las reglas, recursos, y relaciones sociales que son producidas y reproducidas en la interacción social: ambos elementos constituyen la raíz óptica de la discursividad.

Perspectiva epistemológica

Todo proceso de investigación se encuentra en un contexto de experiencias subjetivas y objetivas de quien ejecuta en un conjunto de creencias, normativas social, cultural de manera general que pueden ser llevadas desde una óptica filosófica, donde emergen supuestos acerca de la naturaleza, de la realidad, del conocimiento y de los valores, que se relacionan entre sí bajo las estructuras de la ciencia en que la investigadora delimita su estudio. La investigación cualitativa, según Cerda (1998), la presenta de la siguiente manera:

Eminentemente humanista porque estudian a las personas desde un ángulo personal, que sienten y experimentan en las luchas cotidianas y se interesa por conocer lo que piensa la gente común. Analiza y profundiza la belleza, el dolor, la fe, el sufrimiento, la frustración, la alegría y el amor humano, a través del testimonio de sus actores y protagonistas. a juicio de estos sectores, se aprende mas la realidad social, cultural y psicológica, conociendo la vida o la historia de algunos casos particulares, que masificando las fuentes de información mediante encuestas u otro procedimiento de tipo estadístico. (p. 64)

Perspectiva axiológica

Teniendo en cuenta las contribuciones de Haberman (1980) sobre la relación conocimiento e interés”, es ne-

cesario considerar algunas cuestiones relacionadas con las actitudes, posturas u compromisos del investigador durante los procesos de construcción del conocimiento sobre la educación, considerando que su problemática por el hecho de ser social, político e ideológico, no es neutral ni está libre de connotaciones de valor.

Método de investigación

Este trabajo presenta una revisión bibliográfica, respecto a los alcances metodológicos de la articulación de la fenomenología y la hermenéutica, como metodologías integradas en el marco del paradigma postpositivista y la metodología clásica cualitativa. A objeto de investigación se considera que la concepción hermenéutica desde la óptica Gadameriana, constituye un representativo aporte para comprender e interpretar los significados que los actores del contexto educativo venezolano le atribuyen a la investigación su quehacer cotidiano. Para Gadamer (1999) la hermenéutica es ese modo de comprensión que no está en el ser individual, sino en el ser histórico, de lo que se traduce que la hermenéutica no se centra en entender al otro sino en entenderse con el otro en un contexto determinado.

Sujetos y escenario de la investigación desde los procedimientos metodológicos

En esta misma línea de pensamiento, es de importancia considerar la definición de Rusque (2008) con respecto a los sujetos significativos, la cual expresa que: El informante pertenezca al medio, que haya sido socializado allí y lo conozca porque participa en él, debe estar ligado al medio, es importante para la investigación encontrar a la persona más próxima posible a la situación estudiada (p. 186).

De lo expresado en la cita, se puede inferir que los informantes a menudo se convierten en los mejores amigos del investigador, responden de él ante la comunidad,

son sus fuentes primarias, y colaboran dándole consejos e información sobre cómo le ven en la comunidad. La investigación estuvo referida, por una parte, a las escuelas adscritas al Ministerio del Poder Popular para la Educación, con énfasis en las instituciones educativas identificadas como instituciones de todos los niveles y que están ubicadas en el Municipio Valencia. Entre los informantes se seleccionaron seis (6) gerentes de las escuelas nacionales con más de 10 años de experiencia en el cargo. De tal manera que los mismos suministrarán información necesaria a la investigación.

En la investigación cualitativa las técnicas de recolección de información deben permitir que la investigadora se sumerja en el fenómeno de estudio. Por lo tanto tienen que ser flexibles y abiertas. Las técnicas más usuales son la observación participante, la entrevista cualitativa en profundidad. Por lo tanto, la recogida de la información es uno de los momentos más interesantes del proceso. La entrevista a profundidad se adapta al contexto: al entrevistado, al entrevistador, al objeto del caso y en general a las condiciones socio culturales, jurídicas y psicológicas. Para lo anterior se debe asumir el objeto de la entrevista como un “problema de investigación” el cual abarca la exploración de la situación, el diseño de intervención y la preparación del trabajo de campo. Así mismo, para Mella (2003), refiere que “es un diálogo abierto y personal que persigue conocer las perspectivas y el marco referencial que tienen las personas para organizar su entorno y darle sentido a su comportamiento” (p.39).

De allí que, el llamado es llevar la responsabilidad de la educación en una sociedad que reafirma sobre el conjunto social cada uno de los elementos inherentes y explícitos como la mística de trabajo, la vocación de servicio, la moralidad, los valores entre otros en el proceso

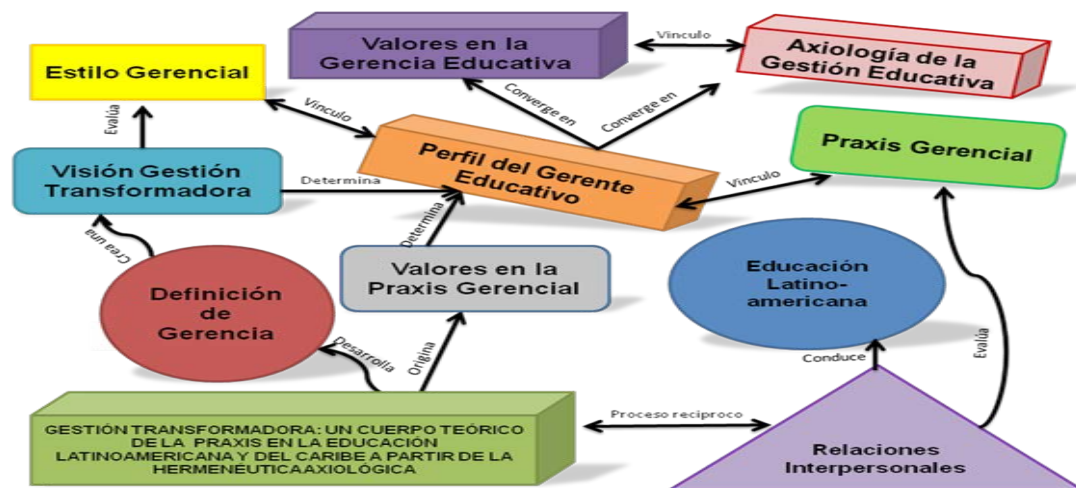
educativo y que deben ser asumidos de manera explícita con el objeto de garantizar un servicio de calidad a la población estudiantil y la comunidad. En relación a los aspectos e indicadores que emergieron de las entrevistas, dan paso a la creación de la red semántica, proceso en el cual permite la visualización y develación de la esencia en la investigación con respecto a la redimensión de la gestión educativa vista desde la axiología, e inicio de la estructuración de un compendio teórico para el estudio.

Compendio teórico de la investigación Considerando el estudio desde la perspectiva a través de los sujetos participantes aunado a un proceso metodológico en su desarrollo, en el que las categorías arrojadas elaboradas y los elementos teóricos que permitieron develar y comprender lo que la praxis en la educación Latinoamericana y del Caribe a partir de la Hermenéutica axiológica, sirvió de basamento, soporte y fundamento que giran en torno a la práctica educativa, compendios que a partir de la realidad surgen en el quehacer del docente en el ámbito gerencial, en la búsqueda de una Nueva Educación tanto en Venezuela como en los Países Latinoamericanos. En tal sentido, la convergencia de temáticas semánticas ante un compendio teórico en la investigación presentan detalles particulares de cada una de las categorías germinadas en la misma, cuyos indicadores que dentro del proceso de gestión educativa vista desde lo axiológico revisado en la hermenéutica de la praxis en el campo escolar permite formar un giro al enfoque que en la actualidad se maneja en el Sistema Educativo Bolivariano (2007) generando un impacto en la transformación del individuo como protagonista del proceso.

Es evidente que la intencionalidad de este trabajo es redefinir la concepción de la Gestión Educativa desde

la praxis, considerando que la misma parte de un proceso de reflexión de acuerdo a las acciones en cada uno de los momentos presentes en la Educación; es entonces, el espacio indispensable para lograr una transformación como aporte fundamental por cada una de las categorías develadas en el estudio. De allí que, el llamado es llevar la responsabilidad de la educación en una sociedad que reafirma sobre el conjunto social cada uno de los elementos inherentes y explícitos como la mística de trabajo, la vocación de servicio, la moralidad, la moralidad, los valores entre otros en el proceso edu-

cativo y que deben ser asumidos de manera explícita con el objeto de garantizar un servicio de calidad a la población estudiantil y la comunidad. En relación a los aspectos e indicadores que emergieron de las entrevistas, dan paso a la creación de la red semántica, proceso en el cual permite la visualización y develación de la esencia en la investigación con respecto a la redimensión de la gestión educativa vista desde la axiología, e inicio de la estructuración de un compendio teórico para el estudio, tal como se muestra en el gráfico N° 02



Red Semántica de la Gestión transformadora: un cuerpo teórico de la praxis en la Educación Latinoamericana y del Caribe a partir de la Hermenéutica Axiológica.

Fuente: Moreno, (2015).

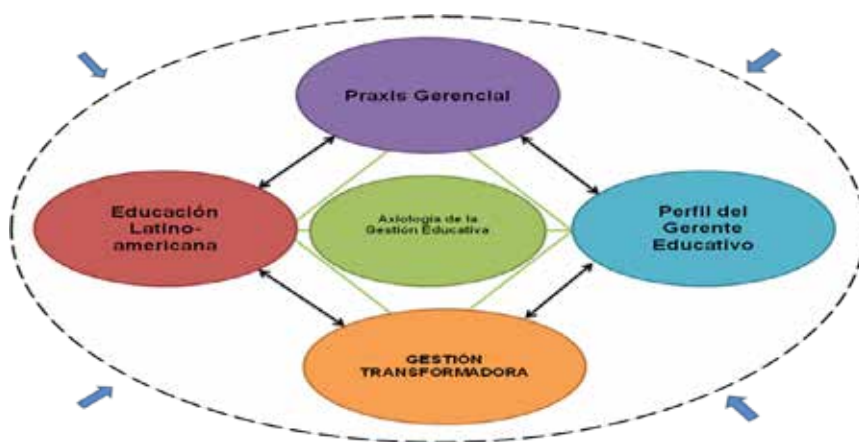
Axiología de la gestión educativa definida

Se considera que a partir del fundamento epistemológico que sustenta la investigación en uno de los aspectos cen-trales de la gerencia, requiere de un aspecto donde se la acción gerencial y que comprenda desde la axiología las interrelaciones humanas en el proceso educativo hacia la transformación de la misma vinculado con la praxis, se requiere de un accionar reflexivo continuo recursivo gerencial que reoriente el mundo de las ideas de los actores sociales, sobre todo, cuando se rescata que en este escenario social los procesos que potencian el aprendizaje están o se mantienen activa-

dos de modo constante, sobre todo orientando las acciones gerenciales en la resolución de conflictos. Gerencial instituciones educativas, requiere de un personal preparado y especializado, con conocimientos necesarios para poder cumplir con las exigencias de su cargo, en forma eficiente. En este orden de ideas, un buen gerente debe manejar un conocimiento profundo de ciencia gerencial ante la sociedad naciente en donde es necesario sin menos preciar su labor a los gerentes empíricos ceda el paso a los especia-listas, preparados sistemáticamente en la ciencia y administración, que ponen a su disposición técnicas y procedimientos que aumenten destrezas y habilidades gerenciales.

El ser humano, por naturaleza, es un ser social o asociable, es decir, no hemos nacido para vivir solos o reproducir-nos solos, necesitamos de otras personas tanto para vivir como para desarrollar nuestra integridad humana; y por esa misma característica especial que posee, como idiosincrasias, culturas, valores, ideologías todas diferentes unas de las otras, debemos tener claro entonces que la organización por encima de todo, es un ente social.

Esta consideración de la organización como sistema colectivo que se configura y evoluciona en un contexto, en buena medida social, hace de las organizaciones un fenómeno artificial resultado de un diseño en el que tiene pleno sentido el análisis de los grupos que contribuyen a su constitución y desarrollo, esto es de los diferentes grupos de poder en una organización. De lo expuesto anteriormente se presenta el siguiente gráfico N° 03.



Cuerpo Teórico Gestión transformadora: un cuerpo teórico de la praxis en la Educación Latinoamericana y del Caribe a partir de la Hermenéutica Axiológica.

Fuente: Moreno, (2015).

Referencias

Cerda, H. (1998). Los Elementos de la Investigación. Bogotá Colombia. Editorial El Búho.
 Chiavenato, I. (2007). Introducción a la Teoría de la Administración Colombia. Editorial LTDA.
 Dávila, O. (2004). Conocimiento, participación y cambio. México. Editorial Trillas.
 Farro, F. (1995). Gerencia de centros educativos. Centro de Proyección Cristiana, Lima Perú.
 Gadamer, H. (1999). Verdad y método, trad. cast. de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Ed. Sígueme.
 Giddens, A. (1989). Teoría de la estructuración. Paraninfo. España.
 Habermas, J. (1980). Teoría de la acción comunicativa. Buenos Aires.
 Lyotard, J. (1987). La condición postmoderna. Ediciones siglo XXI editores. México.
 Mella, O. (2003). Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación. Santiago

de Chile: Primus.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. 2007. Currículo Nacional Bolivariano, Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas.
 Rusque, A. (2008) De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Caracas. Vadell Hermanos Editores.

PERFIL DE COMPETENCIAS DEL TÉCNICO MEDIO EGRESADO DEL NÚCLEO ELÉCTRICO DESDE LA PERSPECTIVA DEL SECTOR EMPRESARIAL ETI FRANCISCO GONZÁLEZ GUINÁN

OSWALDO NOGUERA

Universidad de Carabobo

ojnoguera1@gmail.com

CARLOS ZAMBRANO

Universidad de Carabobo

carzaher@yahoo.es

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La investigación tuvo como finalidad describir el perfil de competencias del técnico medio egresado del núcleo eléctrico, escuela técnica industrial Francisco González Guinán, de Valencia estado Carabobo. El estudio se enmarcó a una investigación de campo, de carácter cuantitativo, con diseño no experimental de tipo descriptivo, se asumió como población 45 tutores académicos, la muestra se eligió bajo criterio censal, $n = 45$ tutores. Como técnica se empleó la encuesta y como instrumento un cuestionario estructurado, policotómico, de 20 preguntas relacionadas con el perfil de competencia del técnico medio; su confiabilidad se calculó con el coeficiente Alpha de Crombach, resultando $\alpha = 0,95$, muy alta. Con relación a los resultados se concluye que las competencias técnicas del técnico medio egresado del núcleo eléctrico no fueron evidenciadas con un completo dominio y en consecuencia deben implementarse las acciones correctivas para tales anomalías.

Palabras clave: perfil de competencias, gestión educativa, competencias, pasantías, tutores empresariales.

TECHNICAL SKILLS PROFILE GRADUATED FROM THE ELECTRICAL NUCLEUS FROM THE BUSINESS SECTOR PERSPECTIVE ETI FRANCISCO GONZÁLEZ GUINÁN

Abstract

The research aimed to describe the profile graduates of technical school at the industrial technical school Francisco González Guinán, Valencia, Carabobo state. The study is part of a field research, quantitative, descriptive, with a non-experimental design. The population was 45 academic tutors who were also the sample under census criterion. The survey was the technique used and the instrument was a structured questionnaire of 20 questions related to the profile of environmental technical competences; reliability was calculated using Cronbach's alpha coefficient, resulting $\alpha = 0.95$. With regard to the results, it is concluded that the technical skills of technical electric school graduate were not evidenced with an entire domain and therefore corrective actions for such anomalies must be implemented.

Key words: profile, skills, education management, skills, internships, business tutors.

Introducción

La pasantía en el caso de los técnicos medios comprende un conjunto de actividades de carácter práctico, que deben ser realizadas por el estudiante en empresas tanto públicas como privadas, las cuales le permitirán la aplicación en forma integrada y selectiva, de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y valores en casos concretos del campo laboral, fomentando en el pasante una actitud positiva para participar en las diferentes actividades que se presenten en el campo de trabajo, puede ser mantenimiento preventivo o correctivo, por otro lado facilitan la adquisición de experiencia para las competencias técnicas como apoyo para la incorporación del futuro egresado en el campo laboral. Al igual que en muchos países industrializados, las empresas venezolanas exigen un personal con conocimientos técnicos en las áreas de electricidad, electrónica e instrumentación, ya que son valorados muy positivamente debido a las exigencias de sostenibilidad que demandan las actuales políticas de eficiencia energética, tanto a nivel local, nacional e internacional.

En el mundo empresarial, se valora positivamente las personas que mejor se destaquen en cuanto al conocimiento aplicado. Por tal razón, las instituciones de educación a todos los niveles y en la educación técnica industrial en particular, se ven obligadas a reconocer los resultados del desempeño de sus egresados, en cuanto a las competencias requeridas y exigidas por las empresas. En atención a lo anterior, se deben conocer las opiniones de los sectores industriales sobre el aludido perfil de los egresados, pues es a satisfacer la demanda de este sector al cual se orienta la formación profesional del técnico medio que se forma en las escuelas técnicas industriales.

Sobre el eje del asunto, cabe mencionar que los programas de pasantías bien estructurados son una opción útil para conectar al mundo académico con la realidad productiva y social del país, para reducir los costos laborales en las organizaciones, dotarlas de una fuerza de trabajo joven para elevar el nivel de calificación de la población que busca trabajo por primera vez.

Por otra parte, de acuerdo a lo expuesto anteriormente, en el mercado laboral venezolano, cada día es mayor el número de conocimientos que deben ser desarrollados por los profesionales y personal técnico; esto exige la revisión constante de competencias técnicas y académicas que los trabajadores deben poseer para adecuarse a la exigencia del entorno industrial, productivo y de servicios.

Elementos similares a la observación precedente se manifiestan como factores causales de las limitaciones en la demostración de las competencias genéricas o transversales del futuro técnico medio, las cuales se asocian según lo sostenido por Naveda y Duran (2012) al desarrollo en la ejecución de las componentes curriculares desde la institución escolar orientadas a consolidar el dominio de conocimiento que "...facilitan al ser humano su desenvolvimiento efectivo en el contexto de las exigencias de la sociedad" (p. 35); es decir, el pasante debería reunir en el complejo dominio de sus saberes, las competencias inherentes a las exigencias en la aplicación de conocimientos específicos de su área a situaciones concretas, intercambiar información con sus interlocutores usando adecuadamente el lenguaje e instrumentos de la comunicación, gestionar de manera autónoma la previsión sobre contingencias en su entorno laboral, asumir con propiedad el trabajo en equipo; manejar asertivamente el instrumental tecnológico propio de su especialidad así

como mostrar dominio de aspectos que se corresponden con la conformación de su perfil especializado como técnico medio.

Desde la argumentación planteada, emergió como interrogante orientadora de la investigación, la siguiente: ¿Cuáles son las competencias que se estiman como necesarias en el campo de trabajo, desde la perspectiva del tutor empresarial, para mejorar el perfil de salida del técnico medio del núcleo eléctrico en la ETI Francisco González Guinán?

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Describir el perfil de competencias del técnico medio egresado del núcleo eléctrico desde la perspectiva del sector empresarial en la ETI Francisco González Guinán.

Objetivos específicos

- 1) Diagnosticar, desde la perspectiva de los tutores empresariales, las competencias inherentes al mejoramiento del perfil de salida del técnico medio del núcleo eléctrico en la ETI Francisco González Guinán.
- 2) Caracterizar las limitaciones inherentes al perfil de salida del técnico medio del núcleo eléctrico en la ETI Francisco González Guinán.
- 3) Estructurar el perfil de competencias del técnico medio egresado del núcleo eléctrico en la ETI Francisco González Guinán de Valencia, Estado Carabobo.

Justificación

En la actualidad el término competencias, permea de manera extensiva el ámbito de los recursos humanos de cualquier organización; es por esto que en la oferta educativa dispuesta para el desarrollo de los futuros miembros de las plantillas laborales que demanda el campo empresarial y la sociedad misma, se deben vincular las políticas de gestión educacional, con los

mecanismos de selección de personal en la industria, de modo que aquellos puedan formarse a tenor de las necesidades de esta entorno laboral.

Por otra parte, la importancia científica de este estudio está referida a la búsqueda de aportes que faciliten responder a la demanda de mejoramiento del perfil del técnico medio, utilizando como instancia referencial los criterios derivados de las valoraciones de las competencias de los pasantes en las empresas por los tutores empresariales.

Antecedentes

Fracaro y Perales (2010), presentan un artículo científico titulado: “Diagnóstico de la Escuela Técnica en Mendoza - Argentina, una base insuficiente en Ciencias Básicas”, publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, en el cual someten a discusión las alternativas empleadas para la formación curricular por competencias en la educación técnica argentina; el estudio reportado, de carácter cuantitativo, con muestreo no probabilístico, permitió a los investigadores citados la interpelación del proceso de formación de los técnicos en distintas áreas de conocimiento, desde la perspectiva de los nuevos idearios de la educación técnica en esta nación.

Otro antecedente es el de Martínez (2013), en el trabajo titulado: “Construcción del aprendizaje procedimental en estudiantes de las Escuelas Técnicas Industriales Robinsonianas”; el propósito fundamental de su investigación fue analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la aplicación de estrategias que permitan la construcción de estos en estudiantes de las Escuelas Técnicas Industriales Robinsonianas. En el aludido trabajo, se concluye que los docentes objeto de estudio llevan un proceso educativo de manera tradicional puesto que su formación profesional fue

enmarcada en una visión mecanicista con un aprendizaje memorístico, por lo cual elaboran sus estrategias sin aprovechar el uso adecuado de los recursos para realizar representaciones o esquemas mentales de los tópicos estudiados en cada área o asignatura, evidenciando que los docentes formados mediante la corriente pedagógica conductistas ejercen actividades relacionadas con la misma, expresando así que el aprendizaje es medido y valorizado por su dominio cognitivo de sentido memorístico, sin promover el pensamiento crítico y reflexivo de los actores sociales, dado a que aplican estrategias de forma descontextualizada.

Concepciones teóricas vinculantes

Las pasantías se entienden como un proceso mediante el cual se ubica al estudiante en el espacio de transferencia trabajo-educación según su especialidad, como parte del diseño curricular, tienen una duración de 480 horas (12 semanas), como lo establece el decreto 2300. Está dirigida a que el estudiante adquiera aquellas conductas exigidas por el Perfil Profesional, y que sólo pueden ser logradas por los medios disponibles en el sector productivo.

Respecto al perfil de competencias, el término perfil se ha venido empleando según Díaz (1992), para definir el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes definidos en términos operatorios, para un ejercicio profesional” (p. 24).

En ese mismo sentido, para Díaz, F y otros (1993), señala el “perfil profesional consiste en un documento donde se contemplen las habilidades y conocimientos que poseerá el profesional al egresar de la carrera” (p. 47); de igual forma, García (2002), define el perfil de competencias “como las características subyacentes en una persona relacionadas con una actuación exitosa

en un puesto de trabajo y como el conjunto de capacidades, conocimiento, habilidades y actitudes que facilitan en una persona realizar un desempeño laboral” (p. 26).

Según el planteamiento anterior, esta perspectiva toma en cuenta de manera integrar no solo la formación del individuo desde el punto de vista bio-psico-social, sino también su preparación desde el punto de vista de las exigencias y cambios en el entorno laboral y su preparación para la vida, en un mundo globalizado.

Es decir, desde esta posición, se hace énfasis en la articulación de la formación con los entornos (diversas organizaciones empresariales) en los cuales, transita el individuo, y particularmente el técnico medio en electricidad.

Competencias

El estudio sobre las competencias no es nada nuevo, esto se viene realizando desde los años 30, se ha relacionado frecuentemente con el comercio y la industria y tiene relación con los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes, que permiten discutir y comprender lo que concierne al trabajo. Para Gallart y Jacinto (1995), la noción de competencia, tal como es usada en relación al mundo del trabajo, se sitúa a mitad del camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento.

Bajo esta óptica, no proviene de la aprobación de un currículo escolar formal, sino de un ejercicio de la aplicación de conocimientos en circunstancias críticas, por ejemplo la aplicación de conocimientos durante el proceso de pasantías en las empresas del técnico medio en electricidad, en este sentido este conocimiento es necesario para la resolución de problemas, y es una mezcla de conocimientos técnicos

previos y con experiencias concretas que provienen fundamentalmente del trabajo en el mundo real.

Metodología

La presente investigación es de campo porque los datos se recogieron directamente de la realidad donde ocurrieron los hechos; el trabajo investigativo se orientó a un diseño no experimental.

Población:

Según, Palella, S. y Martins, F (2010). “La población en una investigación es el conjunto de unidades de las que desea tener información y sobre las cual se va a generar conclusiones” (p. 105), para este estudio se consideró como población un total de 45 Tutores empresariales.

Muestra

En este trabajo, en razón a la cantidad de sujetos poblacionales, la muestra se eligió atendiendo a los criterios de muestreo censal, es decir, se tomó la muestra igual a la población total: 45 individuos, en este sentido López, J. (1999), define la muestra censal “...representa toda la población, es decir la muestra es toda la población a investigar” (p. 12).

Técnica e instrumento

En atención a lo planteado, referido a los métodos, en este trabajo utilizamos la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario, con la finalidad de recoger los datos en relación al perfil de competencias del técnico medio en la Escuela Técnica Industrial “Francisco González Guinán”.

El cuestionario contiene preguntas cerradas con cinco alternativas de respuestas según la escala de Likert (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca) en todos los indicadores, contiene 20 preguntas, relacionadas con el perfil de competencia del técnico medio.

Validez y confiabilidad del instrumento

En el presente estudio la confiabilidad de Cronbach, para ello, se aplicó una prueba piloto a 5 sujetos de la población, no pertenecientes a la muestra definitiva y los cálculos reportaron un coeficiente de 0,95, considerado muy alto.

En consideración a esto se procedió a aplicar el cuestionario a los sujetos muestrales.

Técnicas de análisis de datos

Después de aplicar el cuestionario, se procedió a clasificar y tabular los datos para su análisis, graficación e interpretación, empleando estadística descriptiva.

Resultados

Tabla N° 1. Análisis e interpretación de los resultados

TIPO DE COMPETENCIA TÉCNICA	ALTERNATIVAS				
	Siempre	Casi Siempre	A Veces	Casi Nunca	Nunca
En cuanto a conocimiento del trabajo	13 %	32 %	44 %	0 %	11 %
Los resultados permiten deducir que el indicador Conocimiento del Trabajo debe reforzarse más en la mención del núcleo eléctrico ya que está relacionado con el dominio de la información técnica y las habilidades para aplicar herramientas técnicas propias de la mención.					
En cuanto a la ejecución del trabajo	13 %	46 %	38 %	3 %	0 %
Las cifras señalan que el indicador Ejecución del Trabajo, se evidencia en el accionar del pasante en un 59,0% (“Siempre” y “Casi Siempre”), pero debe ser reforzado en las Pre-pasantías y en los talleres con los especialistas en la mención.					
En cuanto a la Responsabilidad para realizar el Trabajo	22 %	41 %	29 %	8 %	0 %
Lo anterior significa, que los pasantes son responsables pero no en su totalidad, para realizar el trabajo con relación a que cumplen con horario de trabajo, cumplen con los controles administrativos, se interesan por el perfeccionamiento laboral-profesional y acepta líneas de mando de la organización					
En cuanto a las Relaciones de Trabajo.	25 %	27 %	39 %	9 %	0 %
Lo cual significa que este indicador señala que más del 50% los pasantes si aplican relaciones de trabajo relacionado con las habilidades para establecer adecuadas relaciones interpersonales, además se identifican con el ámbito laboral y valoran el trabajo como medio de realización personal.					

Fuente: Noguera y Zambrano, 2016.

Conclusiones

Sobre el objetivo específico N° 1, se evidenció en los hallazgos que el perfil del técnico medio sujeto a análisis, reúne las siguientes competencias: a) Dominio de la Información técnica b) Realizar con éxito el trabajo asignado. c) Técnicas relacionadas con la mención. d) Utilizar en forma precisa los equipos y herramientas de trabajo. e) Normas y procedimientos de seguridad industrial f) Óptimas condiciones de orden y limpieza. g) Asumen una actitud cooperativa hacia el grupo de trabajo. h) Habilidad para establecer relaciones interpersonales; sin embargo, estas no son demostradas satisfactoriamente y en consecuencia deben implementarse las acciones correctivas para tales

anomalías.

El objetivo específico N° 2, según los resultados reportados, se concluye en que el técnico medio del núcleo, debe demostrar que posee competencias para: 1) Conocer el funcionamiento y estructura de la empresa donde se realizarán las pasantías. 2) Aplicar herramientas técnicas propias a la mención. 3) Establecer relaciones laborales y profesionales. 4) Realizar labores de acuerdo a su mención. 5) Finalizar a tiempo el trabajo asignado. 6) Valorar el trabajo como medio de realización personal. Respecto al objetivo específico N° 3, se presenta un resumen y la descripción de las competencias del perfil deseado.

Cuadro N° 1. Competencias del perfil de salida del técnico medio en electricidad de la ETI

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
Dominio de la Información Técnica	Implica el dominio como experto de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo así como el conocimientos y destrezas necesarios para su desempeño
Realizar con éxito el trabajo asignado	Determinación para fijar las propias metas de forma ambiciosa, por encima de los estándares y manifiesta satisfacción por el trabajo y el deber cumplido
Técnicas relacionadas con la mención	Tener conciencia de las condiciones específicas del entorno de trabajo, dominar información actualizada sobre la empresa y la actividad profesional.
Utilizar en forma precisa los equipos y herramientas de trabajo.	Actuar conforme a las normas éticas en las actividades relacionadas con el trabajo, en cuanto al uso adecuado de herramientas y equipos de trabajo.
Normas y procedimientos de seguridad industrial	Tiene conocimiento de las existencias de los peligros o riesgos para la salud física de ciertas actividades propias en el trabajo, así como las normas OHSAS 18001 y normas ISO 9001.
Óptimas condiciones de orden y limpieza	Mantiene en buenas condiciones su puesto de trabajo en cuanto al orden y limpieza, para prevenir incidentes y accidentes de trabajo
Actitud cooperativa hacia el grupo de trabajo	Participar activamente en la consecución de una meta común, para trabajar en equipo, interactúa fácilmente con el grupo de trabajo manteniendo un intercambio permanente de ideas.
Habilidad para establecer relaciones interpersonales	Canaliza clara y comprensiblemente ideas y opiniones hacia los demás a través del discurso hablado. Es la capacidad básica para expresar pensamientos o contenidos internos de manera comprensible.

Fuente: Noguera y Zambrano, 2016.

En correspondencia con los resultados, para dar consistencia a las prescripciones teóricas del perfil deseado, se concluye que la descripción del perfil por competencias de salida del técnico medio en electricidad de la ETI Francisco González Guinán, debe contener las especificaciones expuestas en el cuadro N° 1 y sustentadas en conocimientos, habili-

dades y actitudes que deberán ser adquiridas por los pasantes del núcleo eléctrico en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la asimilación y dominio en niveles satisfactorios de los contenidos del currículo, que se espera sea estructurado de acuerdo a las observaciones hechas por los tutores empresariales

en Competencias Organizacionales, Funcionales Actitudinales y Funcionales Técnicas, en los términos que se sintetizan en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 2. Estructura sobre competencias de salida del técnico medio del núcleo eléctrico de la ETI Francisco González Guinan

COMPETENCIA	COMPETENCIAS FUNCIONALES TÉCNICAS
ORGANIZACIONALES	1.- Mantenimiento eléctrico
1.- Trabajo en equipo	2.- Mantenimiento. preventivo y correctivo
2.- Proactividad	3.- Lectura e interpretación de planos.
3.- Orientación al logro	4.- Manejo de herramientas y equipos
4.- Compromiso e identificación	5.- Motores ac y dc.
5.- Relaciones interpersonales	6.- Normas iso 9001
FUNCIONALES ACTITUDINALES	7.- Normas ohsas 18001
1.- Seguridad e higiene industrial	
2.- Orden y limpieza	
FUNCIÓN PRINCIPAL	
Ejecutar trabajos a través de reparaciones eléctricas varias no complejas, ejecutar planes y acciones de mantenimiento eléctrico en las instalaciones, equipos y herramientas.	
FUNCIONES ESPECIFICAS/ACTIVIDADES Y TAREAS.	
1.- Asegurar que las actividades relacionadas con el mantenimiento de los equipos e instalaciones eléctricas, se lleven a cabo en condiciones seguras y de acuerdo a procedimientos documentados.	
2.- Revisar, limpiar, desmontar, montar los diferentes motores eléctricos.	
3.- Realizar tareas de revisión de diferentes variables del equipo eléctrico tales como: temperatura, presión, tensión y corriente.	
4.- Utilizar los siguientes instrumentos de medición: Pinzas Voltiamperimétricas, tester y osciloscopio.	
5.- Registrar las fallas ocurridas durante su turno de trabajo en formatos destinados para ese fin.	
6.- Conocer las lecturas e interpretación de los planos de corriente alterna.	
7.- Mantener el orden y limpieza en su área de trabajo mientras ejecute las labores asignadas.	
8.- Realizar tareas de mantenimiento preventivo y correctivo.	
9.- Mantener en buen estado las herramientas y equipos de trabajo asignados.	
10.- Cumplir con las normas de de Calidad, Ambiente, e Higiene y Seguridad Industrial.	
11.- Cumplir con las disposiciones previstas en la LOTTT y LOPCYMAT.	

Fuente: Noguera y Zambrano, 2016.

Recomendaciones

Al sector tutores empresariales:

Implementar estrategias de articulación del trabajo para sensibilizar a la directiva de la escuela técnica, a los tutores académicos y a los estudiantes, respecto a la importancia de conocer y manejar las expectativas de la empresa ante la actividad de pasantías.

Referencias

- Díaz, B. (1992). *Ensayos sobre la Problemática Curricular*. México. Trillas
- Díaz, F. y Otros (1993). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México. Trillas
- Decreto 2300. *Reglamento del Programa Nacional de Pasantías*. (02-11-1983).
- Durant, M. y Naveda O. (2012). *Transformación curricular por competencias en la educación universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo*. Publicaciones Fundacelac. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Fracaro, T. y Perales, M. (2010). *Diagnóstico de la Escuela Técnica en Mendoza-Argentina*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Gallart M. y Jacinto C. (1995). *Competencias Laborales: Tema Clave en la articulación educación-trabajo*. Uruguay: O.I.T. Cinterfor
- Yassir, N. (2002). *Construcción y Validación del Perfil General Profesional de Competencias para la formación del Técnico Medio*. Tesis doctoral. Universidad de Carabobo.
- López, J. (1.999). *Procesos de investigación*. Caracas. Editorial. Panapo.
- Martínez, H. (2013). *Construcción del aprendizaje procedi-mental en estudiantes de las Escuelas Técnicas Industriales Robinsonianas*. Universidad del Zulia
- Palella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Tercera Edición. Fedupel.

MARÍA DEL CARMEN PADRÓN

Universidad de Carabobo

mapadron1@gmail.com

MARIELA GÓMEZ

Universidad de Carabobo

profesoramarielauc@hotmail.com

ELIZABETH ANDRADE

Universidad de Carabobo

andradeli_3@hotmail.com

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito describir las competencias investigativas genéricas “dominio básico de herramientas computacionales” desarrolladas por los docentes adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC. El estudio estuvo enmarcado en una investigación descriptiva con un diseño de campo no experimental y transeccional, realizado durante el período lectivo único 2014. Los sujetos del estudio fueron los cincuenta y tres (53) docentes adscritos al Departamento, por ser una población finita. Para la recolección de la información se utilizó un instrumento basado en la escala de *Likert*. En el estudio de la confiabilidad se empleó el *Alpha de Cronbach*, obteniendo un coeficiente de 0,91 el cual es considerado muy alto. Los resultados arrojados permiten concluir que el nivel de dominio básico de herramientas computacionales en el desarrollo de las investigaciones es moderado, pues se obtuvo un promedio de 3,87 puntos, lo que evidencia que están por encima del punto medio en una escala de uno a cinco puntos (1-5 puntos), pero que no han alcanzado el nivel óptimo en el desarrollo de las competencias investigativas genéricas.

Palabras clave: competencias investigativas, docente, educación matemática.

GENERIC RESEARCH COMPETENCES IN PROFESSORS OF MATH EDUCATION

**Study Case: Professors assigned to the
Department of Mathematics and Physics of
FaCE-UC**

Abstract

This research aimed to describe the generic research competences “basic domain of computational tools” developed by the professors attached to the Department of Mathematics and Physics of the FaCE-UC. The study was descriptive with a non-experimental and transectional field design, carried out during the single semester in 2014. The subjects of the study were fifty-three professors of the Department, for being a finite population. For data collection, an instrument based on the Likert scale was used. The reliability study was on the Cronbach’s Alpha, obtaining a coefficient of 0.91, considered very high. The results show that the level of basic domain of computational tools in the research development is moderate, for the average of 3.87 points obtained, evidencing that they are above the average point in a scale of one to five points (1-5 points), but without having reached the optimal level in the development of generic research skills.

Key words: investigative skills, teacher, mathematics education.

Introducción

Las universidades e institutos de Educación Superior surgen como ejes rectores para la producción de conocimientos basados en el trabajo crítico, reflexivo e investigativo por parte de todo el personal que hace vida en ellas, logrando la búsqueda y creación de conocimientos científicos y humanísticos que den respuestas, en primera instancia a los problemas educativos. Asimismo, la universidad por ser un lugar de creación intelectual, esencialmente investigadora e innovadora, como lo plantea Orcajo (1999), “por principio la Universidad es un lugar de creación y búsqueda de nuevos saberes” (p. 57). Juega importante papel ante la sociedad, pues ésta le otorga a la educación superior la responsabilidad de producir, entre otras cosas, conocimiento científico socialmente válido, capaz de generar soluciones creativas en las múltiples áreas del quehacer social (Royero, 2002).

Y es esta búsqueda de soluciones concretas y de conocimiento válido para la sociedad, lo que ha provocado a nivel mundial un nuevo enfoque en materia de educación, la formación por competencias; entendiendo por competencias, según Muñoz, Quintero y Munévar (2005), “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica” (p. 15). También se encuentran otras definiciones como la de Tobón (2009), quien define competencia como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

En este sentido, el profesorado ha de estar preparado para asumir nuevos retos, que involucre desarrollar habilidades que faciliten su labor docente; siendo una de estas, las competencias investigativas, consi-

deradas de gran importancia, ya que son una alternativa de crecimiento. Pues, no sólo forman en lo específico de la investigación, sino que también pueden expandirse a otros campos de la vida del ser humano, al aplicar estas habilidades en situaciones cotidianas y generando soluciones a problemas específicos.

El trabajo de Maldonado (2007), sirve como soporte a lo planteado anteriormente, ya que según este autor, desarrollar competencias investigativas implica que éstas estén relacionadas con el proceso de formación profesional, consolidando habilidades para observar, indagar, registrar notas de campo, experimentar, analizar información y escribir.

En la actualidad, la política de investigación para el docente universitario venezolano, está prevista en la Ley de Universidades (1970) al establecer en su artículo 3, que estas casas de estudio, están dirigidas a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza. No obstante, es evidente que la calidad e impacto de la investigación en el país no ha permitido construir una cultura científica con sólidos desarrollos en las distintas áreas del saber, de manera que no ha logrado colocarse a la par de los avances científicos, humanísticos y tecnológicos de los países considerados desarrollados.

De allí que se planteara una investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC), específicamente en el Departamento de Matemática y Física, con la finalidad de dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las competencias investigativas genéricas que poseen los docentes adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC, en cuanto al dominio básico de herramientas computacionales? Plateándose como objetivos los siguientes:

Objetivo general

Describir las competencias investigativas genéricas “dominio básico de herramientas computacionales” desarrolladas por los docentes adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC

Objetivos específicos

- Diagnosticar en los docentes adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC las habilidades relacionadas con la elaboración de documentos con procesadores de texto.
- Establecer en los docentes adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC las habilidades en el manejo hoja de cálculo.
- Determinar en los docentes adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC las habilidades en la elaboración de presentaciones.

Los hallazgos de este trabajo dieron un aporte significativo porque derivó conocimientos útiles acerca de la formación del docente del Departamento de Matemática y Física en relación al desarrollo de las competencias investigativas genéricas, específicamente en tres habilidades relacionadas con el *dominio básico de herramientas computacionales* como son: las habilidades en la elaboración de documentos con procesadores de texto, el manejo hoja de cálculo y, la elaboración de presentaciones. La Descripción realizada permitirá que los docentes puedan autoevaluarse y así redefinir algunas de sus estrategias pedagógicas, gerenciales, y administrativas con la finalidad de fortalecer su labor docente, académica y de gerencia universitaria.

Antecedentes de la investigación

En relación al tema, Castillo (2008), planteó en su investigación como propósito, el conocer una revisión teórica de las concepciones que se tienen acerca de las competencias, en su acepción general, y las competen-

cias investigativas de manera específica. Los resultados arrojados en la investigación, indicaron entre otros aspectos, que un investigador debe saber lo necesario para dar a conocer su trabajo, comunicándolo asertivamente en las asignaturas relacionadas con la investigación, como área de conocimiento; pues, éstas deben facilitar el desempeño de los estudiantes de la maestría para que construyan y desarrollen competencias investigativas. Por lo que recomendó, incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación para conseguir el desarrollo de competencias investigativas en los docentes que cursan la mencionada maestría.

Por su parte Villegas (2008), en su estudio estableció como objetivo el describir las competencias investigativas. Los resultados logrados en dicha investigación permitieron apreciar que los sujetos encuestados obtuvieron una media de 2,47 sobre 4,00 puntos, en lo referente a las competencias de carácter metodológico en la dimensión conocimiento. En lo relacionado a las competencias búsqueda de información, uso de la estadística y tecnologías de información y comunicación, y la comunicación de resultados oral y escrita, se observó una media de 2,55 puntos, privilegiando el hacer sobre el saber. En estas dimensiones con un promedio de 2,51 puntos, se pudo interpretar que los estudiantes son moderadamente competentes.

Aspecto teórico

Competencias investigativas desde la perspectiva de Rivera, Arango, Torres, Salgado, García y Cañas (2009)

La competencia es la habilidad de poner en acción conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Es una combinación de atributos de una persona que en un momento determinado permite establecer si su desempeño

pueda considerarse competente. Además establecen los autores citados, que la competencia es un sistema que resulta de la combinación, interacción y puesta en práctica de dichos atributos en una situación laboral real. Las competencias, entonces, incluyen conocimientos, habilidades actitudes y valores. En este sentido, las habilidades de investigación forman parte de la competencia de “aprender a generar conocimiento” (p. 26) (Pinto, 2007, citado por Rivera y et. 2009). Los autores clasifican las competencias en:

- Competencias básicas, saber leer y escribir, capacidades básicas en el cálculo aritmético y desarrollo cognitivo. Sin éstas, el individuo no puede ser competente ni desarrollar competencias de mayor complejidad como las competencias trans-

- Competencias transversales, son las competencias comunes para el trabajo en diferentes áreas laborales. Entre las cuales citan los autores como: comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas, perspectiva global, análisis crítico e interacción personal y social.
- Competencias específicas, son los comportamientos laborales de índole técnica o profesional vinculados a un área ocupacional establecida, y al mismo tiempo asociada a una técnica relacionada con instrumentos y lenguaje técnico de una determinada función productiva.

En lo referente a las habilidades de investigación, los autores antes citados, las clasifican en tres grupos como se muestra en la figura 1.

Competencias genéricas o transversales	Competencias Básicas	Competencias Especializadas
• Cualidades del investigador (valores y actitudes). • Habilidades cognitivas. • Dominio básico de herramientas computacionales • Comunicación oral y escrita básica.	• Comunicación oral y escrita Especializada: Inglés • Comunicación oral y escrita Especializada: Redacción de un artículo, tesis o trabajo de ascenso. • Dominio técnico básico en la búsqueda de información. • Dominio técnico especializado: Referencias.	• Dominio de herramientas computacionales especializadas • Dominio técnico especializado: Marco teórico • Dominio técnico especializado: Metodología • Dominio técnico especializado: Resultados • Dominio técnico especializado: Discusión • Dominio técnico especializado: Experiencias en investigación.

Figura 1: Clasificación de las Competencias y Habilidades de Investigación

Fuente: Rivera, Arango, Torres, Salgado, García y Cañas (2009)

En el presente artículo referente a las competencias investigativas genéricas, sólo se detallará tres habilidades en el *dominio básico de herramientas computacionales* como son las habilidades relacionadas con: la elaboración de documentos con procesadores de texto, el manejo de hoja de cálculo y,

la elaboración de presentaciones. En este contexto, el dominio de herramientas computacionales básicas consiste en que un investigador tenga estas habilidades para trabajar con la computadora y sus periféricos de forma segura.

Es por ello, que un investigador debe documentar su trabajo y una forma de hacerlo es utilizando una computadora para ser capaz de:

- Elaborar documentos usando un procesador de textos, por lo que debe ser capaz de iniciar dicha aplicación, escribir el documento, darle formato, imprimirlo y guardarlo correctamente.
- Manejar la hoja de cálculo, por lo que debe poseer la habilidad de procesar datos de la investigación y obtener resultados, realizando fórmulas, cálculos variados y gráficos.
- Elaborar presentaciones, el investigador debe ser capaz de dar a conocer los avances o resultados de la indagación presentándolos de manera correcta. Hay diversas maneras de hacerlo, pero es evidente que con las presentaciones gráficas usando la computadora son más eficientes.

Criterios metodológicos

De acuerdo al objetivo planteado, referido a la descripción de las competencias investigativas genéricas que poseen los docentes adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC, la presente investigación se enmarcó dentro de la modalidad de un estudio descriptivo con un diseño de campo, transeccional no experimental.

Los sujetos de estudio en esta investigación estuvieron constituidos por una población sesenta profesores adscritos al Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC. Se entiende por población, según lo establecido por Balestrini (2002), como el conjunto de elementos o características que se desea conocer. Por ser una población finita, todos los docentes adscritos al Departamento citado, participaron, en el estudio cincuenta y tres (53) docentes, y en el estudio piloto siete (07) docentes.

Para recabar la información requerida se empleó un instrumento tipo cuestionario, según Balestrini (2002), es considerado como un medio de comunicación escrito y básico, entre el encuestador y el encuestado, el cual facilita el proceso de la investigación. En el presente estudio, el cuestionario estuvo constituido por veinte y siete (27) ítems, presentados a través de una escala de *Likert*, en el presente estudio., solo se muestra los ítems relacionados con el *dominio básico de herramientas computacionales*. Dicho instrumento fue validado a través del juicio de experto, por lo que se consultó la opinión de cinco (05) expertos especialistas en el área de Investigación de la FACE-UC, quienes analizaron el instrumento mediante un formato, con el fin de evaluar la coherencia, pertinencia y claridad de los ítems; la redacción del instrumento y presentación de cada ítem, considerándose para tal fin los aspectos de: redacción clara y coherencia interna, si los ítems inducen a la respuesta, si el instrumento contiene instrucciones para su llenado y por último, si el instrumento permite el logro de los objetivos planteados. Con el fin de determinar la confiabilidad del instrumento, se administró a la muestra piloto. De cuyo estudio a través del Coeficiente *Alfa de Crombach*, se obtuvo como resultado un coeficiente de 0,91 el cual es considerado como muy alto. Es importante destacar, que en el instrumento no existen respuestas correctas ni incorrectas, sino que cada sujeto marca el valor de la escala que mejor representa su respuesta (Ruiz, 2002).

Resultados y discusión

Como fue mencionado se exponen los resultados de la competencia investigativa genérica *dominio básico de herramientas computacionales*, no sólo con la intención de describirlas sino de abrir una ventana de posibilidades para el docente, una vez que se autoevalúe y

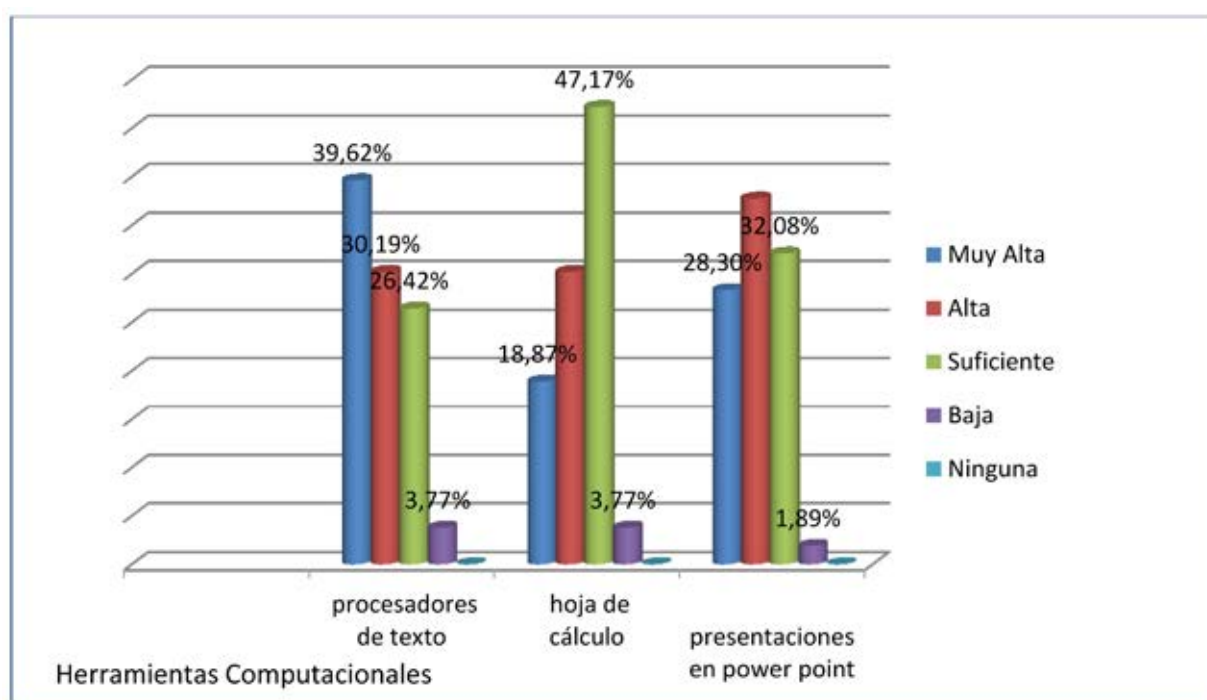
descubra las potencialidades que ofrece el desarrollar estas habilidades en su práctica pedagógica y en el proceso propio de la investigación necesaria para el

desarrollo profesional.

A continuación se muestra los resultados e interpretaciones del estudio.

Valore su competencia en el dominio básico de herramientas computacionales en el desarrollo de las investigaciones.

Ítem	Indicadores	Muy Alta		Alta		Suficiente		Baja		Ninguna		Total		$(\bar{x})$ * ítem
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
15	Elaborar documentos con procesadores de texto	21	39,62	16	30,19	14	26,42	2	3,77	0	0	53	100	4,05
16	Manejar hoja de cálculo. (Excel)	10	18,87	16	30,19	25	47,17	2	3,77	0	0	53	100	3,64
17	Elaborar presentaciones con graficadores (PowerPoint)	15	28,30	20	37,74	17	32,08	1	1,89	0	0	53	100	3,92
$(\bar{x})$ total			28,93		32,71		35,22		3,14		0,0	53	100	3,87



Fuente: Padrón, Gómez y Andrade (2016)

La presente información muestra que los docentes encuestados manifestaron en un 39,62% poseer un nivel de competencia muy alta para elaborar documentos en procesadores de textos, un 30,19% y 26,4% afirmaron tener un nivel alta y suficiente res-

pectivamente; sin embargo un 3,77% señala que su competencia en este aspecto es baja lo cual significa que hay docentes que no poseen esta competencia.

En relación a manejar la hoja de cálculo, revelan poseer un nivel de competencia muy alta un 18,87% y alta con un 30,19% respectivamente; de la misma forma señalaron tener un dominio suficiente con un 47,17% en oposición a un grupo quienes señala que su competencia en el manejo de la hoja de cálculo es baja con un 3,77%, lo cual indica que no han alcanzado las competencias en el manejo de este recurso. Y finalmente, en cuanto a elaborar presentaciones, los docentes se ubicaron, en el nivel de competencia muy alta con un 28,30%, de la misma forma con un porcentaje significativo 37,74% y 32,08% poseen un dominio alto y suficiente respectivamente, sin embargo un 1,89% señala que su competencia en este aspecto es baja, significando que aún existen deficiencias, en el uso de este programa.

Conclusiones

En resumen, los docentes presentaron la competencia elaboración de documentos con procesadores de texto, como la más desarrollada, y la menos desarrollada o con más dificultad se observó en lo relacionado con el manejo de la hoja de cálculo. De manera general, se apreció que el nivel de dominio básico de herramientas computacionales en el desarrollo de las investigaciones se apreció un promedio de 3,87 puntos, lo que evidencia que están por encima del punto medio en una escala de uno a cinco puntos (1-5 puntos). Demostrándose que poseen desarrolladas las competencias pero que no han alcanzado el nivel óptimo de las mismas, pues ninguno obtuvo el promedio de cinco puntos. Por lo que se recomienda presentarle a los docentes cursos de formación con la finalidad de potenciar el uso de la tecnología en el proceso de investigación.

Referencias

Balestrini, M. (2002). *Como se elabora un Proyecto de Investigación* (6^a ed.). Caracas: Consultores privados, Servicio Editorial.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Mary, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Castillo, S. (2008). *Competencias investigativas desarrolladas por docentes de matemática*. Artículo. Universidad Experimental de Guayana.

Ley de Universidades (1970). *Gaceta Oficial de La República de Venezuela 1429 (Extraordinaria)*.

Maldonado, L. (2007). *Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas*. Revista studiositas. Bogotá. [Revista en línea], 2(2): 43- 56. Disponible: http://www.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_58_visibilidad-y-formacion-en-investigacion.pdf

Muñoz, J; Quintero, J; y Munévar, R. (2005). *Como desarrollar competencias investigativas en educación*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio.

Orcajo, A. (1999). *Reconstruyendo la Universidad*. Valencia: Publicaciones Universidad de Carabobo.

Padrón, J. (2001). *El problema de organizar la investigación*. [Disponible en <http://padron.entretemas.com>].

Rivera, M; Arango, L; Torres, C; Salgado, R; García, F; Cañas, E (2009). *Competencias para la investigación. Desarrollo de habilidades y conceptos*. Editorial trillas. México, D.C.

Royero (2002). *Gestión de Sistema de Investigación Universitaria en América Latina*. OEI Revista Iberoamericana de Educación. México. OEI.

Ruiz, C (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. (Primera Edición). Barquisimeto: CIDES.

Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, D.C.

Villegas, Z. (2008). *Competencias investigativas que poseen los estudiantes de la mención matemática para la elaboración del informe de investigación en la asignatura trabajo especial de grado en la Facultad de Ciencias de la Educación dela Universidad de Carabobo*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad de Carabobo. Bárbula.

FREDDY JOSÉ PINTO
Universidad de Carabobo
freddyjpinto@gmail.com
YADIRA J. CORRAL
Universidad de Carabobo
yjcorral@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 30-06-2017

Resumen

Debido al bajo rendimiento académico en la asignatura Lógica Matemática, en particular en el turno nocturno, es preocupación de los docentes el conocer la actitud hacia la matemática de los estudiantes de nuevo ingreso hacia la matemática. La presente investigación tiene como objetivo general determinar la relación entre el uso de la multimedia como medio didáctico y el cambio de actitud hacia la matemática en los estudiantes de Lógica Matemática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FACE-UC) del turno nocturno. Está enmarcada en el tipo correlacional descriptivo. La población estudiada estuvo conformada por los estudiantes de Lógica Matemática del período lectivo 1-2015, turno nocturno; como muestra se seleccionó un curso integrado por 17 estudiantes. En la recolección de datos se utilizó la encuesta y como instrumento se elaboró un cuestionario autoadministrado de respuestas cerradas con escala Likert; éste se aplicó al inicio (Pre-prueba) y al finalizar el curso (Post-prueba); la confiabilidad se obtuvo a través de la técnica de Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,865$), siendo muy confiable. Como conclusiones: los estudiantes reflejaron una actitud entre mediana y poco favorable hacia la matemática al inicio del curso y al final, después del tratamiento (clases usando la multimedia), mostraron una actitud de favorable a muy favorable; existe una relación positiva significativa entre las variables.

Palabras clave: actitud hacia la matemática, cambio de actitud, multimedia y actitud hacia la matemática

THE USE OF MULTIMEDIA AS A TEACHING TOOL AND THE ATTITUDE TOWARDS MATHEMATICS IN STUDENTS OF 1ST SEMESTER - NIGHT SHIFT

Abstract

Due to poor academic performance in the subject Mathematical Logic, especially on the night shift, professors are concerned about knowing fresh students attitude towards mathematics. This research aims to determine the relationship between the use of multimedia as a teaching tool and the change of attitude towards mathematics in students taking Mathematical Logic of the Faculty of Education at the University of Carabobo (FaCE-UC, in Spanish), night shift. It is descriptive correlational with a population of students taking Mathematical Logic during 1-2015, night shift. The sample was a class consisting of 17 students. The survey was used in the data collection with an instrument consisted of a self-administered questionnaire with Likert scale closed answers; it was applied as a Pre-test and at the end as a Post-test. Reliability was obtained through the technique of Cronbach's alpha ($\alpha = 0.865$), being very reliable. In conclusion: the students of Mathematical Logic reflected a medium and unfavorably attitude towards mathematics at the beginning of the course but at the end, after treatment (classes using the media), they showed a favorable to very favorable attitude; it means there is a significant positive relationship between variables.

Key words: attitude toward mathematics, changing attitude, multimedia and attitude towards mathematics.

Introducción

La enseñanza de la matemática pretende estimular en el educando operaciones mentales para interpretar hechos, fenómenos y procesos, mediante la aplicación de conceptos básicos, leyes y principios fundamentales de dicha ciencia; familiarizarlo con el uso de la metodología científica y con el lenguaje de la disciplina, de manera que le permita emitir sus propios juicios, tomar decisiones y resolver problemas de la vida diaria y de la sociedad de la cual forma parte.

En tal sentido, cabe considerar la enseñanza matemática en tres dominios. Así, el Dominio Cognoscitivo se relaciona con el *qué* contenido programático expuesto en términos de competencias y desempeños cognoscitivos tendientes a formar a un hombre que piensa e imagina. El Dominio Psicomotor asociado con el *cómo* de la educación, se expresa a través de habilidades y destrezas psicomotoras tendientes a formar a un hombre que actúa. El Dominio Afectivo está relacionado con el *para qué* de la educación en términos de actitudes y destrezas intelectuales tendientes a formar a un hombre que siente.

Al respecto, Martínez Padrón (2003, 2005) indica que cuando se habla de miedo, aburrimiento, desconcierto, desamor, disgusto, rabia y desilusión hacia la matemática se asocia con fracaso en las tareas destinadas a aprender los contenidos matemáticos y, en consecuencia, configuran actitudes desfavorables hacia esta asignatura. Los estudiantes, aunque pueden considerar que aprender matemática es necesario y deseable, cuando se enfrentan a tareas matemáticas como parte de su formación académica, experimentan ansiedad, frustración, rabia y temor; emociones que contribuyen a mermar la motivación y actúan como distractores en el aprendizaje.

Por lo tanto, posiblemente los estudiantes exhiban un

bajo rendimiento académico en matemática porque adolezcan de actitudes favorables hacia lo que necesitan aprender. Un aspecto relevante de la relación entre actitudes y rendimiento es la dirección de causación entre ambas variables que parece ser cíclica; es decir, las experiencias de aprendizaje contribuyen a la formación de actitudes positivas o negativas. (Mato y de la Torre, 2009)

En todo caso, expone Castro de Bustamante (2002) que diversos autores han distinguido algunas técnicas y métodos que pueden generar cambios actitudinales como: diálogo, persuasión, motivación, disonancia cognitiva, reforzamiento, elevación del nivel de aspiraciones, entre otros. De allí que Gairín (1986) recomienda un nuevo tratamiento curricular de la matemática, bajo los enfoques empirocéntricos y psicocéntricos; ligada a la experiencia, la realidad, la necesidad, la utilidad y el respeto a las características de los estudiantes. Se añadiría a esto, una selección adecuada de medios didácticos; para favorecer y motivar el aprendizaje significativo y facilitar el proceso de enseñanza.

En relación con las actitudes, Gallego Badillo (citado por Martínez Padrón, 2008) distingue cuatro (4) componentes pedagógicos:

- a) **Componente cognoscitivo (el conocer-el saber):** información y experiencia adquiridas por el sujeto respecto al objeto de su actitud; se expresa mediante ideas, opiniones, concepciones y creencias, a partir de las cuales el sujeto se coloca a favor o en contra de la conducta esperada.
- b) **Componente afectivo (la emoción-el sentir):** emociones y sentimientos de aceptación o de rechazo que se activa ante la presencia del objeto que genera dicha actitud.
- c) **Componente conativo o intencional (la intención):**

inclinación voluntaria de realizar una acción. Predisposiciones, predilecciones, preferencias, tendencias o intenciones de actuar de una forma específica ante el objeto. Se pone de manifiesto a través de las acciones del sujeto ante el objeto de su actitud.

d) Componente comportamental (el comportamiento): se constituye en la conducta observable, propiamente dicha, es el conjunto de comportamientos.

Añadido a esto, la evaluación de las actitudes hacia la matemática aporta evidencias de las debilidades y fortalezas de los estudiantes en los componentes actitudinales; lo cual, puede servir de insumo al docente para planificar actividades y medios didácticos no convencionales que permitan un enfoque innovador y atractivo para el aprendizaje de los contenidos matemáticos. (Corral, 2013) Por otra parte, los medios didácticos son aquellos materiales que permiten facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes. Marqués (2005) los clasifica en:

Materiales convencionales: impresos (libros, fotocopias, etc.), tableros didácticos (pizarra convencional, pizarra digital, franelógrafos, etc.), juegos, entre otros.

Materiales audiovisuales: imágenes fijas proyectables (fotos, diapositivas, etc.), sonoros (discos, programas de radio, otros) y audiovisuales (películas, videos, etc.)

Nuevas tecnologías: programas informáticos (presentaciones multimedia, simulaciones, otros), servicios telemáticos (páginas Web, blogs, chats, foros, cursos on-line, etc.), TV y videos interactivos. Pueden incluirse programas que fusionan la informática y los medios audiovisuales (videos, dia-

positivas, transparencias, cine, televisión, radio). Entre estos medios se tienen, los multimedia.

Asimismo, Villafañe (citado por Franco y España, 2011) caracteriza a la multimedia como la capacidad de presentar gráficos, videos, sonidos, textos y animaciones de manera integrada en un mismo entorno de trabajo, su propósito es mejorar de forma notable tanto la atención como la comprensión y el aprendizaje. La multimedia está conformada por programas con entornos informáticos llamativos para mantener cautivos a los usuarios y lograr la interactividad, la información puede presentarse en forma audiovisual, auditiva o visual. Respecto a los beneficios del uso de las TICs, el estudio de Ortiz (2014) arrojó que “el rechazo hacia la matemática puede disminuir con el uso e implementación de las TIC en el aula, ya que es una manera de cambiar la clase, haciendo de ésta algo dinámico”. Igualmente, Fernández y Aguirre (2013) consiguieron mejorar significativamente la actitud hacia la matemática de estudiantes de educación al incorporar el uso de las TICs (Internet y sitios Web adecuados) en el aprendizaje de contenidos matemáticos. De acuerdo a lo expuesto, puede decirse que la multimedia es un poderoso medio didáctico que utilizado adecuadamente puede favorecer la formación de actitudes favorables. Vale acotar que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo no escapa de la tendencia de rechazo hacia la matemática, lo cual se evidencia en el bajo rendimiento académico que se observa en la asignatura Lógica Matemática del 1^{er} semestre. Por ello, es de interés estudiar si existe relación entre el uso de la multimedia como medio didáctico y el cambio de actitud hacia la matemática, cabe entonces

la siguiente interrogante: ¿Es posible cambiar la actitud hacia la matemática mediante el uso de la multimedia como medio didáctico en estudiantes de lógica matemática de la FACE-UC?

Derivado de lo anterior, se plantea como objetivo: determinar la relación entre el uso de la multimedia como medio didáctico y la actitud hacia la matemática de los estudiantes de Lógica Matemática de la FACE-UC en un curso del turno nocturno en el período lectivo 1-2015.

Metodología

El tipo de investigación es correlacional descriptiva y el diseño es de campo no experimental. En este estudio

la muestra considerada es de tipo no probabi-
probabilística e intencional. Se seleccionó un curso de lógica matemática del turno nocturno. La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta y como instrumento se construyó un cuestionario autoadministrado (INVAMA) que consta de 32 preguntas.

La escala Likert empleada y sus puntajes en proposiciones afirmativas, son: DS: Definitivamente Sí (5), PS: Posiblemente sí (4), I: Indeciso (3), PN: Posi-blemente No (2) y DN: Definitivamente No (1)

Cuadro 1. Operacionalización de variables

Objetivo General: Determinar la relación entre el uso de la multimedia como medio didáctico y la actitud hacia la matemática de los estudiantes de Lógica Matemática de la FACE-UC en un curso del turno nocturno en el período lectivo 1-2015			
VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES
Variable X: Multimedia como medio didáctico	Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)	* Presentaciones Multimedia	Tratamiento didáctico
	Componente Cognoscitivo	* Creencias	5-7-8
		* Opiniones	1-3-6
		* Ideas sobre la matemática	2-4
Variable Y: Actitud hacia la matemática	Componente Afectivo	* Emociones	9-21-22-24
		* Sentimientos	10-12-16-23
	Componente Conativo	* Preferencias	13-14-15
		* Tendencias	11-17-18
		* Intenciones	19-20
	Componente Comportamental o Conductual	* Conductas observables	28-29-31-32
		* Acciones	25-26-27-30

Se estimó la confiabilidad del instrumento a través de la técnica Alfa de Cronbach; la cual arrojó como valor: $\alpha = 0,856$; considerada como muy alta (Corral, 2009; Palella y Martins, 2002; Ruiz Bolívar, 2002). Por tanto, se considera a INVAMA aplicable para la recolección de la información al inicio del curso (pre prueba) y al finalizar el curso (post prueba), luego del tratamiento didáctico (uso de la multimedia como me-

dio didáctico). Las variables consideradas son las siguientes (ver su operacionalización en el Cuadro 1):

Variable X: Multimedia como medio didáctico

Definición operacional: Medio didáctico conformado por programas con entornos informáticos con información presentada en forma audiovisual, auditiva o visual, utilizados para desarrollar los contenidos programáticos.

Variable Y: Actitud hacia la matemática.

Definición operacional: Predisposición evaluativa (favorable o desfavorable) que consta de cuatro componentes pedagógicos: cognoscitivo, afectivo, el componente conativo (de intención) y comportamental hacia asignaturas relacionadas con la matemática.

Resultados

Para realizar la interpretación descriptiva de los resultados obtenidos por el instrumento, se hizo uso de las escalas de clasificación presentadas en el Cuadro 2, en la cual se asignaron rangos que permiten estimar el nivel de actitudinal así como el nivel de desarrollo de cada uno de sus componentes. Las mismas se construyeron empleando el criterio de Sagaró y Macías (2005) para la construcción de escalas de clasificación.

Cuadro 2. Escalas de interpretación nivel de desarrollo de los componentes actitudinales y nivel actitudinal hacia la matemática

Nº	Nivel Actitudinal	Puntaje total del cuestionario
4	Muy favorable	129 a 160
3	Medianamente favorable	97 a 128
2	Poco favorable	65 a 96
1	Desfavorable	64 o menos

Nota. Adaptado y modificado de Franco y España (2011) y Fernández (2013)

Con la finalidad de determinar la relación entre las variables, al ser los datos de carácter ordinal, se estimó a través del Coeficiente de Correlación simple de Spearman, el mismo se emplea cuando se asocian o correlacionan rangos. Para dar respuesta al objetivo de investigación en función de la estadística descriptiva se obtuvo:

- Las puntuaciones promedios ($\bar{x}$) y desviación estándar (s) de la Pre-prueba arrojó como resultado $\bar{x} \pm s = 100,35 \pm 25$ pts.; esto indica que el grupo refleja una actitud entre poco a medianamente favorable hacia la matemática antes de ser expuesto al tratamiento didáctico con la multimedia. Puntaje máximo: 151 puntos; Puntaje mínimo: de 70 puntos. (Cuadro 2)
- Las puntuaciones promedios y desviación estándar de la Post-prueba dio como resultado $\bar{x} \pm s = 130,59 \pm 19,41$ pts.; los puntajes reflejan una actitud entre mediana a muy favorable hacia la matemática, después de que el grupo fue expuesto al tratamiento didáctico usando multimedia. Puntaje máximo: 154 pts.; Puntaje mínimo: 100 pts. (Cuadro 2)

Hipótesis de la investigación

H₀: No existe relación significativa entre la actitud hacia la matemática de los estudiantes cursantes de Lógica Matemática antes y después de usar la multimedia como medio didáctico.

H_a: Existe una relación significativa positiva entre la actitud hacia la matemática de los estudiantes cursantes de Lógica Matemática antes y después de usar la multimedia como medio didáctico.

Hipótesis estadísticas:

H₀: $\rho = 0$ (No existe relación entre la actitud hacia la matemática y el uso de multimedia como medio didáctico).

H_a: $\rho \neq 0$ (Sí existe relación entre la actitud hacia la matemática y el uso de multimedia como medio didáctico).

Además, ρ se considera una relación no alta cuando $0 < \rho < 0,70$ y se considera una relación significativa alta cuando $\rho \geq 0,70$.

Cuadro 3. Distribución de los puntajes obtenidos en la Pre-prueba y la Post-prueba por componente actitudinal

Sujeto	Puntajes		Nivel actitudinal		d	d2
	Pre Prueba	Post Prueba	Pre Prueba X	Post Prueba Y		
1	131	152	4	4	0	0
2	133	150	4	4	0	0
3	112	137	3	4	-1	1
4	109	103	3	3	0	0
5	84	117	2	3	-1	1
6	67	100	2	3	-1	1
7	151	154	4	4	0	0
8	75	103	2	3	-1	1
9	88	158	2	4	-2	4
10	72	107	2	3	-1	1
11	93	133	2	4	-2	4
12	129	138	4	4	0	0
13	103	137	3	4	-1	1
14	97	125	3	3	0	0
15	110	136	3	4	-1	1
16	70	150	2	4	-2	4
17	82	120	2	3	-1	1
©	1706	2220	47	61	-14	20

Nota. Datos obtenidos de la aplicación del Cuestionario INVAMA (2015)

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N^3 - N} = 0,9996$$

Criterio estadístico:

$\rho = 0$ Se acepta la Hipótesis nula y ambas variables no están relacionadas o asociadas

$0 < \rho \leq 1$ Se rechaza la Hipótesis nula y las variables están relacionadas o asociadas

Dado que $\rho = 0,9996 \neq 0$ se rechaza la hipótesis nula; asimismo, como ρ se ubica en el intervalo $(0, 1]$ y $\rho \geq 0,70$, se concluye que las variables están relacionadas o asociadas y que esta relación es positiva alta (Orozco, Labrador y Palencia, 2002).

En consecuencia, el estudio arrojó que existe relación positiva muy significativa entre la actitud hacia la ma-

temática y el uso de la multimedia; por lo que se puede inferir que a través de la multimedia como medio didáctico es posible modificar las actitudes hacia la matemática y hacerlas más favorables. En tal sentido, los hallazgos confirman lo expresado por López, Castro, Molina y Moreno (2010) quienes concluyeron en su estudio que las actitudes hacia la matemática al usar como herramienta de enseñanza a la computadora, a nivel universitario, podían modificarse y hacerse más favorables.

Así mismo, concuerda con lo expuesto con Gairín (1986) quien destaca la importancia de experiencias motivadoras y nuevos tratamientos curriculares para desarrollar la matemática en las aulas; programando actividades acordes con sus posibilidades e intereses. En los actuales momentos, estas experiencias se encuentran fuertemente relacionadas con el uso de las TICs en la enseñanza; entre ellas, la multimedia.

Conclusiones

Entre las conclusiones y hallazgos, se tienen: La actitud hacia la matemática de los estudiantes de lógica matemática antes de la experiencia educativa con la multimedia se ubicó en la mayoría de los estudiantes entre poco a medianamente favorable, con pocos casos de actitud muy favorable. Respecto a la actitud hacia la matemática de los estudiantes de lógica matemática, al finalizar el curso se evidenciaron actitudes más favorables hacia la matemática y su aprendizaje, es decir, se generaron cambios actitudinales en los estudiantes del grupo al ser comparadas las actitudes iniciales y las encontradas después del tratamiento.

Por tanto, se puede concluir que existe una relación alta y significativa entre el uso de la multimedia y la actitud hacia la matemática de los estudiantes de lógica matemática, al finalizar el proceso de aplicación de la experiencia educativa.

Referencias

Castro de Bustamante, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los Docentes hacia la enseñanza de la Matemática*. [Tesis Doctoral]. Tarragona, España: Universitat Rovira I Virgili, Departament Pedagogia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8906>

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19 (33), 228-247. Valencia, Venezuela.

Corral, Y. (2013). *Actitudes hacia la matemática y*

cómo evaluarlas. VII Congreso Nacional y 2º Congreso Internacional de Investigación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

Corral, Y. (2014). *Instrumentos de recolección de datos: validez y confiabilidad. Para investigaciones de enfoque cualitativo y de enfoque cuantitativo*. Alemania: Editorial Academia Española – EAE. ISBN 978-3-659-02361-3

Fernández, M. (2013). *Actitud hacia un sistema de energía eléctrica prepago como elemento de mercadeo de este servicio*. [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Maestría en Administración de Empresas, Mención Mercadeo. Bárbula, Venezuela.

Fernández, R. y Aguirre, C. (2013). Adquisición de competencias en estudiantes de grado de Maestro en Educación Primaria mediante el trabajo práctico: actitudes hacia las matemáticas, TIC y el programa “Escuela 2.0”. *Unión*, 33, 71-86. Recuperado de <http://www.fisem.org/www/union/re-vistas/2013/33/ARCHIVO10.pdf>

Franco, A. y España, C. (2011). *Actitud de los estudiantes de la mención Educación para el Trabajo sub-área Comercial en el uso de la informática educativa*. [Trabajo Especial de Grado]. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Mención Educación para el Trabajo. Bárbula, Venezuela.

Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio so-bre educación matemática*. Barcelona, España: Boixareu Universitaria. ISBN: 84-267-0801-3

Gairín, J. (1986). *Aprendizaje y cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/32161>

López, R., Castro, E., Molina, M. y Moreno, L. (2010). *Elaboración y validación de un cuestionario de actitudes hacia el uso de la tecnología para el aprendizaje de las matemáticas*. I Encuentro Nacional TIC en Educación. Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/1559/1/LopezElaboracion.pdf>

Marqués, P. (2005). *Los medios didácticos*. España: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona UAB. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/medios2.htm>

ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 21. Ed. Esp. Jul.-Dic. 2017/ pp.178-185
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Uso de multimedia como medio didáctico y actitud hacia la Matemática

en estudiantes de 1º Semestre - turno nocturno
Freddy Pinto y Yadira Corral

Martínez Padrón, O. (2003). El dominio afectivo en la Educación Matemática: Aspectos teórico-referenciales a la luz de los Encuentros Edumáticos. [Trabajo de Ascenso]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Turmero, Venezuela.

Martínez Padrón, O. (2005). Dominio afectivo en Educación Matemática. *Paradigma*, XXIV (2), 7-34.

Martínez Padrón, O. (2008, junio). Actitudes hacia la matemática. *Sapiens*, (1), 237-256. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41011135012>

Mato, M. y de la Torre, E. (2009). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. En: M. J. González, M. T. González y J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 285-300). Santander: SEEIEM. Recuperado de <http://www.seiem.es/publicaciones/archivospublicaciones/actas/Actas13SEEIEM/SEEIEMXI-II-MatoDelaTorre.pdf>

Orozco, C., Labrador, M. y Palencia, A. (2002). *Metodología. Manual teórico Práctico de Metodología para tesis, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso*. Venezuela: Ofimax de Venezuela.

Ortiz, L. (2014). *En busca de generar cambios de actitud hacia las matemáticas*. Recuperado de <https://prezi.com/yczfowjg1k1/-en-busca-de-generar-cambios-de-actitud-hacia-las-matematicas/>

Palella, S. y Martins, F. (2004). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: Fedupel.

Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimiento para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: Cideg S.A.

Sagaró, N. y Macías, M. (2005, Diciembre 22). Distribución de frecuencias. *RevistaCiencias.com*. Recuperado de <http://www.revistaciencias.com/publicaciones/EEFVklupkAYtd-FyUq.php>

ODALIS RAMÍREZ

Universidad de Carabobo
odalis.ramirezcc@hotmail.com

AREIDA GONZÁLEZ

Universidad de Carabobo
areidag@hotmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La educación venezolana ha presentado cambios en cuanto a su estructura y clasificación, pero siempre en función de la integración e igualdad de derechos para todos los ciudadanos. Uno de ellos, es la atención de estudiantes con diversidad funcional en las aulas regulares de los diversos recintos escolares tanto públicos como privados. Por lo tanto, la presente investigación tuvo como objetivo Identificar las estrategias implementadas por los docentes de Educación Media General de una determinada Unidad Educativa del Municipio San José, ante la diversidad funcional de los estudiantes. El estudio se fundamentó en la matriz epistémica postpositivista, bajo un enfoque interpretativo, utilizando un lenguaje cualitativo y un método etnográfico. Los sujetos de estudios lo conformaron 3 docentes de Educación media General bajo diversos criterios de inclusión. Para la obtención de información el etnógrafo empleó la técnica de la observación participante y la entrevista semi-estructurada en la cual se recolectó la información acerca de las acciones resaltantes de los sujetos en estudio; para posteriormente proceder al vaciado en una tabla de registro formal por medio de la categorización para emanar su respectivo análisis de contenido. Llegando a comprensiones tales como: Los docentes de Educación Media General, pese a no ser especialistas presentan una actitud positiva ante el reto de atender en aulas regulares a estudiantes con diversidad funcional. Y las diferentes estrategias implementadas por estos van desde una reducción del nivel académico en cuanto a contenido hasta un trabajo individual con estos estudiantes, para tratar de garantizar su respectiva inclusión

Palabras clave: diversidad funcional, estrategias, estudiantes.

STRATEGIES APPLIED BY THE GENERAL HIGH SCHOOL EDUCATION TEACHERS FACING THE FUNCTIONAL DIVERSITY OF STUDENTS

Abstract

Venezuelan education has changed in their structure and classification, but always based on integration and equal rights for all citizens. One of them is the attention to students with functional diversity in regular classrooms of different public and private schools. Therefore, this research aimed to identify the strategies applied by General High School Education teachers of a particular education institute of the municipality San José, facing the functional diversity of students. The study based on the post positivist epistemic matrix under an interpretive approach, using a qualitative language and an ethnographic method. The subjects of study were three General High School Education teachers under various inclusion criteria. To obtain information the ethnographer used the techniques of participant observation and semi-structured interview for the highlighting actions of the subjects under study. Subsequently the information was drained into a formal recording table by categorization to generate their respective content analysis. In conclusion, General High School Education teachers, though not specialists, have a positive attitude towards the challenge of attending regular classes with students with functional diversity. Besides, the different strategies implemented by them range from a reduction of academic standards in terms of content to an individual work with these students, in order to ensure their respective inclusion.

Key words: functional diversity, strategies, students.

Introducción

La educación con el paso del tiempo se encuentra inmersa en constantes cambios siempre en función de garantizar la igualdad de derechos y posibilidades para todos los ciudadanos, sin distinción alguna por raza, color o sexo. Manteniendo, el norte en la formación y preparación pertinente a cada uno de los aprendices involucrando o viéndose como un proceso continuo donde se da el intercambio de conocimientos, fomento de los valores y actitudes para el desarrollo del pensamiento crítico. Por lo tanto, los encargados de la labor docente son personas capacitadas para ejercer dicho proceso y garantizar el cumplimiento de los requisitos mínimos aprobatorios para cada nivel. Pero, ¿Qué sucede cuando los docentes no especialistas deben atender a estudiantes con diversidad funcional dentro del aula regular de clase? ¿Cuáles son las estrategias que implementan para atenderlos?

Entiéndase, como diversidad funcional aquella condición física, intelectual o emocional que le impide o dificulta a una persona cumplir con ciertos parámetros o exigencias en este caso académicas para el logro de un objetivo. Según la Clasificación de la Educación en Venezuela comprende diversos niveles y modalidades, tal como lo expresa la Ley Orgánica de Educación (2009), una de ellas es la Educación Especial; la cual se encarga de atender de forma diferenciada a través de recursos y métodos especializados a los ciudadanos con alguna característica diferente al grupo de sujetos regulares. Las cuales, le impiden adaptarse y progresar en los diversos niveles educativos.

Ahora bien, el Ministerio de Educación (1996), por medio de la resolución N°2005 en su artículo 1 establece que:

Los planteles educativos oficiales y privados, en

los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, deberán garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con necesidades educativas especiales, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración escolar. (s/n)

Lo que se traduce, a que los educandos que presenten alguna diversidad funcional y requieran de una atención o necesidad especial en la educación pueden ser atendidos en los recintos escolares públicos o privados en cualquier nivel o modalidad. A su vez, en el literal N°2 de la resolución mencionada en párrafos anteriores, expresa que:

Los planteles educativos oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo deberán adaptar el diseño curricular en atención a las características de los educandos con necesidades educativas especiales. (s/n)

Por lo tanto, los espacios educativos regulares deben realizar la programación pertinente para garantizar el ingreso y prosecución de los estudiantes con diversidad funcional, aun cuando los docentes que se encuentran a cargo no sean especialistas y no cuenten con las herramientas y equipo multidisciplinario para la atención efectiva de los aprendices ante estos cambios, en función de la integración e inclusión de la diversidad funcional en aulas regulares.

Descrito esto en líneas anteriores, surge la necesidad de Identificar cuáles son las estrategias implementadas por los docentes de Educación Media General ante la diversidad funcional de los aprendices. Debido que, al no ser especialistas y no contar con la capacitación pertinente para atender esta inclusión, realiza actividades y atienden a los educandos con diversidad funcional; sin dejar a un lado a los estudiantes regulares. Razón por la cual, el presente estudio permite comprender la cabida

y acción de los docentes, en razón de que estos son el gran motor que impulsa y promueve el desarrollo de las diversas capacidades, posibilidades y habilidades de sus educandos.

Sin dejar a un lado, las diferencias grupales o individuales debido a que, desde el espacio de clases se aprende a darle valor y respeto a la diversidad humana existente. Al igual que se demuestra la capacidad de los profesores como mediadores y modelos para el logro de la transformación de una colectividad incluyente.

Entre los referentes teóricos que sustentaron dicha investigación con la finalidad de otorgarle un soporte al fenómeno descrito con anterioridad, surge necesario mencionar la teoría humanista representada por Rogers (1902-1987), en donde se considera el aprendizaje como una función legítima de los individuos en donde intervienen las capacidades, emociones y motivación que tengan para que dicho proceso sea llevado a cabo. Entre una de las características de esta teoría se encuentra, la participación de ambos protagonistas del proceso de aprendizaje (estudiante – docente), ya que hace ubicar a este, en un punto intermedio entre los aprendices actuando de forma innovadora basada en la personalidad de cada uno de ellos. Atendiendo las necesidades específicas de cada quien e incorporar lo nuevo (o desconocido) con los conocimientos previos existentes y de esta manera comprender estando en el lugar de ellos. A su vez, permite el desarrollo de interacciones de igualdad entre sus compañeros; la planificación de actividades en conjunto logrando de esta manera un aprendizaje basado en experiencias, investigación y hallazgo. Busca que los educandos no sólo sean seres que participen cognitivamente sino personas con afectos, intereses y valores. Debido

a que él mismo promoverá su propio aprendizaje en cuanto éste llegue a ser significativo para él.

Metodología

La investigación se fundamentó en la matriz epistémica postpositivista, la cual se llevó a cabo mediante un enfoque interpretativo debido a que buscó comprender a los sujetos objetos de estudio dentro de su entorno donde realizan sus actividades académicas y permitió experimentar el contexto tal cual como lo viven estas personas. La naturaleza del estudio fue cualitativa y se utilizó como método la etnografía. Ya que permite analizar el contexto educativo mediante una perspectiva que beneficia o privilegia a los sujetos y el significado que estos otorgan a lo que viven diariamente. En cuanto al diseño, no existe uno definido como lo expresa Martínez (2006):

En esta orientación metodológica, no hay un diseño acabado, dado con anterioridad. Un diseño totalmente detallado y prefabricado constriñe las posibilidades y la riqueza del área en estudio. El diseño emerge en el transcurso de la investigación; es más, nunca finalizará, sino que estará en constante flujo a medida que la nueva información se acumula y avanza la comprensión de la realidad estudiada. (p. 192)

Las técnicas implementadas para la recolección de la información fueron la observación participante y la entrevista semi estructurada, debido a que permite realizar alguna otra pregunta que surja en el transcurso de la misma. Una vez aplicadas estas, la información se almacenó en un grabador y el guión de entrevista, para luego proceder al vaciado de la información y elaborar una tabla de categorías que emergieron de los informantes claves.

A su vez, los sujetos de estudios, estuvieron conformados por tres docentes de Educación Media General tomando en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

Licenciados (as) en Educación con mínimo cuatro años de experiencia laboral, docentes por horas y con 3 años consecutivos tratando a estudiantes con diversidad funcional y lo más importante que quisieron participar de forma voluntaria y activa en el estudio.

Una vez que se realizaron los registros con los informantes claves de forma detallada y completa se utilizó el modelo de categorización de Martínez (2012), el cual consiste en:

Transcribir las entrevistas de forma fidedigna, numerar las líneas del texto para su fácil acceso, dividir los contenidos en unidades temáticas, las cuales fueron llamadas segmentos y sub segmentos, realizar la interpretación de la información obtenida de los testimonios, y luego categorizar, es decir conceptualizar cada segmento o sub segmento en un término o frase que exprese la idea central del mismo, con el objeto de sumergirse mentalmente del modo más intenso posible (...) con la actitud de vivir la realidad en situación concreta y después con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa. (p. 69)

Y por último, se implementó el análisis de contenido como estrategia para la interpretación de la información, la cual sirve como una orientación metodológica para el estudio ordenado de argumentos a través de diversas reglas y pasos. (Rojas, 2010). Por lo tanto, es una herramienta que sirve para interpretar las narraciones de los docentes, comprender el significado de sus acciones y la manera en que estas se producen.

Resultados y discusión

Las actividades implementadas por los docentes de Educación Media General ante la diversidad funcional de los aprendices, emergió como una de las categorías de las informaciones obtenidas a través de los informantes claves, en donde pudieron manifestar sus diversos puntos de vista en relación a dichas actividades. Los cuales concuerdan en la reducción del nivel académico, como una herramienta aplicada para la in-

clusión escolar de los estudiantes con diversidad funcional. Seguidamente manifiestan, trabajo individual y personalizado hacia dichos aprendices. Esto se realizó por medio de un análisis de contenido ya que se tomó como herramienta para la interpretación de la información. De acuerdo a lo expresado por Rojas (2010) en donde manifiesta que:

La cantidad y profundidad de la interpretación depende de los propósitos del estudio; puede ser descriptivo, interpretativo o que usted desee realizar inferencias con miras a generar teorías". (p. 157).

La información recabada se estructuró en función de las categorías que fueron identificadas mediante el transcurso de reproducción y lectura de las entrevistas, en donde se evidencian los relatos de cada uno de los informantes claves, seguidamente la descripción realizada por cada uno de ellos y por último el significado que la investigadora concede en la narración expuestas por los mismos. En este sentido, se le otorgó un significado general a cada categoría de acuerdo al conjunto de relatos recogidos y en función a un tema en común; vale resaltar que los mismo son únicos de cada informante los cuales muestran sus diferentes opiniones y acciones en torno a la subjetividad de sus discursos; donde se manifiestan de manera fluida sus sentimientos y emociones en relación a una manera de vida en común.

A continuación, se muestran algunos fragmentos de las respuestas literales y parciales de los sujetos de estudio, para dar mayor claridad en la comprensión de los resultados y relevancia del trabajo.

Categoría: Estrategias implementadas por el docente.

Subtemática: Reducción del nivel académico, trabajo individual, integración, actividades lúdicas.

Informante A: *Bajar un poco el nivel con relación a algunos conocimientos dependiendo de lo que haya percibido, que ellos tienen... como... como conocimiento. Un ejemplo, que tanto saben en mi área, que es el área de lengua, esteee... y ... y la capacidad que ellos puedan, le bajo un poquito, como se llama esto. //(pensando).. El nivel de... de... en las evaluaciones, en las asignaciones, se las hago un poco más sencillo. Por lo general trabajan en individual, porque como dije antes, los muchachos no los quieren integrar. Y por más que tu trates de... a crear conciencia entre los jovencitos para que los incluyan y los ayuden //(gestos con la mano de unión). Esto no sucede.*

Informante B: *Mi trabajo con ellos ha sido grupal o sea El trabajo que yo desempeño con ellos es directamente que ellos se integren con sus compañeros. O sea yo ellos les asigno por lo que es, por cada clase un alumno diferente eh... el cual tiene que encargarse de esa clase y de sus compañeros. Como te repito el compañero de educación física se maneja una diversidad de ejercicios, de juegos, de recreación, entonces por cada clase ese alumno se encarga de sus compañeros durante toda la clase, desde el inicio hasta el cierre de la clase. Para irlo integrando y que se dé cuenta, que bueno, que es un compañero que tiene la mismas capacidades, las mismas disposiciones que ustedes pero que presentan una... una disfunción eh...equis... en ese momento pero que si puede hacer, puede realizar tal cual las actividades como el resto las realiza.*

Informante C: *Bueno lo que hago es que, el ... el se le baja el ... el grado del... nivel académico porque obviamente no van a ... no van a lograr el que tiene el resto del salón. Y bueno se trata de estar con ellos... eh... dedicarles el mayor tiempo posible a...a esos chicos. Más que todo es paciencia //(gestos de resigna-*

ción) más que una estrategia es paciencia de mi parte. Básicamente se les explica la clase a los chicos regulares y luego uno se sienta al lado del estudiante con... con diversidad funcional y se les explica el contenido. Mucho más... simple, simplificado todo.

Conclusiones

Los docentes de Educación Media General, muestran una actitud favorable en cuanto a la atención de estudiantes con diversidad funcional dentro de las aulas regulares de clases. A pesar de que estos personajes no se encuentran capacitados o formados para una atención personalizada en cada caso, aplican las estrategias de enseñanza que más se adapten en cada caso. Dichas habilidades van desde una reducción del nivel académico hasta un trabajo o atención personalizada con dichos aprendices, esto con el fin de cumplir con los requerimientos exigidos para garantizar la inclusión de esta colectividad al sistema educativo regular. Seguidamente, un solo informante clave manifestó realizar actividades lúdicas con dichos aprendices en relación a que la asignatura que imparte le permite realizarla. Y allí, se da una integración sin distinción. En resumidas cuentas, se afirma que los encargados del proceso educativo a pesar de no poseer las herramientas o estrategias para la atención de estos estudiantes, realizan su mayor esfuerzo por afrontar dicho reto en la educación regular. Lo que permite, aseverar a una mera disposición y paciencia de sus partes hacia dicho proceso de inclusión escolar.

Descrito lo anterior, se hace necesario especificar que las estrategias de enseñanza hacen referencia a un procedimiento organizado y orientado para el logro de una meta. En el caso objeto de estudio, es la forma como los docentes se planifican para que los estudiantes con

diversidad funcional puedan asimilar parte del contenido programático dependiendo del nivel en que se encuentren. Atendiendo primeramente, el tipo de persona a quien va dirigido, seguidamente la dificultad de los contenidos y por último, las posibilidades cognitivas de los aprendices.

Mientras que, las técnicas son acciones específicas que permiten o facilitan realizar adaptaciones de acuerdo a las características del grupo. Por lo tanto, los encargados del proceso de enseñanza y aprendizaje, realizan su mayor esfuerzo para enfrentar la inclusión escolar de aprendices con diversidad funcional. Permitiéndoles a estos actores del proceso educativo, presentar una amplia disposición de sus partes, para lograr hacer familiar algo especial, y la manera como integrar o trasladar los contenidos de una realidad en la que se desenvuelven. Finalmente, en este caso, la diversidad funcional como fenómeno es una referencia continua a la conciencia que depende de la experimentación con el contexto de manera consecuente.

Referencias

- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929, (Extraordinario). Caracas: Agosto 15, 2009.
- Ministerio de Educación. (1996). *República de Venezuela*. (Resolución N° 2005). Caracas: Diciembre 02, 1996
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Ed. Trillas.
- Martínez, M. (2012). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Ed. Trillas.
- Rojas, B. (2010). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: FEDEUPEL
- Teorías de Aprendizajes Humanistas. (s/f). *Página Web en Línea*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/13929452/TEO-RIA-HUMANISTA>. [Consulta: 23-02-2015].

ENFOQUE EMANCIPADOR DE LA ORIENTACIÓN A TRAVÉS DEL TEATRO POPULAR DE CALLE



ALIRIAN ALEXANDRA RODRÍGUEZ ALFONSO

Universidad de Carabobo

alirian19@gmail.com

Recibido:13-12-2016

Aprobado: 30-06-2017

Resumen

En el marco de los retos, alternativas y oportunidades del primer congreso internacional de investigación en educación y la segunda jornada divulgativa de producción intelectual de profesores e investigadores de la FaCE - UC, se hace propicia la ocasión como docente, orientadora, investigadora y artista de poder divulgar avances de una investigación doctoral en proceso que tiene como intencionalidad Desarrollar un sustento teórico de Orientación integrado al Teatro Popular de Calle que propicie la integración por el conocimiento emancipador, el desarrollo humano - pedagógico y la transformación social en instituciones educativas urbanas - rurales del Estado Carabobo, (Venezuela) con proyección en Latinoamérica y el Caribe, esto debido a diversas situaciones dificultosas del hecho educativo que he podido apreciar y vivenciar en ocho años de servicio activo en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y que forman parte sustancial del fenómeno de estudio, como por ejemplo: vida institucional y práctica pedagógica poco interesante, es decir, “pobre y aburrida” para los estudiantes, representantes y docentes en algunos centros educativos. En tal sentido, los referentes teóricos que sustentan las ideas centrales de lo que refiero giran en torno a la Educación Original para América Latina del Maestro Simón Rodríguez (1794), la Pedagogía Latinoamericana de Enrique Dussel (1980) y el Teatro Popular Latinoamericano de Augusto Boal (1979). La postura metódica asumida corresponde al Paradigma Interpretativo Etnográfico, pretendiendo generar acciones formativas diferentes a las habituales mediante un conocimiento innovador a la Educación - Orientación para coadyuvar en la realidad socio - educativa venezolana, latinoamericana y caribeña.

Palabras clave: orientación, teatro de calle, transformación socio - educativa, emancipación.

GUIDANCE EMANCIPATOR APPROACH THROUGH THE POPULAR STREET THEATRE

Abstract

The challenges, alternatives and opportunities in the First International Congress on Education Research, and the Second Intellectual Production Informative Activity for Professors and Researchers of FaCE - UC, were an appropriate occasion to present the progress of a thesis whose intentionality is to develop a theoretical basis of guidance integrated to the popular street theatre. This thesis is intended to integrate the emancipatory knowledge, the pedagogical human development and the social transformation in urban-rural educational institutions of Carabobo State (Venezuela) with projection in Latin America and the Caribbean. This is due to several difficult situations in the educational process seen and experienced in eight years of service in the Ministry of Popular Power for Education (MPPE) which are part of the study of the phenomenon; such as a not very interesting institutional life and teaching practice, “poor and boring” for students, representatives and teachers in some schools. In this sense, the theoretical framework underlying the central ideas presented here revolves around Simon Rodriguez’s Original Education for Latin America (1794), Enrique Dussel’s Latin American Pedagogy (1980) and Augusto Boal’s Latin American Popular Theatre (1979). The methodical stance taken corresponds to the ethnographic interpretive paradigm, pretending the generation of different training activities through an innovative knowledge to education - guidance to assist in the socio - Venezuelan, Latin American and Caribbean education.

Key words: guidance, street theater, socio-educational transformation, emancipation.



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 21. Ed. Esp. Jul.-Dic. 2017/ pp.192-199

ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153

Enfoque emancipador de la orientación a través del teatro popular de calle

Alirian Alexandra Rodríguez Alfonso

Introducción

Durante ocho (8) años de servicio activo como docente titular adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación asumiendo diversas funciones en el sector urbano y rural del estado Carabobo, he podido apreciar algunas situaciones dificultosas referentes al hecho educativo que forman parte sustancial del fenómeno de estudio, realidades que me invitan como Doctorando en Ciencias de la Educación y más aún como Profesional de Orientación a reflexionar sobre los aportes que pueda ofrecer al sistema educativo venezolano, latinoamericano y caribeño para minimizar o resolver las problemáticas evidenciadas.

Algunas de estas situaciones dificultosas las categorizo de la siguiente manera:

- Vida institucional y práctica pedagógica poco interesante, es decir, “pobre y aburrida” para los estudiantes, representantes y docentes en algunos centros educativos.
- Ausencia de creaciones innovadoras, motivadoras en las experiencias de aprendizaje, poca articulación con otras instituciones y/o especialistas que contribuyan al fortalecimiento del carácter significativo de la educación.
- Personal docente desmotivado, poco comprometido con la responsabilidad de educar, de formar para la vida, entre ellos, en algunos casos, el Orientador.
- Clima escolar debilitado, poca integración - comunicación del colectivo institucional, evidenciándose la creación de subgrupos.
- Familias disfuncionales, niños, niñas, jóvenes, adolescentes que no cuentan con una familia u hogar bien constituido, que brinde amor, seguridad, respeto, ejemplo de integridad, buen vivir.

- Desatención de algunos padres, madres de familia en la corresponsabilidad de la educación de sus hijos, afirmándose el control y seguimiento nulo en tareas escolares, sociales.
- Desorientación de los medios de comunicación audiovisuales e impresos, del uso y manejo del internet, redes sociales, compañías de cine con producciones que incitan a la violencia, irrespeto, al consumo capitalista desenfrenado, prácticas sexuales desatadas, canciones pegajosas con mensajes inapropiados, los cuales repercuten de forma negativa en la formación del individuo.

En atención a este cúmulo de realidades, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) refiere en su artículo 102 que la finalidad del hecho educativo consiste en *desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad precisando la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social así como preservar la identidad nacional y la visión latinoamericana - universal*, del mismo modo, la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 3 refiere como principios y valores rectores de la educación *la formación para la emancipación, cultura para la paz, justicia social, respeto a los derechos humanos, integración latinoamericana y caribeña*, entre otros, a su vez, en el artículo 15 expresa que uno de los principales fines de la educación radica en la *implementación de métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia*. Es decir, que en nuestro desempeño diario debemos hacer que este fin y los artículos anteriores se cumplan plenamente por medio de producciones educativas impactantes - transformadoras que integren habitualmente en su praxis, la unión, participación activa de las personas, la inclusión,

la sensibilización humana con el prójimo y el planeta. En este orden de ideas, Lema, Machado y Morales (2014) refieren en su artículo “*Animación y Extensión Comunitaria*” lo siguiente:

Resulta desafiante pensar la tarea del Orientador Educativo (OE) que se encuentra dentro de un centro de educación formal, pero que en la construcción de su rol claramente trasciende los espacios del aula y los contenidos curriculares... abriendo la posibilidad de reinventar nuevas prácticas dando cabida a propuestas novedosas... de esta forma el OE puede ser un agente que promueva cambios en la propuesta educativa dando lugar a que algo diferente ocurra. (p. 225)

Lo señalado por estos autores cobra gran importancia según las líneas que he redactado, debido a que urge desarrollar nuevas formas de hacer Orientación en Venezuela, América Latina y el Caribe, nuevas metodologías u estrategias de intervención orientadora que permitan la formación integral del sujeto desde acciones integradoras, participativas, creadoras, transformadoras y que se ramifiquen aceleradamente en el proceso educativo formal y no formal de la población estudiantil, institucional, comunitaria con el propósito de provocar experiencias enriquecedoras en su vivir cotidiano.

Al respecto, Torres y Álvarez (2008) señalan la importancia de instaurar nuevos escenarios para la Orientación refiriéndose a los espacios o contextos en los cuales esta puede llevarse a cabo, desplegando acciones que le confieren una connotación distintiva o propia, haciéndola más accesible y oportuna al alcance de todos. Algunas de las técnicas propuestas por estos estudiosos para desarrollar una Orientación con carácter popular - social consisten en: *dramatización, juego de roles (role playing), teatro - imagen, teatro - foro*. Sin duda, las técnicas mencionadas permiten una praxis orientadora diferente así como la promoción del desarrollo personal - social del sujeto y, por ende, el surgi-

miento de nuevas modalidades para su ejecución.

En relación a lo descrito, como investigadora, orientadora, docente y artista, planteo la siguiente interrogante: *¿Cuál debe ser la estrategia a seguir para enfrentar de manera solvente las dificultades de la realidad educativa venezolana, latinoamericana - caribeña que propicie la integración por el conocimiento emancipador, el desarrollo humano y la transformación social?*

Conforme con este enunciado, detallo a continuación la intencionalidad y directrices de la investigación doctoral en curso.

Intencionalidad

Desarrollar un sustento teórico de Orientación integrado al Teatro Popular de Calle que propicie la integración por el conocimiento emancipador, el desarrollo humano - pedagógico y la transformación social en instituciones educativas urbanas - rurales del estado Carabobo, (Venezuela) con proyección en Latinoamérica y el Caribe.

Directrices

- ✓ Producir una investigación de campo etnográfica con la participación de estudiantes y orientadores en ejercicio de los diferentes niveles de la educación venezolana con la finalidad de conocer la práctica orientadora y su efectividad en el abordaje de situaciones dificultosas presentes en el contexto educativo-comunitario urbano – rural del estado Carabobo.
- ✓ Comprender hermenéuticamente significaciones claves en el discurso de los sujetos informantes con el propósito de presentar una caracterización central en torno al proceso educativo y a la praxis orientadora actual en el estado Carabobo - Venezuela.
- ✓ Generar una teorización sistemática desde la in-

vestigación en Orientación como elemento y de la educación contrahegemónica primordial de la formación integral del ser humano Latinoamericana - Caribeña.

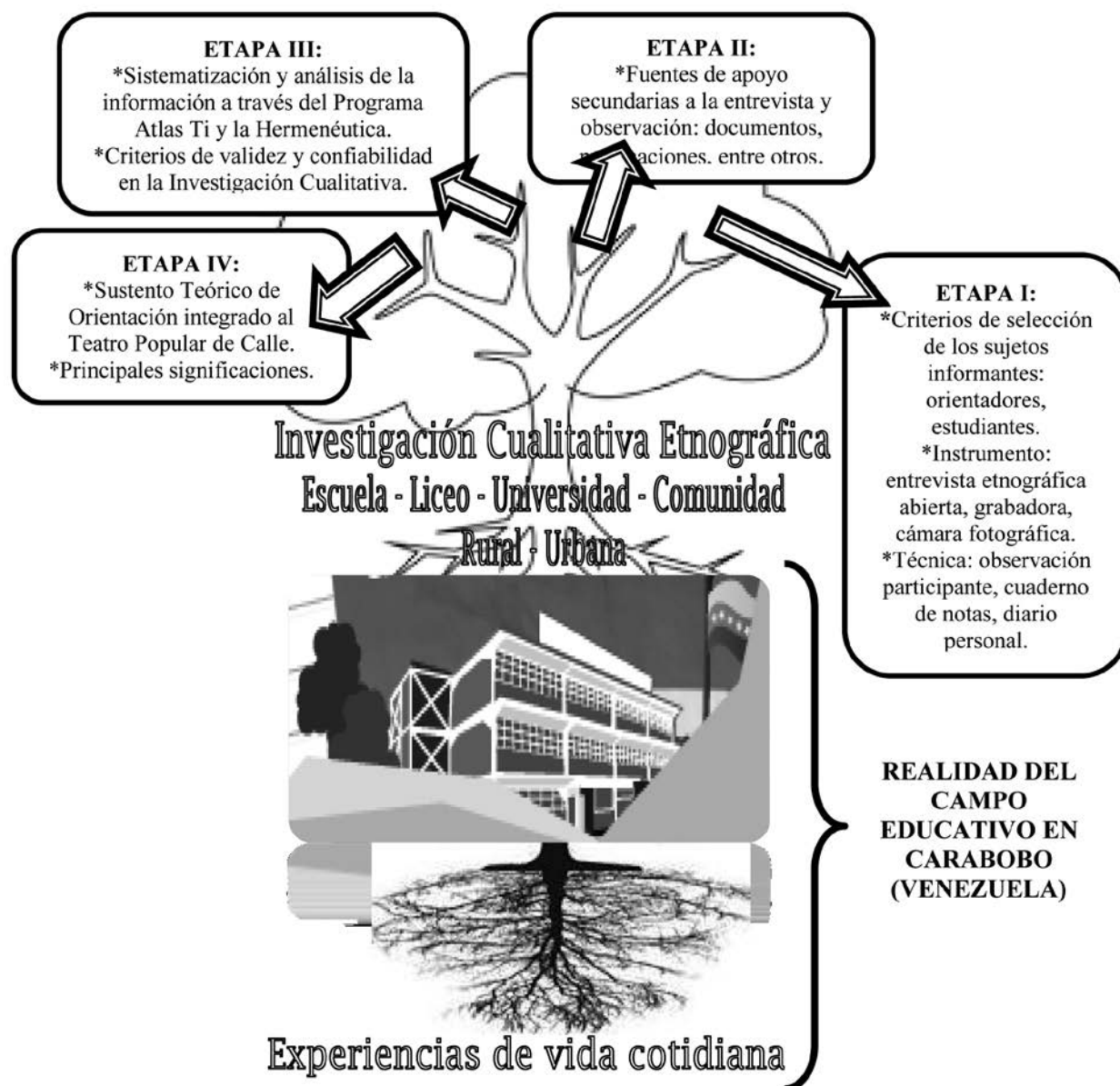
Tabla nro 1: Sustento teórico de la investigación.

Referentes Teóricos de la Investigación		
Educación Original para América Latina del Maestro Simón Rodríguez (1794, en Rumazo, 2008)	La Pedagógica Latinoamericana de Enrique Dussel (1980)	Teatro Popular Latinoamericano de Augusto Boal (1979)
La concepción educativa del Maestro Rodríguez se centró en todo momento en la “originalidad, la innovación y la creatividad”, procuró instituir en sus tratados y en el hacer educativo lo nuevo y lo propio, inspirándose en sus propias ideas, no copiando, imitando, tomando, ni adoptando de otros, haciendo hincapié con firmeza que ¡América tiene que ser original!, por lo que señala “La América española es original; originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales los medios de fundar uno y otro. ¡O inventamos, o erramos!”. Esta reflexión de Rodríguez deja claro el principio de creación que debe partir de nuestras raíces, de nuestra formación personal – profesional y el ejercicio a diario de la profesión, por tanto, los países Latinoamericanos – Caribeños junto a sus instituciones educativas por ser las encargadas de que los fines de la educación se cumplan para garantizar el desarrollo humano, académico, integral del sujeto, deben estar conscientes del papel protagónico, inédito, práctico, inventivo que les corresponde impulsar en pro de una educación distinta a modelos tradicionales mecanicistas de épocas pasadas u otros países ajenos a la realidad latina – caribeña.	En opinión del autor, la pedagógica parte de una ética de la liberación, se manifiesta en la relación cara-a-cara del maestro-estudiante, del padre-hijo, en la proximidad e inmediatez de la clase (lo que se recibe de otro). La pedagógica en su sentido socio-político y económico abarca tres servicios: educación, salud y bienestar. Dussel plantea para la Educación Latinoamericana un “proyecto ético, justo, humano, alterativo”, un proyecto basado en la cultura popular propia de nuestros pueblos hermanos como noción clave para la “pedagogía de la liberación”, una pedagogía dialógica, intersubjetiva, participativa, creadora, democrática, que critique y analice las debilidades, avances, condicionamientos políticos, ideológicos, entre otros. Para este proyecto pedagógico nuevo, el autor menciona dos criterios fundamentales: que la educación se convierta en una función social de responsabilidad comunitaria y que se integren los centros educativos con el contexto comunitario, permitiendo de esta forma un espacio pedagógico con participación activa del pueblo. Aquí hace especial referencia a los modelos pedagógicos de la universidad, los mismos deben transmitir cultura, enseñar, formar, capacitar, investigar y proyectarse hacia la comunidad, ensamblados con los grandes objetivos nacionales al servicio siempre del pueblo.	Boal creó una de las principales herramientas de transformación social en manos del pueblo: “El Teatro Popular”, desarrollando principios y estrategias a partir de una experiencia escénica que tuvo con campesinos peruanos en el marco de una campaña de alfabetización inspirada en la metodología de Paulo Freire “Pedagogía del Oprimido”. De allí pues que, el autor propone “El Teatro del Oprimido”, cuya finalidad es implementar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales, pretende que los participantes reflexionen sobre las relaciones de poder, mediante la exploración y representación de historias entre opresores y oprimidos, en las que el público asiste y participa en el montaje teatral. En este sentido, se procura que los “espect – actores” como lo denomina Boal, expresen sus vivencias de situaciones cotidianas en colectivo, es decir, que se conviertan en sujetos creadores, protagonistas de la escena a representar, estimulándolos a reflexionar sobre situaciones típicas presentes en la escuela o comunidad, creando un espacio de acción orientadora para el análisis y la propuesta de soluciones de cambio que requieren los individuos y las comunidades.

Fuente: Rodríguez, A. (2016).

Esquema a seguir en la metodología investigativa

Gráfico nro 1: Proceso del Diseño Metodológico de la Investigación doctoral en curso siguiendo el esquema del Árbol de Wolcott, modificado por la autora.



Fuente: Rodríguez, A. (2016).

Diseño, tipo de investigación y método implementado

En concordancia con el contenido desarrollado en los párrafos anteriores el paradigma que mejor se adecúa y avala la investigación descrita es el interpretativo – cualitativo por los rasgos que la caracterizan, en función de esto, Sautu (2005) menciona que la investigación cualitativa es holística e intensiva, trata de

captar el nudo central y los elementos claves de la realidad estudiada, por y los elementos claves de la realidad estudiada, por lo que, los agentes sociales ocupan el lugar central del escenario de la investigación: sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones, constituyen la investigación misma, estén estos plasmados en un texto ya existente, en una fotografía o en los relatos de

una entrevista abierta. En relación al método seleccionado (etnográfico), la misma autora señala que los estudios etnográficos tienden a ser emancipatorios, participativos, se encuentran clasificados en investigaciones interesadas en la búsqueda y construcción social de patrones y sistemas de categorización social.

Las raíces del árbol de Wolcott: Representan en la investigación las experiencias de vida cotidiana de los sujetos entrevistados (Orientadores y Estudiantes) con respecto al fenómeno de estudio, vivencias relacionadas con la vida escolar – comunitaria en la zona rural y urbana del estado Carabobo, desde el punto de vista de la praxis orientadora en el sistema educativo venezolano, tomándose en cuenta comprender las percepciones de los participantes, sentimientos, reacciones, motivaciones, actitudes, pensamientos, intenciones y expectativas que los actores claves otorgan a sus propias acciones de acuerdo a los fenómenos sociales, culturales, educativos inmersos en la investigación.

Etapas I y Etapa II (técnicas e instrumentos de recolección de la información): apreciando el esquema metódico, se evidencia la implementación de la entrevista etnográfica abierta, considerada por Monje (2011) como una conversación normal en la cual el investigador introduce las preguntas y orienta su desarrollo de acuerdo a los propósitos de la investigación, esto le permite al entrevistado responder en un clima de confianza con sus propias palabras, en base a su experiencia personal, vivencias, sentimientos, motivaciones, pensamientos o ideas, actitudes, recuerdos, intenciones. A su vez, se utilizó grabadora, cámara fotográfica, observación participante, cuaderno de notas, diario personal. En cuanto al muestreo intencionado desplegado se seleccionaron cuatro (4) orientadores en ejercicio de los diferentes niveles del

sistema educativo venezolano (educación inicial-primaria, educación media y educación superior), del mismo modo cuatro (4) estudiantes (uno de cada nivel), para un total de ocho (8) informantes claves. *Los criterios de selección definidos de acuerdo a los intereses de la investigación son los siguientes:*

- ✓ Orientadores en ejercicio adscritos a la zona rural y urbana del estado Carabobo -Venezuela, con más de un (1) año de servicio en cada uno de los niveles normados por documentos oficiales en materia educativa como la Loe (2009), Instrucción Viceministerial 044 del MPPE (2015), Orientaciones Pedagógicas MPPE 2015-2016, entre otros.
- ✓ Estudiantes pertenecientes a cada uno de los niveles del sistema educativo venezolano (inicial - primaria - media - universitario) de la zona rural y urbana del estado Carabobo, Venezuela.
- ✓ Perfil de Orientadores (as) y estudiantes a entrevistar: cumplidos, disciplinados, con actitud hacia la objetividad, sensibles al tema - fenómeno de estudio a indagar, disponibilidad de tiempo para interactuar con la investigadora.

Etapas III (técnicas e instrumentos de análisis de la información - criterios de validez y confiabilidad en la investigación cualitativa): *Este procedimiento se llevará a cabo mediante la implementación del Programa Atlas Ti y la hermenéutica.* Para Monje, (2011) el Programa Atlas Ti es una herramienta informática con el objetivo de facilitar el análisis cualitativo de datos textuales al intérprete humano (investigador) ayudando considerablemente agilizar el proceso de análisis e interpretación de la información. Dentro de esta perspectiva, *el método hermenéutico representa*

uno de los criterios de mayor significancia en la investigación cualitativa etnográfica, debido a la fuerte orientación interpretativa que asumen los estudios de campo bajo este enfoque, en este

sentido, Sautu (2005) refiere sobre la hermenéutica que su propósito es eminentemente interpretativo ya que propone la comprensión de los significados de textos y acciones. La misma autora señala que los estudios cualitativos etnográficos buscan analizar los procesos y fenómenos sociales, prácticas, instituciones y patrones de comportamientos, para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos, en un contexto o entorno que puede ser de redes de relaciones sociales, sistema de creencias, rituales, etc.

Criterios de validez y confiabilidad en la investigación cualitativa

Los criterios y procedimientos de validación de datos cualitativos garantizan la científicidad en su aplicación, es decir, en la recolección de la información así como en la interpretación de la misma, lo que demostrará la exigencia del rigor científico de esta investigación en proceso. Por tanto, en opinión de Lincoln y Guba 1995 citado por Marí 2001, estos criterios y procedimientos de validación en la investigación cualitativa giran en torno a cuatro aspectos primordiales: *credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad*, los cuales serán el soporte de aprobación interna - externa del estudio doctoral en desarrollo.

Etapas IV (sustento teórico de orientación integral al teatro popular de calle. Principales significaciones) La cuarta etapa de la investigación doctoral descrita estará conformada por la producción final del estudio desarrollado en correspondencia con la intencionalidad, directrices, referentes teóricos y metodológicos definidos por la investigadora, con

énfasis en el nuevo conocimiento a ofertar a la Educación y Orientación en Venezuela, Latinoamérica y el Caribe.

Reflexiones finales

- * *Esta investigación permitirá el afianzamiento de la praxis y teoría propia de la Orientación en el contexto educativo venezolano, latinoamericano - caribeño como a nivel universal, ofreciendo de esta forma una metodología de trabajo distinta en las fases del proceso de Orientación de la persona o grupo para favorecer su desarrollo integral.*
- * *Es necesaria la proyección y masificación de un tipo de orientación popular, social, artística, accesible a las personas, instituciones educativas, comunidades, con el firme propósito de lograr una educación humanista, atrayente, pertinente y de calidad en la formación integral del sujeto, resaltándose lo referido en el Parlatino (2003) en cuanto al intercambio cultural, espiritual, intelectual y artístico en todas sus manifestaciones, buscando preservar la opción humanista, autóctona e integracionista, elementos propios de la educación emancipadora. En este caso, el estudio señalado persigue lo planteado.*
- * *El enfoque emancipador de la Orientación a través del Teatro Popular de Calle, propiciará la creación de un modelo educativo que permitirá vigorizar y expandir factores protectores a toda la comunidad educativa, la sensibilización con el medio ambiente y la participación activa, comprometida de todo el etnos escuela - comunidad en la gestión escolar.*

* *La significancia acentuada de la práctica artística, cultural* (teatro, danza, canto, música, escultura, pintura, entre tantas otras) es un medio poderoso e interesante para proveer una educación sensibilizadora, creativa, alegre, crítica, atractiva, unificadora de procesos humanos - sociales; por tanto, el accionar pedagógico - comunitario y por supuesto, el Profesional de Orientación deben estar imprescindiblemente impregnados, apoderados de estos elementos.

Referencias

Boal, A. (1979). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular: una revolución copernicana al contrario*. Sao Paulo: Hucitec.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial No 5.453 extraordinario del 24 de marzo de 2000.

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Documento en PDF.

Lema, R. Machado, L. y Morales, M. (2014). *Animación y extensión comunitaria*. En *Orientación educativa. Enfoques y herramientas*, 217-242. Montevideo: Psicolibros: Universidad Católica del Uruguay, 2014.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.929. Extraordinario del 15 de Agosto de 2009.

Marí, R. (2001). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015). *Instrucción viceministerial 044. Servicios de orientación*. Caracas, Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015). *Orientaciones pedagógicas año escolar 2015 – 2016*. Publicación del MPPE. Caracas, Venezuela.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. Neiva, 2011. Parlamento Latinoamericano y Caribeño (2003). *Historia y objetivos*. Disponible en <http://www.parlatino.org/es>.

Rumazo, A. (2008). *Ideario de Simón Rodríguez*. Publicación del MPPE. Consejo Presidencial Moral y Luces. Caracas, Venezuela.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Torres, O y L. Álvarez. (2008). *Diagnóstico y orientación*. Editorial Félix Varela: La Habana, Cuba.

EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA-AMBIENTAL EN EL ÁREA PEDIÁTRICA DEL HOSPITAL UNIVERSITARIO "DR. ÁNGEL LARRALDE". BÁRBULA - ESTADO CARABOBO

MARÍA ANGÉLICA RODRÍGUEZ T.

Universidad de Carabobo
mrodriguez2@gmail.com

DIAMARY RODRÍGUEZ

Universidad de Carabobo
diamarysr@gmail.com

ELYANA CORONEL JUÁREZ

Universidad de Carabobo
ecoronelj@yahoo.es

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La experiencia emerge de la relación universidad, institución y comunidad para dar respuesta a las necesidades detectadas en el ámbito hospitalario que pueden ser abordadas desde lo educativo. Su objetivo principal es promover el cuidado de niños, niñas y adolescentes con cáncer y su entorno socioeducativo-ambiental en la Unidad Hemato-oncológica del Hospital Universitario "Dr. Ángel Larralde" (HUAL). La misma está enmarcada bajo el enfoque socio crítico ya que su objetivo es promover las transformaciones sociales y dar respuestas a los problemas que presenta la comunidad de manera específica y con la participación de sus miembros. Se desarrolla en tres momentos que responden a la intencionalidad del proyecto, reconstrucción de la experiencia y al análisis e interpretación. Llegando a la conclusión que el ámbito hospitalario es un espacio potencial para la formación personal y profesional de los prestadores de servicios y de los docentes tutores.

Palabras clave: proyecto educativo comunitario, pedagogía hospitalaria, experiencia, sistematización.

SOCIO-EDUCATIONAL AND ENVIRONMENTAL EXPERIENCE IN THE PEDIATRIC AREA OF THE UNIVERSITY HOSPITAL "DR. ANGEL LARRALDE". BÁRBULA - CARABOBO STATE

Abstract

The experience emerges from the university, institution and community relationship for responding to the needs identified in the hospital setting that can be addressed from the school. Its main goal is to promote the care of children and adolescents with cancer and their socio-environmental surroundings in the Hematology-Oncology Unit of the University Hospital "Dr. Angel Larralde" (HUAL, in Spanish). It has a socio-critical approach since its objective is to promote social changes and solve the specific problems of the community with the participation of its members. It takes place in three stages: the intent of the project, reconstruction of experience, and analysis and interpretation; concluding that the hospital environment is a potential space for personal and professional training of service providers and professor-tutors.

Key words: community education project, university hospital, experience, systematization.

Introducción

La educación es un largo sendero por transitar, que va más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula de clases, implica un derecho ineludible que le permite a la persona desarrollarse de manera integral. Pero no siempre ocurre así, ya que por diversas circunstancias, el estudiante debe abandonar su rutina escolar.

Este es el caso de los niños que padecen de alguna patología en específico como el cáncer, que los obliga alejarse de sus aulas de clase para cumplir con sus tratamientos médicos en casa o en situación de hospitalización.

El problema se acrecienta cuando, además de la ausencia escolar temporal o permanente producto de la enfermedad, requieren de recursos y ayudas especiales para satisfacer sus necesidades educativas, psicológicas, médicas y sanitarias, que por motivos de tiempo y espacio no logran ser cubiertas por el personal médico ya que, en estas situaciones la prioridad es la salud. Sin embargo, los niños, niñas y adolescentes debido a las largas estadías dentro del hospital comienzan a demandar atención en los aspectos antes mencionados, al sentir que son alejados de su entorno familiar, amigos, actividades educativas, recreativas, entre otros.

Igualmente, en observaciones realizadas dentro del recinto hospitalario se hace evidente la necesidad de orientación a los padres y representantes sobre la manera de cómo abordar su estadía dentro del hospital, (limpieza de la sala, ingreso de alimentos, manejo de la situación escolar, entre otras) y una vez dados de alta médica ameritan cuidados especiales en el hogar en aras de la salud. Esta situación afecta a las poblaciones más vulnerables que son quienes asisten en su mayoría a los hospitales públicos.

Por lo anteriormente descrito, en la Unidad Hemato-Oncológica “Teresa Vanegas” del Hospital Universitario “Dr. Ángel Larralde” (HUAL) se hizo necesario la implementación de un programa para orientar el cuidado de estos niñas, niños y adolescentes en lo referente a medidas de higiene y manejo del paciente dentro y fuera del hospital, tales como: la potabilización del agua, articulación colegio - hospital, entre otras temáticas que emergen de la vivencias hogar, hospital, escuela.

Aunado a lo anteriormente descrito, se evidenció que los prestadores del servicio comunitario y docentes poseen el conocimiento científico de lo educativo para llevar a cabo el proyecto; sin embargo, están limitados para abordar las diferentes vivencias que acontecen en un ámbito hospitalario, como lo son: el abordaje educativo de niños, niñas y adolescentes con enfermedad terminal, la pérdida de un ser querido, el duelo, el riesgo biológico, entre otras muchas circunstancias que en el desarrollo del proyecto concibieron una plusvalía de saber y pericia que ameritan su sistematización.

En este sentido, en este estudio se plantea como objetivo general: sistematizar la experiencia socioeducativa-ambiental en el área pediátrica del Hospital Universitario “Dr. Ángel Larralde”. Bárbula-.Estado Carabobo. Para ello se plantean como objetivos específicos; enunciar la intencionalidad del proyecto Promover la educación sanitaria en niños, niñas, adolescentes, familiares y/o cuidadores en sus hogares y en la Unidad Hemato-oncológica del Hospital Universitario “Dr. Ángel Larralde”; describir la experiencia vivida en el desarrollo del proyecto e interpretar de forma crítica la experiencia.

Dicha sistematización se justifica debido a que el trabajo con la comunidad hospitalaria abre espacios de aprendizaje, tanto a profesores como a estudiantes de

la Mención Biología y Química para abordar diversas situaciones que permitan la práctica y enriquecimiento del conocimiento. Igualmente, logra unir esfuerzos con la participación de la Universidad de Carabobo, equipo multidisciplinario del Hospital, el Aula Hospitalaria, los cuidadores, padres y representantes de los niños, niñas, adolescentes y las comunidades circunvecinas para la disminución de la problemática descrita. Da respuesta efectiva a las carencias ambientales, escolares y sociales, contribuyendo de esta manera a una estadía más agradable y a elevar la calidad de vida de los involucrados.

Marco referencial

Para la realización de esta indagación se tomó la postura de algunos autores con el fin de comprender a profundidad las diferentes situaciones vividas durante el desarrollo del proyecto en el ámbito hospitalario.

En esta idea, Guevara y Zambrano (2010) citan a Marulanda, quien refiere que:

La persona en su condición de paciente debe ser visto como un ser integral, que tiene un cuerpo y un alma. Por lo tanto, el enfoque del médico debe ser, ver al paciente como un ser humano integral y enseñarles calidad de vida. A veces, el problema es más serio de lo que se cree, en ocasiones hay que recurrir a un psicólogo, incluso a la familia de donde surgen a veces los problemas del paciente (p. 27).

El autor precedente enfatiza la prioridad de que el ser humano es un ser integral y debe ser abordado en sus diferentes ámbitos, al igual que realza la importancia de la familia como factor interviniente en el proceso de recuperación del paciente, lo que fortalece la idea de otorgar a los cuidadores, padres, representantes, herramientas necesarias para involucrarse de manera asertiva en este proceso y así fortalecer el valor de la familia. En este mismo orden de ideas, la *pedagogía hospita-*

laria según Lizasoáin citado por Cardone y Monsalve (2010), el cual la define:

como aquella rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado, de manera que no se retrase en su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la enfermedad que padece (p. 55).

Desde esta óptica es donde la pedagogía hospitalaria se concibe como la atención educativa que apuesta a la reinserción escolar, propiciando de esta manera la integración social en el caso de este grupo de jóvenes y niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

La misma autora considera que este tipo de emociones descontentadoras no sólo se reflejan en los pacientes que se encuentran hospitalizados, sino en cada uno de sus cuidadores, familiares y personal que lo asiste, ya que de alguna manera se involucra con el contacto diario.

Es por esto, que dentro de cada una de estas experiencias, según los autores, es importante manejar el cuidado de sí mismo, tal como lo expone Boff (1999, p. 33) al afirmar que el cuidar “más que un acto, es una actitud de: ocupación, de preocupación, de responsabilidad y de protección afectiva hacia el otro”.

De esta forma, resulta indispensable manejar el cuidado del otro como un acto de responsabilidad y toma de conciencia en pro de la vida de la persona que padece la enfermedad y el cuidado de sí mismo.

Abordaje metodológico

El estudio es una investigación cualitativa, apoyado por De Souza (1997, p. 8) quien afirma “es aquella capaz de incorporar el significado y la intencionalidad como inherentes a los actos, a las relaciones y a las estruc-

turas sociales, siendo estas últimas tomadas tanto en su origen y en su transformación como construcciones humanas significativas”. Es decir, a través de este tipo de investigaciones se busca dar significados a los hechos producto de las relaciones humanas sostenidas en el ámbito hospitalario.

Dicha sistematización se fundamenta en el paradigma socio-crítico que de acuerdo con Arnal citado por Aponte (2013, p. 98) subyace la idea de que la teoría crítica forma parte de una ciencia social que no se basa en la praxis ni sólo en la interpretación; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante”. Posee como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

Atendiendo al enfoque mencionado, la sistematización se efectuó en los siguientes momentos:

Momento 1: Enunciar la intencionalidad del Proyecto socio comunitario desarrollado en el Hospital Universitario “Dr. Ángel Larralde”, el cual está explícito en sus objetivos desde los cuales se derivaron todas las acciones que se realizaron. En este caso, fueron los siguientes:

Objetivo general: Promover el Cuidado de Niños, Niñas y Adolescentes con Cáncer y su Entorno Socioeducativo-Ambiental en la Unidad Hemato-oncológica del Hospital Universitario “Dr. Ángel Larralde”.

Objetivos específicos:

- Promover la educación sanitaria en niños, niñas, adolescentes, familiares y/o cuidadores en sus hogares y en la Unidad Hemato-oncológica del Hospital Universitario “Dr. Ángel Larralde”.
- Generar continuidad en los proyectos de la Uni-

dad Hemato-oncológica del Hospital Universitario “Dr. Ángel Larralde”.

- Fortalecer la atención de las necesidades socio educativa en niños, niñas y adolescentes en su entorno familiar y en la Unidad Hemato-oncológica del Hospital Universitario “Dr. Ángel Larralde”.
- Sensibilizar a la comunidad hospitalaria acerca del espacio donde se desenvuelve el niño, niña y adolescente hospitalizados.

Estos objetivos, enmarcados en la metodología del marco lógico dan respuesta a la necesidad prioritaria detectada en el HUAL y dieron lugar a la planificación o matriz lógica. En ésta se plasmaron las actividades a realizar, responsables, los indicadores y la evaluación para luego ser ejecutados y evaluados en su totalidad.

Momento 2. Reconstrucción de la experiencia:

En las primeras semanas de ejecución del proyecto en el área hemato-oncológica, surgió la necesidad de extender la atención a toda el área pediátrica del HUAL, lo cual dio lugar a la amplificación de contenidos y temáticas educativas que se tenían planificadas, pues muchas de estas solicitudes de atención eran sugeridas por necesidades presentadas en las salas y que requerían atenderse, como lo era el incremento de la población y el manejo de aspectos sanitarios (manejo del agua, limpieza de salas, manejo de comidas en la sala, aseo del paciente, entre otras). En el área de quemados se dictaban charlas de prevención de accidentes en el hogar, la manipulación de fuegos artificiales, el manejo del duelo, por nombrar sólo algunas. Estos temas se complementaron con charlas referidas a la prevención del segundo embarazo en adolescentes, educación sanitaria y principios epidemiológicos. Estas charlas se realizan con un promedio de cuatro sesiones por mes.

Es importante destacar que después de cada actividad, los prestadores de servicio comunitario registraban las actividades realizadas y, en compañía de sus tutores se realizaba la reflexión respectiva en cuanto al número de beneficiarios atendidos que variaba diariamente por ser una población flotante, pertinencia de la actividad, su sentir ¿Cómo se sintieron en las salas ante las situaciones observadas? ¿Qué aprendizaje habían obtenido? ¿Cómo generar nuevas actividades y estrategias?, además de las debilidades y fortalezas de las actividades realizadas. Todos estos aspectos, fueron de gran importancia, ya que durante las primeras visitas, algunos de los prestadores de servicio se retiraron del proyecto alegando que estas situaciones les generaban alteraciones en su estado emocional.

En contraste con lo anteriormente planteado, cuando se realizaban las actividades recreativas, lúdicas y talleres se lograba la participación de todos los pacientes y personal de las diferentes salas de sus cuidadores, padres o representantes y el personal del HUAL.

Es importante resaltar que el denominador común en las visitas realizadas al área pediátrica, fue la reestructuración de la planificación, motivado a la situación que se generaba o encontraba al momento de ingresar a la sala, como por ejemplo: el niño, niña o adolescente para el que se planificó una actividad se encontraba de alta médica o se sentían indispuestos. Igualmente, la sala podía estar en mantenimiento o bajo riesgo biológico.

Momento 3: Análisis e interpretación de la experiencia.

En cuanto a la ejecución del proyecto: Su puesta en práctica se realizó en tres años, retomándose algunas temáticas iniciales y generando otras estrategias, debido a la población flotante que acude al HUAL y la

necesidades socioeducativas que emergían en el contexto, originando un banco de datos, estrategias didácticas, registros descriptivos y fotográficos que fueron utilizados para los avances de ejecución del proyecto.

En relación a los beneficiados: De forma directa se atendió una población mensual de 300 niños, niñas y adolescentes. En cuanto a los cuidadores, padres, representantes y visitantes se elevó a un total mensual de 400 personas, quienes participaron y expresaron su interés por las actividades que se desarrollaron. Siempre dispuestos a recibirnos durante su estadía.

De los prestadores de servicio: En cuanto a su desempeño en el ámbito educativo, los estudiantes prestadores del servicio ofrecieron apoyo pedagógico de forma eficiente y eficaz a los niños, niñas y adolescentes previas orientaciones de las docentes del Aula Hospitalaria. Igualmente, hicieron gala de su formación académica en las actividades ejecutadas con los adultos, bajo orientaciones del personal especialistas del HUAL. Es importante destacar, que a pesar de las diferentes situaciones descontadoras que tuvieron que afrontar en el HUAL, lograron manejarse de manera asertiva y profesional.

De los docentes tutores del proyecto: Orientaron didácticamente las estrategias aplicadas, canalizaron situaciones distintas a las planificadas que pudieron presentarse en la ejecución del proyecto. Igualmente, ante las vivencias hospitalarias experimentaron alteraciones emocionales que los condujo a buscar orientaciones para un manejo asertivo y efectivo de las situaciones descontadoras.

Reflexiones finales

En lo referido a la intencionalidad del proyecto, éste estuvo explícito desde sus inicios, ya que todos los involucrados tenían conocimiento del mismo y fue el norte

a seguir; sin embargo, se presentaron limitaciones de tipo económico, pues a pesar de que fue contemplado en el proyecto el recurso no se hizo efectivo, lo que se reflejó en la carencia de materiales y recursos a utilizar para el cumplimiento del servicio comunitario. Entre sus fortalezas se logró la integración de los padres y/o acompañantes, visitantes por medio de actividades constantes, el incremento del interés de las personas por el proyecto (acompañantes, padres, visitantes, docentes, personal del hospital y estudiantes de la FaCE UC), la planificación y el desarrollo de las actividades de los prestadores del servicio comunitario y el incremento de participación de niños, niñas y adolescentes en las actividades.

A pesar de que el ámbito hospitalario es un espacio donde lo prioritario es la salud, resulta un potencial para lo educativo, desde la concepción humanista ya que las experiencias vividas fortalecen la formación personal y profesional tanto de los prestadores del servicio como de los docentes tutores. Estas vivencias no son las propias de un aula de clases, se derivan de un entorno donde se ve comprometida la salud integral del niño, niña y adolescente en situación de hospitalización. Igualmente, se aprende de las realidades económicas y socio-afectivas de los cuidadores, padres y representantes, así como del personal que labora en el HUAL.

En estas situaciones se devela la necesidad de formación académica del profesional en la educación para laborar en estos espacios que ameritan una pedagogía pertinente.

Referencias

Aponte, M. (2013). *Paradigma en la investigación*. Disponible en: <http://paradigmascualitativos.blogspot.com/2013/06/paradigmas-en-la-investigacion-prof.html>. [Consultado: 02-08-2016].

Boff, Leonardo (1999). *Saber Cuidar. Ética do Humano - Compaixão Pela Terra*. Brasil: Editora Vozes.

Cardone, P. y Monsalve, C. (2010). *Pedagogía Hospitalaria. Una propuesta Educativa*. Caracas: Editorial Fedupel.

De Souza, M. (1997). *El Desafío del Conocimiento. Investigación Cualitativa en Salud*. Buenos Aires: Editorial, S.A. Traductor: Juan Francisco Barraza Martínez

Guevara, B. y Zambrano, A. (2010). *El cuidar de si para la persona que ha tenido la vivencia de un infarto de miocardio*. Tesis para optar al título de Doctor en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo. Valencia.

YNÉS A. SARDINHA G.

Universidad de Carabobo

ynessardinha@gmail.com

MILBET DEL C. RODRÍGUEZ A.

Universidad de Carabobo

mrodriguez7@uc.edu.ve

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 30-06-2017

Resumen

La educación es la vía apropiada para lograr la formación integral del individuo, y para que esta sea de calidad se requieren de docentes orientados a la excelencia, en donde su actuación consista en incluir estrategias didácticas innovadoras y efectivas. El propósito de la investigación fue describir la enseñanza de las Ciencias Biológicas y su contexto didáctico en la "E.T. Simón Bolívar" del Municipio Naguanagua. Estado Carabobo. Entre los conexos teóricos de soporte, se consideraron la teoría Socio-constructivista de Lev Vigotski y la obra de Arnaldo Éste, "El aula punitiva". El estudio se enmarcó en el paradigma postpositivista, de naturaleza cualitativa, y método etnográfico. Los actores del estudio fueron las dos docentes encargadas de la enseñanza de las Ciencias Biológicas. La técnica fue la observación participante y la entrevista semiestructurada. Los instrumentos utilizados fueron los diarios de campo y un guión de entrevista. En cuando a los hallazgos obtenidos, la enseñanza de las Ciencias Biológicas es promovida por algunos docentes que no son especialistas en área, además, se distingue un estilo y estrategias de enseñanza y evaluación tradicionales, asimismo, existe deterioro y carencia de mobiliarios, materiales y servicios básicos en el contexto escolar, aunque las relaciones interpersonales sean satisfactorias para la convivencia y disciplina escolar.

Descriptores: enseñanza, ciencias biológicas, docentes, etnografía.

BIOLOGICAL SCIENCE TEACHING AND ITS EDUCATIONAL CONTEXT IN GENERAL HIGH SCHOOL EDUCATION

Abstract

Education is the appropriate way to achieve the integral formation of the individual, and this quality requires excellence-oriented teachers, whose performance involves including innovative and effective teaching strategies. The purpose of the research was to describe the teaching of Biological Sciences and its educational context in the "S.E. Simon Bolivar", in Naguanagua municipality, Carabobo State. Among the related theoretical support considered, there are Lev Vygotsky's Socio-constructivist theory, Arnaldo Este's "The punitive classroom". The study was part of the post-positivist paradigm, qualitative and with an ethnographic method. The subjects of the study were the two teachers responsible for teaching Biological Sciences in the school. The techniques were the participant observation and a semi-structured interview, whose instruments were field diaries and an interview script respectively. As for the findings, the teaching of Biological Sciences is promoted by some teachers who are not specialists in the area, a traditional style of teaching with traditional strategies and evaluation is distinguished, and also, there is deterioration and lack of furnishings, materials and basic services in the school context, although relationships are satisfactory for coexistence and school discipline.

Descriptors: education, biological sciences, teachers, ethnography.

Introducción

En las instituciones de la Educación Media General con frecuencia se ha devenido que los docentes son profesionales que provienen de muy diversos campos disciplinarios e incursionan en el mundo la enseñanza, tanto por una inclinación personal a este quehacer como por la opción laboral que en un momento determinado se les presenta. Sin embargo, no siempre tiene una vocación para esta labor, y en muchos casos tienden a enfrentar los retos de la docencia, reproduciendo lo que, a su vez, vivieron como estudiantes o lo que la experiencia les ha otorgado. Actualmente, es un gran reto para los educadores la transformación del paradigma educativo, centrado en la promoción de diversas estrategias de enseñanza que involucren organización e integración, y con ello la construcción colaborativa de conocimientos significativos, con sentido y relevancia social. Asimismo, tanto los/las docentes como los estudiantes se ven involucrados en un contexto escolar con ciertas limitaciones o recursos que imposibilitan sus encuentros, por lo que se enfrentan diariamente a problemas en el aula.

En este sentido, la dirección de esta investigación se centró en la descripción de la formación o especialización del docente en el área de las Ciencias Biológicas, y como este se involucra en el estudio y promueve la explicación de los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo cognitivo de los autores involucrados; por lo que se destacaron las estrategias de enseñanza utilizadas que permiten orientar la reflexión y la práctica en esta disciplina en particular.

Contexto de investigación

Situación de estudio

La educación es un sistema que conforma los conocimientos, las órdenes y los métodos que se utilizan para facilitar a los estudiantes el desarrollo de facultades de carácter intelectual, moral y físico. El proceso educativo no busca crear habilidades, al contrario pretende desenvolverlas o trabajarlas de tal manera que se desarrollen apropiadamente. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012), la educación es un derecho humano fundamental, que promueve la libertad y autonomía personal, además de generar importantes beneficios para el desarrollo.

Resaltado la idea de promover eficazmente el progreso de los individuos de manera integral, a través de una transformación a nivel de personalidad, pensamiento y formas de actuar, es necesario precisar de quién depende esencialmente la ejecución de estas acciones. Si bien es cierto, esta recae en gran parte en los facilitadores o formadores de saberes, dependiendo estos a su vez de la disciplina que permitió la adquisición de su título profesional.

Si bien es cierto, los y las docentes deben ser capaces de orientar las búsquedas hacia la elaboración de criterios de trabajo áulico como parte de su labor, a fin de que sea posible la enseñanza bajo una metodología comprometida con la adquisición del aprendizaje, teniendo en cuenta las concepciones y percepciones que tienen del mundo los/las adolescentes y jóvenes a quienes se les dirige. Es de gran importancia que los/las docentes como orientadores del área, descubran las necesidades de los aprendices conectándolas con los programas de aprendizaje, de

modo que pretendan animar, dinamizar y facilitar el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

La Biología como ciencia, es una disciplina científica que influye representativamente en la sociedad, debido a que esta se basa en el estudio de la naturaleza y en la experimentación del porqué de los fenómenos relacionados con la vida, y es por este motivo que en el Currículo Nacional Bolivariano (2015), ocupa un lugar importante, pues se proyectan las sub-temáticas que dejan entrever su importancia. De señalarse, que la enseñanza de las Ciencias Biológicas constituye un tema fundamental para los profesores de la especialidad, independientemente del nivel o sistema en el cual desarrolla su tarea, es esencial que esta asignatura integre los métodos, técnicas y recursos, así como también que la instrucción sea de calidad.

En este orden de ideas, la explicación de un determinado objetivo académico debe tomar en cuenta a la planificación como un proceso que permita la organización y sincronización de lo que se quiere dar a conocer. La aplicación de estrategias, recursos y/o materiales por parte del docente avivan un aprendizaje de liberación para acceder, es decir, permiten de una forma dinámica, flexible y creativa la exposición de ideas y contenidos proporcionando la comprensión del tema a tratar. Entretanto, las actividades cognitivas suministradas por los/las docentes del área de las Ciencias Biológicas deben facilitar y transformar la enseñanza de lo práctico sobre lo memorístico, permitiendo organizar, resolver, retener y recuperar un determinando contenido.

Por otra parte, la infraestructura educativa debe promover el bienestar y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, por lo que sus caracte-

rísticas físicas deben contribuir a la conformación de los ambientes en donde los jóvenes aprendan, de modo que funcionen como plataforma para prestar servicios educativos promotores del aprendizaje que garanticen su formación. Además, las infraestructuras como espacios y servicios que permiten el desarrollo de las tareas educativas, forman parte de una condición para la práctica docente, pues es un insumo básico para los procesos educativos y su ausencia, insuficiencia o inadecuación pueden significar desafíos adicionales a las tareas docentes e incluso para los aprendices que tratan de transformar sus estudios en oportunidades.

En el estado Carabobo, específicamente en el Municipio Naguanagua, la enseñanza de las Ciencias Biológicas se caracteriza fundamentalmente por la acción del docente, esto debido a que es promovida por especialistas de otras áreas, cuyos conocimientos previos pueden llegar a desviar la formación de los estudiantes, ya sea por la condición teórica o práctica que dicha asignatura prevé para el aprendizaje de sus contenidos. Se establece que la condición práctica es limitante, debido a la falta de estrategias o actividades experimentales (Prácticas de Laboratorio), que retroalimenten los aspectos teóricos. Asimismo, esta puede identificarse por la ausencia de cubículos especializados (laboratorios) e incluso por la falta de herramientas o materiales motivadores por parte del docente.

Ante la situación planteada, es posible que en las instituciones de Educación Media General se dé la promulgación de diversos problemas a nivel cognitivo por parte de los estudiantes, esto al no brindarles una enseñanza de calidad. Destacando específicamente la formación profesional del docente,

la utilización de estrategias didácticas, la existencia de un contexto (físico-social) a decuado, así como los servicios o herramientas óptimas que faciliten la realización del proceso de enseñanza. En este sentido, se presenta la siguiente interrogante ¿De qué manera se imparte la enseñanza de las Ciencias Biológicas en la “E.T Simón Bolívar” del Municipio Naguanagua?

Directrices de la investigación

Directriz general. Describir la enseñanza de las Ciencias Biológicas y su contexto didáctico en la “E.T Simón Bolívar” del Municipio Naguanagua. Estado Carabobo.

Directrices específicas

- Explorar la formación académica de los/las docentes que enseñan las Ciencias Biológicas.
- Identificar las estrategias utilizadas por los/las docentes durante la enseñanza de las Ciencias Biológicas.
- Caracterizar el contexto físico-social en donde se imparte la enseñanza de las Ciencias Biológicas.

Justificación de la investigación

Las razones que justifican la investigación, residen en que principalmente dentro del contexto actual venezolano, resulta de suma importancia que el proceso educativo cuente con especialistas y/o formadores de saberes que desempeñen una enseñanza de calidad, ya que a partir de esta se logra solventar las necesidades y proyectos que se quieren afianzar para el progreso integral del hombre a niveles cognitivos, culturales, afectivos y sociales. Si bien es cierto, el perfeccionamiento de conocimientos de forma específica y sistematizada beneficia de una u otra forma al estudiante, debido a que le promueve

la capacidad de construir significativamente la estructura del mundo. Los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de los mejores esfuerzos y especialistas en una determinada área para facilitar el debido conocimiento que busca la población con la finalidad de abastecer sus intereses.

Conexos teóricos

Estudios relacionados

En primer lugar, Acosta, S. y Boscán, A. (2012), en su investigación titulada, Estrategias cognoscitivas para la promoción del aprendizaje significativo de la Biología, en la Escuela de Educación, establecen que los profesores durante la enseñanza de la Biología, utilizan casi siempre estrategias cognoscitivas que promueven en ciertas ocasiones aprendizajes en los estudiantes, los cuales son duraderos y aplicables en cualquier contexto o situación. De acuerdo a lo señalado, la intervención de los/las docentes con estrategias cognoscitivas durante la enseñanza de la Biología, conducen a que los estudiantes aprendan significativamente, integrando nuevos conocimientos a través de representaciones.

A su vez, Ahora bien, Furman, M. Poenitz, M. y Podestá, M. (2012), en su investigación titulada: La evaluación en la formación de los profesores de ciencias, anuncian que los profesores formulan preguntas de poca complejidad, incluso definiciones y uso de un escaso vocabulario. Lo cual permitió conjeturar que la falta de una evaluación de competencias de pensamiento más complejas puede ser reflejo de una ausencia del trabajo durante el proceso de instrucción. Particularmente, en este contexto, los docentes deben ser capaces de enseñar competencias de pensamiento científico complejos y de comprensión conceptual profunda.

Referentes teóricos

Teoría socio-constructivista. Según Vigotski citado por Álvarez, R. (2008), la significatividad del contexto y de las interacciones posibilitan la construcción del conocimiento, por lo que importa la utilización activa del aprendizaje, la diversidad de formas de presentar y resolver problemas, así como las situaciones novedosas que impliquen la integración de experiencias vividas a partir de sujetos mediadores entre adultos y niños, pero donde uno domina la temática a aprender.

El aula punitiva. Para, Este, A. (1999), en las aulas de clases existen diversos roles, formar de hablar y expresarse, técnicas y procedimientos, propósitos y objetivos que la caracterizan. Tras una investigación etnográfica logró detallar que existen diversos tipos de actividades y característicamente hay falta de interacción constructivista y un debate participativo, argumentos suficientes para cuestionar la educación actual.

Travesía de la investigación

La investigación se ubica dentro del paradigma postpositivista, en el cual el resultado procedió de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y el objeto conocido. Asimismo, se desarrolló de acuerdo a las directrices planteadas bajo un enfoque o tipo cualitativo, ya que se orientó hacia el estudio de problemas relacionados con la experiencia humana individual y colectiva, abarcando a su vez los fenómenos sobre los que se conoce poco y se aspira comprender en su contexto natural. El método de investigación empleado fue la etnografía, la cual hace referencia a la descripción comprensiva de la realidad, caracterizando a varios grupos, organizaciones o culturas lo más parecido posible a sus concepciones actuales.

Para lograr la descripción de la situación, se inició la búsqueda de una institución en Naguanagua, zona cercana a la residencia de la investigadora que estuviera representada por la incorporación de la asignatura Ciencias Biológicas dentro de sus lineamientos académicos. Es por ello, que la selección de la Escuela Técnica “Simón Bolívar”, institución pública, ubicada en el municipio Naguanagua. Estado Carabobo.

Una vez seleccionada la institución, se procedió a buscar y reconocer a los/las docentes encargados de la enseñanza de las Ciencias Biológicas en la institución, estableciéndose como primera docente LG o (D-1) y como segunda docente NR (D-2), ambas profesoras especialistas en el área de Biología egresadas de la UPEL. En este sentido, para abarcar cada una de las directrices planteadas, se utilizaron las técnicas de observación participante y la entrevista, asimismo, se emplearon los diarios de campo y un guión de entrevista como instrumentos, siendo este último construido en base a dieciséis (16) preguntas abiertas, así como también una serie de fotografías que destacan algunos momentos y espacios propios donde se lleva a cabo la enseñanza de las Ciencias Biológicas. En la investigación se emplearon los términos de validez y confiabilidad de la investigación cualitativa según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los cuales hacen referencia a la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. A fin de cumplir objetivamente al minimizar los sesgos y tendencia del investigador por medio de la información recolectada y la explicitación lógica utilizada para interpretarla.

Discusión de los hallazgos

El proceso de significación y sistematización empleado a fin de emitir las bases del análisis de los hallazgos encontrados se basó en la transcripción de cada uno de los diarios de campo de forma precisa sin alteración de la información obtenida, para posteriormente realizar la respectiva codificación, destacándose en efecto, una serie de categorías analíticas que fueron analizadas mediante la construcción de unas matrices analíticas-interpre-

tativas, ordenadas de acuerdo a lo acontecido en las secciones observadas, lo cual permitió realizar un proceso de contrastación de los hallazgos y seguidamente de teorización, mediante las teorías seleccionadas. En la tabla N° 1 se establecen las categorías analíticas encontradas y relacionadas con las directrices planteadas, así como los hallazgos obtenidos por categoría analítica mediante la construcción de las matrices analíticas-interpretativas.

Tabla N° 1. Categorías analíticas y emergentes obtenidas en la investigación

Directrices	Categorías Analíticas	Categoría emergente
Explorar la formación académica de los/las docentes que enseñan las Ciencias Biológicas	Especialización en el área	Algunos docentes que imparten la enseñanza de las Cs. Biológicas no son especialistas en el área.
Identificar las estrategias utilizadas por los docentes durante la enseñanza de las Ciencias Biológicas	Eventualidades académicas	Tiempo limitado para la práctica pedagógica
	Rituales académicos	Actividades de control durante la práctica pedagógica
	Estrategias de enseñanza durante el aprendizaje teórico y experimental	Estrategias de enseñanza tradicionales durante las prácticas pedagógicas
		Estilo de enseñanza tradicional durante el aprendizaje teórico y experimental
		Escasos y reiterados contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza
	Estrategias de evaluación en el aula	Estrategias de evaluación tradicionales durante el aprendizaje teórico y experimental
	Actitudes y reflexiones del docente durante la enseñanza	Actitud crítica y reflexiva del docente durante las prácticas pedagógicas en pro del aprendizaje de los estudiantes
Caracterizar el contexto físico-social en donde se imparte la enseñanza de las Ciencias Biológicas	Los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje	Apatía y desmotivación de los estudiantes ante la adquisición de contenidos teóricos
	Condiciones infraestructurales de la institución, aulas de clases y laboratorio	Deterioro y carencia de mobiliarios, materiales y servicios básicos en el contexto escolar
	Relaciones interpersonales en el contexto escolar	Relaciones interpersonales satisfactorias para la convivencia y disciplina escolar

Fuente: Rodríguez y Sardinha. (2016.)

Consideraciones finales

Conclusiones

1. *Algunas docentes que imparten la enseñanza de las Ciencias Biológicas son especialistas en el área. Particularmente, la formación del docente es fundamentalmente una base para que la preparación y formación sea eficiente, ya que permite que la adquisición de los contenidos teóricos o prácticos sea altamente significativa.*
2. *Las docentes y los estudiantes atraviesan frecuentes interrupciones durante el proceso de enseñanza. Evidentemente, cuando existen diversos obstáculos que imposibilitan la ejecución prolongada y abierta de una determinada disciplina, se induce a la postergación y/o simplificación de los contenidos.*
3. *En la institución y en las aulas de clases son frecuentes los rituales académicos. El propósito de la disciplina no debe provocar que el educador imponga su autoridad sobre los estudiantes sino en facilitar el perfeccionamiento hacia una situación que vaya haciéndose cada vez menos necesaria. (García, A. 2008).*
4. *Las estrategias utilizadas por los/las docentes durante la enseñanza de las Ciencias Biológicas son guiadas bajo un modelo pedagógico tradicional. La enseñanza requiere de una dinámica diferente que permita interactuar entre los educandos para confrontar y adquirir de la mejor manera el aprendizaje.*
5. *Ambas docentes demostraron una actitud crítica y reflexiva hacia los estudiantes. La verdadera empatía entre el educador y el estudiante debe originarse por medio de la implementación de la motivación y diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje.*
6. *La forma de enseñar la ciencia desde su incorporación en el currículo educativo se ha caracterizado por la simple transmisión de conocimientos. Ante tal aspecto, existe un creciente desinterés y apatía de los estudiantes por el estudio de las ciencias, evidenciándose aún más si se tratan de contenidos teóricos.*
7. *La institución presenta cierto deterioro de sus instalaciones, esto en cuanto a la apariencia irregular de las paredes, techos y pisos. Según, Del Valle, A. (2001). El deterioro de las condiciones altera el proceso pedagógico, tanto por el efecto directo que ellas tienen sobre el aprendizaje como por el efecto que ejercen sobre las actitudes de los docentes.*
8. *En la institución prevalecen distintivamente relaciones interpersonales comprometidas, en donde se fundamentan alegóricamente los principios éticos y de confianza recíproca, así como de respeto a la dignidad de los integrantes que forman parte de la comunidad educativa.*

Recomendaciones

- Incorporar en el contexto escolar docentes con una disciplina académica que esté relacionada con su formación profesional. De manera que domine significativamente los contenidos de la asignatura.
- Implementar estrategias de enseñanza didácticas durante la formación académica de los/las estudiantes para promover la participación y motivación ante los contenidos teóricos.
- Mejorar las instalaciones de la institución, en

donde se evidencie un ambiente de júbilo y se desarrolle la armonía y entusiasmo tanto del personal docente, obreros y estudiantes.

Referencias

Acosta, S. y Boscán, A. (2012). *Estrategias cognitivas para la promoción del aprendizaje significativo de la Biología, en la Escuela de Educación*. Universidad del Zulia. [Documento en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3990392.pdf> [Consulta: 25-05-2014]

Álvarez, R. (2008). *Teoría del aprendizaje de Vigotsky*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://innovemos.wordpress.com/2008/02/16/la-teoria-del-aprendizaje-de-vygotski/>. [Consultado: 18-02-2016].

Currículo Nacional Bolivariano. (2015). *Currículo Nacional Bolivariano*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2013/d_27201_393.pdf. [Consulta: 15-04-2015].

Del Valle, A. (2001). *Rendimiento escolar: infraestructura y medios de enseñanza-aprendizaje*. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056816.pdf>. [Consultado: 28-02-2016].

Esté, A. (1999). *El Aula Punitiva: descripción y características de las actividades en el aula de clases*. Caracas: Fundatebas.

Furman, M. Poenitz, M. y Podestá, M. (2012). La evaluación en la formación de los profesores de ciencias. Universidad de San Andrés Argentina. *Revista Praxis & Saber*. Disponible en: http://educacion.udesar.edu.ar/ciencias/wp-content/uploads/2014/04/FURMAN_POENITZ_PODESTA-La-evaluaci%C3%B3n-en-la-formaci%C3%B3n.pdf [Consulta: 25-05-2014].

García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. [Documento en Línea]. Disponible en: libros.um.es/editum/catalog/view/471/721/571-1. [Consultado: 27-02-2016].

Hernández, Fernández y Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. España: Mc. Graw Hill.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *La Edu-*

cación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *La Educación*. [Página Web en línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>. [Consultado: 09-10-2016].

PRINCIPIOS HOLÍSTICOS Y SU APLICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

YRIS C. SOLÓRZANO

Universidad de Carabobo
iris_solorzano1@hotmail.com

AURA HENRÍQUEZ

Universidad de Carabobo
aurah22@hotmail.com

MARCOS YÉPEZ ABREU

Universidad de Carabobo
marcosyeppezuc@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La formación integral de los seres humanos ha ocupado a muchos investigadores del ámbito educativo; incluso la UNESCO plantea la necesidad de aplicar una educación holística para los ciudadanos de este siglo. El propósito del presente trabajo es determinar la importancia de la aplicación los Principios Holísticos a través de los Proyectos de Aprendizaje en el Subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Municipal “Antonio José de Sucre”. La investigación se entroniza en la teoría holística desarrollada por Edgar Morín, Ramón Gallegos Navas y Fidel Barrera Morales. El estudio se realizó metodológicamente en el marco del paradigma cuantitativo y la investigación es de tipo descriptiva, con un diseño de investigación de campo y una población de 168 estudiantes de sexto grado de educación primaria, cuya muestra se redujo al 30%. El procedimiento utilizado fue el probabilístico de azar, utilizando la encuesta y la observación como técnicas para recolectar la información.

Palabras clave: principios holísticos, proyectos de aprendizaje, educación primaria.

HOLISTIC PRINCIPLES AND THEIR APPLICATION IN PRIMARY EDUCATION THROUGH LEARNING PROJECTS

Abstract

The integral formation of human beings has occupied many researchers in the educational field; UNESCO even brings up the need for a holistic education for this century citizens. In Venezuela there has been progress in this regard to implement curriculum changes in primary education pointing to the integral formation through the implementation of Learning Projects. The purpose of this study is to determine the importance of applying holistic principles through classroom learning projects in primary education subsystem. The research was enthroned in holistic theory developed by Edgar Morin, Ramon Gallegos Fidel Barrera and Morales Navas. The study was methodologically under the quantitative paradigm, descriptive with a field design; the population was of 168 sixth graders of primary education, whose sample was its 30%. The procedure was the probability of chance, using survey and observation as techniques for gathering information.

Key words: holistic principles, learning projects, primary education.

Introducción

El momento histórico presenta grandes desafíos a la educación, ya que el proceso de globalización aleja al ser humano de una serie de valores que no le permitan relacionarse armónicamente con sus pares y con el medio ambiente, la educación hasta ahora había dado prioridad al coeficiente intelectual y poca importancia al coeficiente emocional, es por ello que cobra mayor relevancia el fomento de una educación integral, basada en los Principios holísticos aplicados a través de los Proyectos de Aprendizaje, donde se tomen en cuenta todas los aspectos del ser humano (Aprender a crear, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a valorar y aprender a reflexionar).

La tendencia a nivel mundial se orienta a revisar la pertinencia de los métodos y estrategias utilizadas en la educación, en el continente suramericano aprender a través de proyectos ha cobrado gran importancia, debido a la influencia de la escuela activa y pensadores norteamericanos, como es el caso de William Kilpatrick (1918) quien es considerado pionero en la propuesta de educar a través de proyectos. Al referirse a la implementación de Proyectos en el Currículo Básico Nacional, asevera que estos “Permiten una visión Holística de la situación que favorece la articulación y coherencia del sistema Educativo... Así, se plantea un modelo curricular en el que se privilegia el contenido social orientado, esencialmente, a la atención de los valores éticos y morales”. (P. 44), Es decir, que al aplicar los Principios Holísticos a través de la Planificación por Proyectos se tendrá una visión caleidoscópica de la realidad educativa.

Ahora bien, lo planteado hasta ahora guarda poca relación con los elevados niveles de violencia y la cultura de la muerte que prevalecen en el país, la escasa capa-

cidad de interpretación de los estudiantes y los deficientes conocimientos de su realidad histórica. Por lo expuesto, se pretende observar la realidad con el fin de darle respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué impacto tiene la aplicación de los Principios Holísticos a través Proyectos de Aprendizaje en la Formación de los estudiantes en el Subsistema de Educación Primaria Bolivariano de la Unidad Educativa “Antonio José de Sucre”, Municipio Valencia del Estado Carabobo?, ¿Cuáles son los principios holísticos que utiliza el docente en su práctica educativa?, ¿Qué estrategias metodológicas son las más frecuentemente usadas por el docente en la práctica educativa?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar la importancia de la aplicación los Principios Holísticos a través de los Proyectos de Aprendizaje en el Subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Municipal “Antonio José de Sucre”.

Objetivos específicos

- Describir los Principios Holísticos aplicados por los docentes en el desarrollo de los Proyectos de Aprendizaje.
- Constatar las estrategias utilizadas por los docentes en el desarrollo de los Proyectos de Aprendizajes a través de la información aportada por los estudiantes.
- Reflexionar acerca de la importancia de la aplicación de los Principios Holísticos en el desarrollo de los Proyectos de Aprendizajes.

Bases teóricas

Los postulados de la educación holística han sido propuestos como fundamento de la educación del siglo XXI por la UNESCO, ya que abarcan toda la vida del ser humano, proponen la integración de contenidos y

apuntan a la formación de un ser integral, capaz de valorarse, respetar al otro y poner en práctica lo que aprende. Como lo plantea Morín (2000): al mencionar que “La educación debería mostrar el destino polifacético del humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino de lo social, el destino de lo histórico, todos entrelazados e inseparables. ...” (p. 61).

En relación a la planificación por Proyectos desde una perspectiva Holística supone tratar la complejidad de la realidad humana, por lo que Barrera (2010) indica que es “la actividad relacionada con el acto de prever, diseñar y evaluar propósitos y acciones orientadas hacia fines determinados” (p. 22). En esta misma línea de ideas en el contexto de la integralidad que se debe lograr a través de la educación y la Aplicación de Proyectos de Aprendizaje, plantea Morín (1999) que “...es necesario enseñar métodos que permitan aprender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo” (p. 18).

Los aportes de Gallegos (1999) quien al referirse a los principios de la Educación Holística plantea: “filosófica y conceptualmente la holística está basada en nuevos principios sobre inteligencia, el aprendizaje, el ser humano, la sociedad, y el universo en el que habitamos,” p. 45. Y los planteamientos elaborados en la declaración de Chicago por más de 80 educadores Holísticos internacionales, en Junio de 1990 y que fueron tomados por la UNESCO para elaborar la propuesta educativa para la educación del siglo XXI.

Marco metodológico

La investigación se enmarcó en un diseño de campo de nivel descriptivo, debido a que los datos serán recolectados en forma directa por los docentes y estudiantes que conforman la muestra seleccionada, en un ámbito natural y sin manipular o controlar las variables; como

lo plantean (Palella y Martins. (2003, p. 82).

La población según Hernández, Fernández y Baptista (2003) “... es el conjunto de objetos, individuos etc., que pertenecen a una misma clase por poseer características similares” pág. 61., la misma estuvo constituida por los 168 estudiantes de sexto grado de la Unidad Educativa Municipal “Antonio José de Sucre” de los cuales se extraerá una muestra del 30%. Para su selección se utilizó el procedimiento de muestreo probabilístico al azar simple, se basa en la selección de un elemento en función de una constante. Arias F. (2006, p. 83). La muestra de este estudio quedó constituida por 50 estudiantes.

Se utilizó la técnica de la encuesta y la observación, por lo tanto se elaboró un cuestionario policotómico de preguntas cerradas con respuestas concretas, para responder directa e individualmente, el cuestionario tiene 5 alternativas de respuesta: siempre, casi siempre, a veces, rara vez y nunca. A partir de estas dos variables se derivaron treinta y seis (36) preguntas cerradas, (contienen categorías de respuestas delimitadas) las cuales ayudaran a medir diversos aspectos relacionados con la investigación.

La validez como lo expresa Salkind (1999), “es la cualidad de una prueba que hace aquello para lo cual se diseñó” (p. 125). Se validaron los contenidos al elaborar una tabla donde se apreció la relación del fundamento teórico con los objetivos de la investigación, lo que indica que al elaborar la tabla de operacionalización de los objetivos, se formula el aspecto a investigar, dimensiones e indicadores de acuerdo al basamento teórico que sustenta la investigación, para luego elaborar los ítems respectivos, posteriormente se recurrió al juicios de tres expertos para que evaluaran y validaran el contenido y la construcción del mismo.

Para la confiabilidad del instrumento se determinó por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, que requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno. Hernández, y otros, (2003). Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas, obteniéndose el siguiente valor: 0,8655 siendo ésta muy alta. Para analizar los datos obtenidos, se utilizaron diversos procedimientos como la descripción de los resultados, en tal sentido se realizaron resúmenes de las observaciones para extraer las respuestas en base a los objetivos que se plantearon en la investigación, por lo que además de analizar cada uno de los ítems, se incluye el análisis

de gráficos por objetivos de investigación y la técnicas estadísticas de tabulación de datos en gráficos y cuadros.

Análisis e interpretación de los resultados En la interpretación de los gráficos además de la información suministrada por los sujetos de la muestra se tomaron los referentes teóricos usados en la investigación, buscando determinar las analogías o diferencias, con el objeto de dar respuesta a las interrogantes y objetivos planteados y así poder profundizar y enriquecer la información obtenida.

Aspecto a investigar: Educación para el desarrollo humano. **Dimensión:** Respeto por la vida.

Indicador: Amor por la vida.

Ítem N° 1: ¿Te sientes desmotivado durante el desarrollo de las clases?



Categorías	Siempre		Casi Siempre		A Veces		Rara Vez		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ítems										
1	0	0,00	5	10,00	20	40,00	10	20,00	15	30,00

Fuente: Instrumento de recolección de información por: Solórzano (2016)

Interpretación: En el ámbito educativo, ante la premisa relacionada con una Educación para el desarrollo humano, se observó a través de los resultados obtenidos que un 10% de los estudiantes encuestados, manifestaron sentirse casi siempre desmotivados durante el desarrollo de la clase, mientras un 40% señaló sentirse a veces desmotivado, solo un 30% manifestó nunca sentirse desmotivado.

De acuerdo a los resultados se pudo concluir que existe una moderada tendencia de los estudiantes de

sentirse a veces desmotivados durante el desarrollo de las clases. La educación holística plantea la necesidad de trabajar con los intereses individuales de los estudiantes y de buscar motivarlos a través de diversas estrategias. Al respecto Barrera (2010) plantea que el facilitador persigue ciertos objetivos personales, pero que los participantes tienen sus propias motivaciones y búsquedas, por lo que ambos deben complementarse, es decir, durante la primera fase de la actividad el docente debe explorar los objetivos de los participantes (p. 34). En tal sentido, los docentes no deben parcelar los conocimientos, ni aplicar prácticas que matan la mo-

tivación y la creatividad y no permiten el desarrollo de estructuras cognitivas, como las copias textuales de libros.

Desde este punto de vista, es necesario que los docentes, como lo señala Pérez (2002), debe tener una formación integral, que le permita comprender los contenidos como un todo y poder relacionarlos (p. 197). Por su parte Ramos (2004) plantea que “La sociedad hoy, empuja hacia el goce de lo externo, de lo material. La educación debe enseñar a mirar hacia adentro; “sacar de”, más que “meter conocimientos” (p. 103), es por ellos, que la, que la e-

ducación debe promover el conocimiento del individuo y su relación con el otro, donde los participantes tomen conciencia de su misión de vida, el respeto hacia la vida en todas sus manifestaciones, de la importancia de la búsqueda de un equilibrio espiritual, que pueda indagar en su interior conectarse consigo mismo y con su misión de vida, su responsabilidad consigo y con el planeta.

Aspecto a investigar: honrando a los estudiantes como individuos. **Dimensión:** convivencia.

Indicador: respeto a las personas

ITEM N° 4: ¿Se promueve en clases el respeto hacia las personas diferentes?



Categorías	Siempre	Casi Siempre		A Veces			Rara Vez		Nunca	
		%	f	%	f	%	f	%	f	%
4	33	66,00	7	14,00	7	14,00	2	4,00	1	2,00

Fuente: Instrumento de recolección de información por: Solórzano (2016)

Interpretación: En el aspecto a investigar relacionado con honrando al estudiante como individuo, con la dimensión convivencia y el indicador respeto a las personas, se evidenció, que el 66% de los estudiantes manifestaron que siempre se promueve en clases el respeto hacia las personas diferentes, el 14% señaló que casi siempre lo hacen. En base a los resultados se puede observar que existe una tendencia moderada de los docentes de promover siempre el respeto en el aula de clases a las personas que son diferentes. Para Morín (2000) a la educación “Hay que reestructurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja

y de su identidad común a todos los demás seres humano” (p. 19). Para el autor la educación debe ocuparse esencialmente de la condición humana, donde se estudie la incomprensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos, buscando las causas del racismo, las xenofobias y los desprecios y esto a su vez se convertiría en una base sólida para educar para la paz.

Aspecto a investigar: educar para participar en democracia. **Dimensión:** libertad. **Indicador:** actitud democrática.

Item N° 19: ¿Consideras que la educación que recibes está dirigida a formarte como un ser crítico y capaz de participar activamente en los asuntos sociales?



Categorías	Siempre		Casi Siempre		A Veces		Rara Vez		Nunca	
Ítems	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19	22	44,00	10	20,00	6	12,00	9	18,00	3	6,00

Fuente: Instrumento de recolección de información por: Solórzano (2016)

Interpretación: En este aspecto a investigar se evidencio que el 44% de los estudiantes encuestados manifiesta-ron que siempre, recibían una educación dirigida a formarlo como un ser crítico y capaz de participar activamente en los asuntos sociales, se sabe que la educación juega un papel de vital importancia tanto en la promoción como en la valorización de la vida en democracia, ya que a través de esta se pueden formar a los estudiantes en la práctica de reglas y normas sociales, ya que como señala Morín (2000) “...en la democracia el individuo es un ciudadano, persona jurídica y responsable que, por un lado, expresa sus intereses y, por el otro, es responsable y solidario con su ciudad” (p. 115).

Conclusiones y reflexiones

Se evidenció que existe un importante porcentaje de docentes que usa poco los Principios Holísticos relaciona-dos con la globalización de los contenidos y la formación de una conciencia global y ciudadana, por lo que los estudiantes poseen escaso conocimiento de los límites de su país, de la historia local, regional y nacional, lo que conlleva a la poca valorización de su país y escasa formación ciudadana y poseen poco sentido de responsabilidad y compromiso con el trabajo que realizan. Mientras que si refuerzan los relacionados con valores como la conservación del medio ambiente, la equidad, el respeto a las opiniones

del otro, la justicia y la solidaridad. Las estrategias metodológicas utilizadas por la mayoría de los docente están generando poca motivación en un grupo importante de los encuestados, debido a que usan con frecuencia estrategias de aprendizajes tradicionales, las evaluaciones como elemento de cohesión contra los estudiantes, promueven poco la creatividad y el desarrollo de los hemisferios cerebrales. Luego de reflexionar sobre los resultados obtenidos del proceso investigativo, se señalan las siguientes sugerencias:

- 1).-Se deben fortalecer las supervisiones y orientaciones de las/los docentes que integran la institución debido a la gran cantidad de estudiantes que manifestaron sentirse desmotivados, lo que influye negativamente en la asimilación y aplicación de los aprendizajes.
- 2).-Incrementar el papel de la escuela en la promoción de los valores patrios y la cultura local, regional y nacional, realizando con más frecuencias actividades culturales y deportivas e incorporando los calendarios productivos a las actividades de cierre de cada mes, lo que permitirá mejorar el vínculo entre la escuela y las comunidades.
- 3).-Es necesario la promoción de una mayor participación de los padres, representantes y líderes comunitarios en la escuela y el desarrollo de los proyectos de Aprendizaje, a través de talleres de

de sensibilización y formación, ya que los niños aprenden en todos los ambientes donde se desenvuelven y no deben existir contradicciones entre lo aprendido en el hogar y en la escuela. 4).- Realizar talleres para capacitar a los docentes en cuanto a los Principios Holísticos y su aplicación a través de proyectos de Aprendizajes, estrategias metodológicas y dinámicas de grupo, garantizar la figura del promotor pedagógico para que brinde apoyo y acompañamiento. 6).-Se deben realizar los círculos de acción docentes mensualmente, para que estos puedan compartir sus experiencias de aprendizaje y buscar soluciones conjuntas ante los problemas detectados y se sistematicen las experiencias de aprendizajes.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación*. 4ª edición. Editorial Episteme. Caracas-Venezuela.
- Barrera, M. (2010): *Planificación prospectiva y holística*. Quinta edición. Sytal y ediciones Quirón, S.A. Caracas-Venezuela.
- Barrera, M. (2010). *Holística*. Quirón ediciones. Segunda edición. Caracas-Venezuela.
- Gallegos, R. (1999). *Educación Holística, pedagogía del amor universal*. Fundación internacional para la Educación Holística. Guadalajara-México.
- Hernández, S. y otros (2003). *Metodología de la investigación (3ra.ed)*. México: McGraw Hill.
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional. Propuesta de estudios de Educación Básica. Segunda Etapa*. Mimeografiado. Caracas. Venezuela.
- Morín, E. (1999): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión SAIC. Buenos Aires.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Publicado en Coedición, Unidad de publicaciones y el Centro de investigaciones Post Doctorales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela.
- Palella, S. y Martins, F. (2003). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas-Venezuela.
- Pérez, A. (2002): *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad* Caracas: Estudios.
- Ramos, M. (2004). *Valores y autoestima, conociéndose a sí mismo, en un mundo con otros*. U-

niversidad de Carabobo. Naguanagua-Venezuela.

Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. 3er Ed. Pearson Educación. México.

¿SÍNTOMA ESCOLAR O SÍNTOMA DE LA FAMILIA?



ZULAY G. TOVAR G.
Universidad de Carabobo
zulaygitg@hotmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-04-2017

Resumen

Por las altas demandas de malestares escolares observados, en donde docentes y padres no saben cómo solucionar o disminuirlos. El Psicoanálisis nos lleva a actuar, partiendo de la importancia del lazo social que desarrolla el niño y el adolescente en el ambiente escolar, para saber hacia dónde se manifiesta o se ubica como sujeto, que implica el reconocimiento de un semejante y como aparece algo de lo sintomático por formarse como significativo por el otro. También da cuenta del goce del cuerpo y del lenguaje de forma singular. Ese goce hace síntoma; en donde los niños y adolescentes se alejan o eligen su forma de goce en contra de lo que pretendieron sus padres en relación a su educación y formación. Como dilema, surgió este estudio cualitativo de estudio de caso. Basado en una experiencia de atención individualizada, cuyo objetivo principal fue identificar las características individuales y facilitar la intervención docente en su aprendizaje, estimando la influencia de los Padres y sus demandas de atención, planteando alternativas de solución, como lo es la escucha Psicoanalítica. El abordaje se llevó cabo durante dos años, con una frecuencia semanal. En conclusión, la problemática de las dificultades de aprendizaje desde el Psicoanálisis en su concepto de síntoma, representa un mensaje de malestar de un sujeto en el campo del Otro, quedando jugados sus aprendizajes o sus dificultades para aprender. Es por ello necesario conocer al estudiante como ser de palabra y de goce, para determinar la forma y la consecuencia de nuestro actuar.

Palabras clave: síntoma, escuela, familia.

SCHOOL SYMPTOM OR SYMPTOM OF THE FAMILY?

Abstract

There are high demands of observed school discomforts that teachers and parents do not know how to solve or reduce. Consequently, psychoanalysis leads us to act, starting from the importance of the social bond developed by children and teenagers in the school environment, to know the place where they are as subjects, which implies the recognition of a similar person and how something appears as a symptom becoming significant by the other. It also refers to the enjoyment of body and language in a singular way. That enjoyment is a symptom; children and teenagers move away or choose their form of enjoyment against what their parents intended in relation to their education and training. As a dilemma, this qualitative case study emerged based on an experience of individualized attention, whose main goal was to identify the individual characteristics and to facilitate the teaching intervention in their learning, estimating the influence of parents and their demands of attention, posing alternative solutions, such as the psychoanalytic listening. The approach was carried out throughout two years, with a weekly frequency. In conclusion, the problem of learning difficulties from the concept of symptom of psychoanalysis represents a message of discomfort of a subject in the field of the other, remaining their learning or their difficulties to learn. It is therefore necessary to know the student as a being of speech and enjoyment, to determine the form and the consequence of our action.

Key words: symptom, school, family.



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 21. Ed. Esp. Jul.-Dic. 2017/ pp.221-227

ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153

¿Síntoma escolar o síntoma de la familia?

Zulay Tovar

Introducción

La educación es en primera instancia un hecho social, con múltiples funciones que involucra a varias instituciones sociales: la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otras. Como hecho complejo, como diría Morín, (1999) convoca a diferentes disciplinas de difícil articulación en su elucidación. Intentando dar explicación a las diversas funciones sociales que la escuela como institución tiene a su cargo. Ante esto ¿qué papel puede jugar el Psicoanálisis en la comprensión de las funciones de la educación? cuando como sabemos, no constituye una teoría de aprendizaje.

En este sentido, Freud postuló la noción de constitución psíquica a partir de la sujeción en el orden simbólico y así ocupar un lugar en el deseo de los otros, lo que determinará su lugar de sujeto. El sujeto no es la persona que desde su realidad material es origen de procesos subjetivos a partir de un desarrollo cronológico que implica diversificación de funciones. Es por ello, que la presente investigación tiene como objetivo la lectura del Psicoanálisis en las denominadas dificultades de aprendizaje desde un concepto muy particular, de su teoría, la noción de síntoma, es decir cuando dicha dificultad de aprendizaje representa un mensaje de malestar de un sujeto.

Para esto, se analizó el caso de una adolescente con Dificultades en el Aprendizaje bajo un estudio de caso, por considerarlo de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas. Constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos.

Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. En este sentido, se detallarán las Dificultades en el Aprendizaje de la adolescente, que interfirieren en la adecuación necesaria para cumplir con las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con este estudio de caso, se pretende comprender que la educación es en primera instancia un hecho social, con múltiples funciones que involucra a varias instituciones sociales: la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otras.

Asimismo, comprender la perspectiva que el Psicoanálisis tiene sobre el síntoma, así se presente en el ámbito escolar, este revela algo del sujeto, es el resultado de un conflicto inconsciente, de la actuación de la represión, del retorno de lo reprimido y otros efectos del deseo, además este encierra un mensaje, que muchas veces en los niños está dirigido al Otro, que este caso pueden ser sus padres o el maestro. El Psicoanálisis, concibe al sujeto como efecto de la subjetividad de los otros, como efecto de significaciones que escapan a su voluntad y a su saber. Estos diferentes abordajes del sujeto, si bien mantienen puntos de exclusión dada las diferentes articulaciones y especificidades teóricas; también mantienen puntos de intersección, que nos permitirían ir formulando nuevas interrogantes.

Tal como lo plantea Lacan (1998)

Por eso hemos pensado ilustrar para ustedes hoy la verdad que se desprende del momento del pensamiento freudiano que estudiamos, a saber, que es el orden simbólico el que es, para el sujeto, constituyente, demostrándoles en una historia la determinación principal que el sujeto recibe del recorrido de un significante. (p. 28).

De tal manera que, solo desde la escucha del discurso podemos ir privilegiando la dimensión o escala que se

está jugando en ese grupo singular dentro de una institución particular a partir de los significantes que insisten, y que apuntarían a otras posibles significaciones que el mismo grupo va construyendo. Ahí justamente donde las explicaciones del discurso educativo muestran su no saber. Pero sobre todo, se trata de abrir los espacios para que surja la palabra del sujeto, de aquel que no aparece representado en el discurso educativo.

Metodología

El presente trabajo de investigación estará enmarcado dentro del paradigma cualitativo, el cual Caiceo y Mar-dones (2003), definen como "...aquella que persigue describir sucesos complejos en su medio natural" (p. 123). Destacando un contacto intersubjetivo que logra poner en contacto al entrevistador y al entrevistado. El estudio fue abordado, como un estudio de Caso, el cual según Stake (1998): "es el estudio de la particularidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11), siendo el caso en esta investigación una adolescente estudiante del primer año de educación media. El foco de interés se centró en las características particulares de la producción simbólica de la adolescente y tratar de encontrar el sentido subjetivo en el cual se sostiene, para ampliar la relación que tiene con el mundo. Se buscó indagar sobre aspectos relevantes y distintivos de la organización subjetiva por medio de lecturas de cuentos, fabulas, dibujos, juegos, garabatos y conversaciones espontáneas. Recuperando así el deseo por el conocimiento y enriquecer las posibilidades psíquicas de insertarse satisfactoriamente en la sociedad a través de estrategias que activen la transformación dinámica de sus producciones representativas.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de información se utilizará la entrevista a profundidad,

esa interacción se realizará de forma oral, permitiendo que los entrevistados muestren su opinión, visión y significado sobre la deserción estudiantil con amplitud, sin plantear ningún enfoque o referente epistémico.

Para la confiabilidad en la investigación cualitativa, según Pérez (1994) se debe "verificar el grado de similitud entre el contexto del evaluador y el contexto del evaluado" (p. 33), esto se logrará con la integración entre el corpus teórico y la información generada de la aplicación de las entrevistas, con la aplicación de estrategias de triangulación que trasfiere a la validez en cuanto a la precisión y la realidad empírica de la investigación. En cuanto a la validez, se refiere a presentar la verdad tal cual ocurre en la cotidianidad, por lo tanto la investigación cualitativa tendrá validez si presenta evidencias de la realidad social; la fenomenología compila la información generada desde los actores sociales y ese es el reflejo de la realidad presentada en los discursos, lo cual será certificado por los mismos actores de la investigación, es decir que cada informante revisa su propio discurso y certifica su realidad contextual.

Análisis-disertación

Se trata de una adolescente que llega a consulta con catorce años de edad, cursando séptimo año de Educación Básica, nominación dada en la época; hoy, educación media. La muchacha la llamaremos "T" es traída por su padre por presentar problemas de rendimiento escolar, dos materias reprobadas con bajas notas, el resto de las materias aprobadas con notas deficientes y de reprobar una de las dos materias, quedaría diferida y no podría continuar cursando en el colegio donde estudia desde preescolar.

Durante los estudios de I y II etapa de Educación Básica, necesitó permanentemente apoyo psicopedagógico; en preescolar es reprobada por no aprender a leer y a

escribir. “Ella ve mucha T.V”; expresa su padre. “T” mientras oye lo que el padre dice de ella, comienza a llorar. Él, solicita que la ayude a salvar el año escolar. Al dirigirme al colegio, corroboro la situación: “Es una alumna con excelente conducta, ella ni se siente, nunca habla en clase. Es una lástima porque su familia siempre ha estudiado aquí, incluso su mamá y su hermana fueron excelentes estudiantes. Si ella hace un esfuerzo se tomaría en consideración para que repitiese en el colegio, por todos los años de estudio de su familia”.

Transcurrido ocho días, se le explica la situación tanto a ella como al padre. La madre aún no ha aparecido porque está enferma con gripe: “Tenemos un mes y medio aproximadamente para trabajar, hay que buscar un profesor para apoyarla en ambas materias y comenzar inmediatamente”. Ambos; están de acuerdo. Después de un mes acuden de nuevo a consulta, faltando solo quince días para terminar el año escolar. Finalmente aprueba casi todas las materias y reprueba las dos asignaturas que traía aplazadas. Se inicia el trabajo con regularidad y ella hace cursos con profesores para cada materia. En una entrevista conjunta la madre dice: “El papá la trata todavía como a un bebé, y yo soy la mala porque la regaño y quiero que deje de ver la T.V todo el día”. A lo que ella manifiesta “yo no sé hacer más nada en esa casa”.

Se aproxima la fecha de su cumpleaños, cumplirá quince años. Un día comenta: “No voy a tener fiesta porque me castigaron por las dos materias, pero mejor porque a mí, no me gustan las fiestas grandes. También me quedé sin regalo, porque es un anillo que recibía como herencia de alguien de mi familia y mi hermana lo pidió”. Cambia el tema y manifiesta; “La profesora Guía dice que tengo una excelente conducta”. Le pregunto: “¿y eso es importante?”. Responde: “Si; porque

eso me ayuda a no tener notas negativas en el libro de vida”.

En otra sesión dice: “A mi mamá hay que seguirle la corriente; soy floja, bruta, no sirvo para nada, soy un parásito”. -“¿Tú crees que sirves?” -“No, no sirvo”. Lloro. -“Usted es la única que cree que yo sirvo. Ahora hasta mi papá me ignora, no me hace cariño, no me consiente como antes, y yo era su bebé, ni siquiera me habla. Quisiera hacer lo que yo quiero. No sé por una parte estudiar, salir, divertirme, ir al cine, salir con amigas. No soporto a mi cuñada, se la pasa comprando ropa. A mí no me compren, yo me pongo lo que deja mi hermana. A mi cuñada la atienden”. - “¿Y a ti? ¿Te atienden?” -“No. Mamá tal cosa y nada. Tengo dolor de cabeza, tengo dolor de cabeza de nada, ¿y si me llega a dar una aneurisma como el de mi familia? Siempre me da dolor de cabeza. Chiquita yo era muy enferma, era asmática, todo lo que comía lo vomitaba, no retenía nada, nada y aprendía caminar muy tarde. Sufría mucho de asma y vómitos. Todo el tiempo me daba gripe; pero, un día un tío me dio un remedio para adultos. Me dijo este remedio te va a curar porque es para adultos y me cure. Cuando tenía tres años se me quito solo. Cuando hago algo malo me parece que me están viendo”. “¿Entonces, no haces cosas malas porque alguien te ve?”. “No, es porque me da miedo. Para mí, el miedo es un ataque de llorar; cuando me enteré que iba a reparar me puse a llorar porque lo que me espera no es nada bueno, tengo un presentimiento de seguir; tengo miedo de seguir adelante”.

En otra sesión relata: “Mis hermanos tuvieron una infancia feliz, yo no tuve familia con quien jugar. Mi mamá era más comprensiva. Me hubiera gustado conocer a toda mi familia que se murió”, y se pone a llorar. “En mi casa todo el mundo se mete en todo, pero

tengo un hermano que es autista porque no se mete ni habla con nadie. En mi casa todo el mundo se mueve por el otro y le echa la culpa al otro. Yo muevo a mis papás; llévenme, tráiganme para el curso, para casa de la profesora y de pagarle. Los muevo con el dinero y con el “llévame”. Yo tengo esa culpa; pero, no es mi culpa vivir tan lejos. Mis hermanos me dicen que soy un desastre”.

En una oportunidad que la madre la trae dice: “es falta de atención y concentración, trabaje con ella. ¿No sería bueno hacerle un examen neurológico? Y se retira. “T” me expresa: “Mi vida es un desastre y será un desastre porque los estudios no me interesan”. Se le plantea que la falta de atención y concentración produce un desastre, un desastre complace a toda la familia, porque todo el mundo expresa que tú eres un desastre. -“¿No complacer a la familia, da miedo?”- le pregunto. “No”, responde. Doy por terminada la sesión.

Se plantea un cambio de Colegio y ella acepta; porque quiere estar en un Colegio más pequeño y no que sea un número sino que la tomen en cuenta. Propongo que el cambio se haga después de las reparaciones. Considero que debe reparar las asignaturas pendientes en ese Colegio. Repara y aprueba una de las dos asignaturas. Va con la otra diferida. Se cambia de Colegio. Inicia un nuevo año escolar, en varias sesiones compara ambos Colegios. “En este Colegio soy la mayor del salón, tengo quince años. Eso tiene sus ventajas”. Habla de los regalos de su cumpleaños, regalos que van de generación en generación; por herencia. Hace referencia que salió con sus amigas y su mamá le expresó: “Te soltaste el moño”, y le contestó: “¿Y eso no era lo que ustedes querían?”.

La madre la compara con su hermana, refiere que su hermana es una Santa y lleva el nombre de una Santa.

Asimismo, los nombres de “T” fueron asignados o heredados por la vía familiar materna en honor a dos Santos. “Yo soy muy poca cosa, yo no saco buenas notas, tengo que estudiar, mi promedio me da vergüenza”. Se habla con los padres para proponerles que “T” continúe con su trabajo terapéutico. Sus padres hacen que falte a muchas consultas alegando excusas. Sin embargo; “T” empieza a subir el promedio, obtiene buenas calificaciones y en la materia de arrastre; logra una calificación excelente. En relación a las ausencias a las citas acordadas, argumenta: “yo no tengo la culpa, la culpa es de mi mamá que no me puede traer”. “¿Y tú no puedes venir en taxi?”, le pregunto. “No, me da miedo, estoy pequeña”. Elude acudiendo a actitudes algo infantiles. La madre manifiesta: “Al fin ha dejado de ver la T.V.” Asimismo, su padre dice: “Estoy muy conforme con el trabajo. Se trabajó duro, obtuvo 17.85 de promedio y la materia de arrastre con 19 puntos. Seguiremos trabajando; más todavía”. Luego aparecen dos meses después de las vacaciones de Navidad. Ella siempre llama y se excusa. Sus padres siguen llamando alegando excusas y ella expresando: “quiero volver, quiero volver pero no es mi culpa”.

El niño, antes el deseo del Otro, ante la falta del Otro responde dando en efecto de significación a dicha falta. (Lacan, 1998). Es en ese punto donde Lacan (1999), sitúa: “El síntoma es la respuesta que da el niño a la estructura parental” (p. 102). Pensamos que “T” ha respondido a una cierta estructura parental que ha ubicado en este lugar de fracaso escolar repetido.

De igual manera, Miller (1998), nos remite a una pregunta: “¿A qué problemática nos introduce el síntoma? Y responde: A una problemática terapéutica A la cuestión de su curación” (p. 28). Por eso se habla de levantamiento del síntoma o desaparición del síntoma.

En este caso a que desaparezca el síntoma escolar. El síntoma como Freud (1973) en su Seminario “Inhibición, síntoma y angustia”, nos lo demuestra incluye siempre al sujeto y al Otro. Se trata de una situación en la cual él se sitúa frente al deseo del Otro. -¿Qué quiere de mí?, es la pregunta que se plantea más allá de todo malestar somático. En la cura, lo que va a reemplazar a la demanda o a la angustia de los padres y del niño, es la pregunta del sujeto, su deseo más profundo que hasta entonces estaba oculto en un síntoma o en un tipo particular de relación con el medio.

Expresa Doltó (1986), que el fracaso de la afirmación en la vida escolar es como si afirmara el fracaso en la vida. Recordemos que “T” dice: “mi vida es y será un desastre porque no saco buenas notas”. Por su parte, Portillo (1997) en su trabajo *Psicoanálisis y Demanda Escolar* plantea:

El psicoanálisis, generalmente, no tiene que ver directamente con las dificultades escolares, sin embargo, esto no quiere decir que no tenga que ocuparse de ellas. Cuando la demanda escolar está dirigida directamente al psicoanálisis, quien demanda no es el niño, sino el adulto, generalmente es uno de los dos padres”. Recordemos el motivo de consulta y la demanda formulada por el padre. (p. 34)

Hallazgos

La experiencia antes descrita arrojó los siguientes hallazgos:

- La posibilidad de una rectificación subjetiva de la adolescente, se enfrentó con una sistemática oposición por parte de los padres.
- El Padre estuvo de acuerdo con el tratamiento, bajo la excusa de normalización de la adolescente, como justificación narcisista de él mismo. Recordemos la expresión del padre: “Hemos trabajado duro y lo haremos más aún”.

- El fracaso y el éxito en el rendimiento escolar, dependieron de las identificaciones ideales del “T”, quien expresó: “no sé si quiero estudiar, salir, divertirme”. Tengo que estudiar, mi promedio da vergüenza”.
- Se estuvo en presencia de un síntoma, lo que aconteció, le molestó a la adolescente y quiso resolver.
- El Psicoanálisis posibilitó el camino hacia la ley de su propio deseo. Colocó a “T” en el límite de saber su deseo. Le facilitó soltarse de auto-representaciones de las imágenes, siempre engañosas, del imaginario, reconstruyendo su destino, su historia y su verdad relativa. Logrando con ello, el levantamiento del síntoma escolar y su giro en la posición subjetiva, con respecto a la escolaridad.

Consideraciones finales

Una vez hecho el estudio de caso, se puede considerar que:

- El amor parental es en el fondo amor narcisista. En la medida en que el niño o el adolescente es requerido a ocupar el lugar ideal que los padres no pudieron ser o hacer, delegan en el hijo la realización de esta imagen ideal, que en tanto ideal siempre será del Otro.
- A pesar del consentimiento aparente, el amor parental trabaja contra la cura. Este será el principal obstáculo a un eventual tratamiento psicoanalítico: quien demanda, que no es el interesado, no desea la mayoría de las veces, ninguna rectificación porque la aceptación de un trastorno del hijo, implica una seria afrenta narcisista.
- El Psicoanálisis sirve para rehacer ese sujeto, que no quiere incorporarse en la cadena de los sig-

nificantes, desprendiéndose de su mitomanía, de sus significantes particulares del deseo del Otro. Sufre por estar como servidor en el lugar del deseo del Otro.

- Lo importante, es que a cada ser le corresponde saber-hacer con ese ser de goce que lo habita para que no adopte formas de impostura traumáticas. Es allí donde aparece el síntoma.
- Un análisis justo en el punto en que podría considerar terminado es cuando verdaderamente empieza. Empieza más allá de su supuesto bienestar y más allá del momento en que empieza a sentirse bien bajo su piel, expresa Miller (Ob. Cit): “Porque ir más allá de ese punto supuesto de bienestar es estar en ruptura con todos los ideales comunes de nuestra sociedad”.
- Puede considerarse el inconsciente de los Padres y Educadores más determinante que la acción educativa concertada. Respuesta que puede ser dada por el Psicoanálisis para la comprensión del síntoma escolar.

Referencias

Caiceo, M., y Mardones, L. (2003). *Principales tipos de investigación*. Cuadernos Monográficos, Tunja: Ed. CANDIDUS.

Doltó, F. (1986). Prefacio. En M. Mannoni. *La primera entrevista con el psicoanalista*. Primera reimpresión, México: Ed. Gedisa (Trabajo original publicado en 1965).

Freud, S. (1973). *Obras Completas. Tomo III, Inhibición, Síntoma y Angustia*, Madrid: Biblioteca Nueva, Madrid.

Lacan, J. (1998). *Escritos 1. El Seminario sobre la carta robada*. Argentina, Ed. Siglo XXI.

Lacan, J. (1998). *Posición del Inconsciente, Escritos*, vol. 2. México: Ed. Siglo XXI.

Lacan, J. (1999). *El Seminario. Libro 5. Las formaciones del inconsciente*, Buenos Aires: Ed. Paidós.

Miller, J. (1998). *El síntoma charlatán*, Buenos Aires: Ed. Paidós.

Miller, J. (2010). *Gozar, saber y verdad*. En *Los signos del goce*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España, Gedisa.

Pardo, M. (2010). *Freud, y los avatares del aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Iberoamérica.

Portillo, R. (1997). *Psicoanálisis y Demanda Escolar. Logogrifo*, VI: 32-36.

Rabant, C. (2001). Definir un campo pedagógico. En J. C. Filloux (Comp.), *Campo Pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Stake, R. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Segunda edición. Morata. Madrid.

LA BIBLIOTECA: UN ESPACIO PARA ESTIMULAR LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA U.E.N. "27 DE JUNIO"

CARLOS VALBUENA

Universidad de Carabobo

ernesvay@gmail.com

MARISOL MÁRQUEZ

Universidad de Carabobo

mmrquez@yahoo.com

VÍCTOR MORA

Universidad de Carabobo

profvictormora@gmail.com

Recibido: 11-06-2017

Aprobado: 27-11-2017

Resumen

El presente estudio de investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo. Tuvo como propósito propiciar un espacio para estimular el interés por la lectura en la biblioteca, dirigido a los estudiantes de 1er año de la U.E.N. "27 de Junio", ubicado en el Municipio Turén. Esta investigación se estructuró en cuatro (4) fases: diagnóstico, planificación, ejecución y reflexión. Los informantes clave que la conformaron fueron siete (7) estudiantes de Primer Año sección "B", dos (2) docentes del área de Lenguaje y Comunicación y un coordinador de la institución. Las técnicas puestas en práctica fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada. La técnica de análisis de la información fue la categorización y el procedimiento utilizado la triangulación. Entre las reflexiones finales se destaca que a los estudiantes no les gusta leer. Sin embargo, por medio de la ejecución de esta investigación, se logró crear un espacio dinámico y funcional orientado a estimular el interés por la lectura y el compromiso colectivo de continuar con estas acciones.

Palabras clave: biblioteca escolar, interés por la lectura.

THE LIBRARY: A SPACE TO STIMULATE READING IN FIRST YEAR STUDENTS OF THE U.E.N. "27 DE JUNIO"

Abstract

This research study was framed in the qualitative paradigm with the purpose of promoting a space to stimulate interest in reading in the library, targeted at 1st year students of the U.E.N. "27 de Junio", in the Municipality Turén. This research was structured in four (4) phases: diagnosis, planning, execution and reflection. Key informants were seven first year "B" students, two teachers of Language and Communication and the institution coordinator. The techniques implemented were participant observation and semi-structured interview. The technique of information analysis was categorization and the procedure used was triangulation. Among the final reflections there is that students do not like reading. However, through this research, it was possible to create a dynamic and functional space oriented to stimulate interest in reading and the collective commitment to continue with these actions.

Key words: school library, interest in reading.

Introducción

La lectura como herramienta transformadora del ser humano ha generado preocupación a nivel nacional e internacional, se ha visto como hoy en día en los centros educativos los niños, niñas y adolescentes muestran poco interés hacia la misma, lo que ha contribuido al bajo rendimiento académico en las diferentes áreas del conocimiento, restándole así escasa importancia al proceso de la lectura, la cual es un instrumento importante en el proceso social de la humanidad, por lo cual constituye un vehículo para el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos del mundo que nos rodea.

En torno a este aspecto, Sánchez, D. (citado por Sastría, M.1997), establece que: “La lectura es un instrumento para el desarrollo del ser humano, por ser un medio de información, conocimiento e integración, además de vía para adquirir valores importantes que coadyuven a una mejor función social” (p. 9).

Partiendo de esto, los centros educativos en conjunto con la familia son pilares fundamentales en la estimulación y consolidación del hábito de lectura. La familia como primera escuela da los primeros inicios a la adquisición del hábito a la lectura en los niños y niñas, y la escuela se encarga de fortalecerlo y consolidarlo para desarrollar el interés requerido que los acerque a la lectura en forma placentera apropiándose así en forma adecuada de un aprendizaje significativo. La Unidad Educativa Nacional “27 de Junio”, municipio Turén del estado Portuguesa no es ajena a esta realidad, por lo que se busca acercar al educando a la lectura utilizando la biblioteca como un espacio de recreación y placer que despierte el interés hacia esta.

Planteamiento

La escuela conjuntamente con los padres tiene en sus manos la responsabilidad de asumir el inmenso reto en

cuanto a la promoción y enseñanza de la lectura, el cual consiste en generar en los estudiantes el deseo hacia la misma de forma placentera y que sea vista como una herramienta que los va a acompañar a lo largo de toda su vida. Por tal razón, la familia debe estar involucrada de forma activa durante todo el período de enseñanza/aprendizaje de sus hijos, ellos vienen a constituir esa fortaleza inicial que desde el seno de sus hogares acompañaran durante el desarrollo de la vida a los niños y niñas que se irán formando en futuros profesionales con competencias bien establecidas, lo que les permitirá enfrentar el mundo con éxito.

En base a esta necesidad, el presente estudio busca *propiciar espacios que permitan estimular el interés por la lectura en la biblioteca en los estudiantes de 1er año* de dicha casa de estudio, aportando así estrategias y actividades que rompan el viejo paradigma de señalar a la biblioteca como un espacio de recepción de libros, no un lugar acogedor; propicio para el estudio y la lectura que permite el fomento e interés hacia la misma.

Así mismo, el estudio y diseño, se ubicó bajo la investigación acción participativa, enmarcada en un enfoque cualitativo, debido a que en el proceso de interacción de los investigadores con el objeto de estudio se generaron una serie de acciones que reforzó el conocimiento, lo que contribuyó al momento de poner en práctica la estrategia a implementar. De acuerdo con lo planteado, se busca en la U. E. N. “27 de Junio” transformar a través de un espacio recreativo y placentero en la biblioteca el poco gusto por la lectura en los estudiantes de 1er año de esta casa de estudio. La lectura permite dar respuestas a muchas inquietudes de la realidad del medio social y cultural donde se desenvuelve el hombre. La lectura establece las bases del conocimiento, ya que obliga a la búsqueda de la información, elevando

el pensamiento en sus diversas formas con capacidad crítica y reflexiva, permitiendo al individuo una máxima comprensión en forma eficaz y eficiente del texto. Es por ello que, se hace necesario implementar en los centros educativos estrategias que conlleven a fomentar la lectura, dado que esta es una destreza importante en el desenvolvimiento de los educandos en todos los niveles académicos, así como a nivel personal, pues, les posibilita el acceso al conocimiento de manera más fácil. De igual manera, los docentes están llamados a ser orientadores del proceso lector en los estudiantes, y esto debe convertirse en una práctica que ayude a promover la lectura en los diferentes espacios.

Argumentación teórica

Carabalí y otros (2015), presentaron ante la Fundación Universitaria los Libertadores, Colombia, una investigación titulada estrategias lúdico-didácticas para el fortalecimiento del interés por lectura en los estudiantes. El objetivo consistió en diseñar estrategias lúdico-didácticas para el fortalecimiento del interés por lectura en los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Luis Carlos Valencia de Villa, Colombia. El estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo, apoyada en el método de investigación acción participante. Se concluye que existe un alto porcentaje de estudiantes que no muestran motivación e interés por la lectura. Además, de que la mayoría de ellos no sienten atracción por leer textos de género narrativo, entre ellos las novelas, ni les gustan leer textos inducidos por los docentes, prevalece la elección de textos de su preferencia.

Entre los antecedentes nacionales, se tienen a; Gaglione (2012), quien presentó ante la Universidad de Carabobo una investigación titulada mediadores en la promoción de la lectura en la Unidad Educativa Nacional “Simón Rodríguez. La investigación tuvo como

objetivo analizar la acción de los mediadores en la promoción de la lectura en la institución antes mencionada. Se concluyó que las estrategias de promoción de lectura aplicadas por los mediadores institucionales no responden en su totalidad a las políticas públicas establecidas por el Estado para garantizar la formación de lectores autónomos.

Bases psicológicas

El presente estudio adopta los fundamentos de la psicología cognitiva, esto debido a la relación que se ha venido suscitando entre los conocimientos psicológicos y la educación. La teoría cognitiva es considerada como una de las teorías del desarrollo humano, al estudiar los cambios en la manera de pensar a través de los tiempos. Además, se preocupa del estudio de procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problemas, concibiendo al sujeto como un procesador activo de los estímulos.

Desde esta perspectiva, esta teoría ha contribuido significativamente en el ámbito pedagógico, aportándoles conocimiento al docente dentro del aula de clase, propiciándoles a los estudiantes un aprendizaje significativo y ayudándole a promover el desarrollo de su estructura cognitiva. En este orden de idea, se tiene a uno de los defensores de las teorías cognitivas del aprendizaje como lo es David P. Ausubel, este psicólogo ha tratado de explicar cómo aprenden los individuos a partir de material verbal, tanto hablado como escrito, así mismo, hace referencia a la asimilación, entendida como el proceso por el cual “se almacenan nuevas ideas en estrecha relación con ideas relacionadas relevantes presentes en la estructura cognitiva” (Ausubel, p. 92, 1983).

Desde este punto de vista, se puede decir que de acuerdo a como el individuo ha organizado su aprendizaje anterior en su estructura cognitiva, la asimilación ten-

drá gran influencia en los nuevos aprendizajes introduciendo cambios significativos en el mismo. Al respecto, Ausubel y otros (1983) en la teoría de aprendizaje significativo plantean que:

El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria. (p. 48)

De acuerdo con lo planteado por el autor, el docente debe tener presente los conocimientos previos que el estudiante posee, sobre todo en el aspecto que nos ocupa en este estudio como lo es la lectura, explorar las experiencias que trae desde temprana edad en cuanto a este proceso para establecer un acercamiento a la lectura de manera sutil, espontánea y no impuesta y así incorporar nuevos conocimiento en contraste con los ya existentes, por lo que las actividades que aplique debe adecuarlas a los conocimientos que éste trae, con el fin de relacionar los contenidos presentados en el aula con las experiencias previas del estudiante, con los siguientes definiciones:

Biblioteca escolar: La biblioteca escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en la sociedad contemporánea, basada en la información y el conocimiento, pues facilita a los estudiantes competencias para el aprendizaje a lo largo de toda su vida y contribuye a desarrollar su imaginación, al permitir su conducción en la vida como ciudadanos responsables. Al respecto, Alcántara (2009), define la biblioteca escolar como “un instrumento de desarrollo del currículo y permite el fomento de la lectura y formación de una actitud científica” (p.

Plan estratégico. La biblioteca escolar contribuirá a

estimular el interés por la lectura y a que el estudiante acceda a la información u otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias para que pueda formarse en el uso crítico de estos materiales. Al respecto, Gómez (2008), opina que la elaboración de un plan, que recibe el nombre de estratégico debe “tener un carácter global, es decir, si abarca la definición de los fines, misión y filosofía de la organización, de las unidades estratégicas y los objetivos de actuación a corto, mediano y largo plazo” (p. 54).

Promoción de la lectura. Fomentar el gusto por la lectura requiere de acciones que faciliten el encuentro del lector con el texto, esto debido a que la lectura es un proceso complejo donde están inmersas unas series de competencias que dificultan dicho acto, para cumplir con este evento se debe propiciar espacios acordes a las necesidades del individuo. De lo expuesto anteriormente, Betancourt y Álvarez, citado por (Yepes y otros, 2013), definen la promoción de la lectura como: Cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o comunidad a la lectura elevándola a un nivel superior de uso y de gusto; de tal forma que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil (p. 21).

Enlace metodológico

Partiendo de lo anterior expuesto, en la promoción de la lectura se deben diseñar ambientes y condiciones que contribuyan a crear competencias lectoras que sirvan para cultivar los conocimientos, así como enriquecer las vivencias individuales y comunitarias como experiencia vital y placentera en el individuo. Al respecto, Álvarez y Naranjo, (citado por Yepes y otros, 2013), plantean que la promoción de lectura. Es un esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad, debe entender-

se como un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en su contexto y en sus interacciones. (p. 20). En este sentido, la promoción de la lectura debe abarcar todo el contexto de la sociedad, desde lo económico, social, político, religioso y todos aquellos que contribuyan de manera positiva con la transformación del individuo y la lectura, generando cambios trascendentales es decir, como práctica social debe estar al servicio del hombre, pues la lectura conlleva a la escritura y ésta se encuentra presente en todos los ámbitos sociales donde se desenvuelve el ser humano.

Teorización: El presente estudio está enmarcado en una investigación acción participante, con la finalidad de propiciar espacios para estimular el interés por la lectura en la biblioteca, dirigida a los estudiantes de 1er año de la U.E.N. “27 de Junio”, ubicada en el Municipio Turén, estado Portuguesa. La técnica para la obtención de información fue la observación participante y la entrevista semiestructurada como instrumento se utilizó la guía de entrevista, diario de campo, lo cual permitió no sólo obtener datos significativos, sino estructurar el conjunto de actividades, dinámicas, tareas y estrategias de lecturas orientadas al logro de los objetivos planteados. Asimismo, este apartado tiene como finalidad describir las etapas y procesos que permitirá la emergencia de la posible estructura teórica de la información obtenida en las entrevistas, grabaciones, notas de campo. Este proceso implica la categorización, la estructuración individual y general, contrastación y por supuesto, la teorización propiamente dicha.

En el caso particular del estudio, se inicia con la exploración contextual de la institución educativa, así como

de la biblioteca, seguido de una descripción de las categorías y subcategoría emergentes de los registros de las observaciones, entrevistas aplicadas a los informantes clave y por último, el análisis e interpretación de la información en cada categoría.

Análisis e interpretación de la información en cada categoría: Se describe la información obtenida en cada categoría y subcategoría siguiendo el ordenamiento que responde a la categorización resultante de la aplicación de la entrevista.

Categoría: biblioteca escolar: En esta categoría, lo primero que se consideró fue la importancia que tiene la definición de la biblioteca escolar para los actores sociales involucrados en la investigación, pues el conocer los servicios que presta, la gestión, plan estratégico e implicación en la lectura, que tiene en la población estudiantil. Por lo tanto, al iniciarse un diagnóstico de necesidades, estudio de contexto, un marco teórico referencial o poca claridad del problema a resolver, la temática está destinada a lograr poco impacto o a desparecer en corto tiempo.

En el caso del estudio, de la presente investigación se indagó sobre los aspectos relevantes que encierra la biblioteca escolar, que abarca desde los detalles como surge la idea, pasando por los estudios de necesidades y de contexto hasta aquellos involucrados en el estudio como su referente teórico, objetivos, estrategias empleadas y la creación de un ambiente propicio para el goce y disfrute de la lectura. Desde la premisa anterior, es preciso indagar acerca de los fenómenos que se estudian, interpretar el contexto para conocer los factores que estructural y coyunturalmente le dieron origen y así comprender la realidad presente. Además, de proceder a la interpretación de la categoría estudiada con la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos de

obtención de información, esto permite afirmar que la biblioteca escolar fue dada a conocer por el profesional encargado, comprometido con la formación integral del ciudadano, con el nuevo concepto de biblioteca, servicios que presta, gestión y el plan estratégico emprendido. Se confirma según registro de la entrevista aplicada al coordinador o bibliotecario.

Inv. ¿Cómo dio a conocer la biblioteca escolar a la población estudiantil?

Coord. “los estudiantes vienen a la biblioteca y personalmente les voy informando que hay diferentes libros, juegos de mesa”, “he pensado hacer una cartelera informativa, pero los estudiantes no le prestan atención, vienen sólo a buscar los juegos e investigar en los libros Bicentenarios”. Entrevista aplicada al Coordinador de la Biblioteca.

La situación, no se corresponde con la realidad de la función del profesional que la atiende, quien demuestra el desconocimiento de la función social en la promoción de la lectura, servicios que presta, políticas y procedimientos que fundamentan o desempeña la biblioteca escolar o al menos no los pone en práctica al momento de atender a la población estudiantil, lo cual contradice el planteamiento de Vega (2012), quien refiere.

La biblioteca escolar desempeña o debería desempeñar un papel fundamental en la promoción de la lectura, dado que un plan anual de biblioteca, una dotación adecuada, la elaboración y desarrollo de actividades que fomente su conocimiento y uso por parte de los estudiantes resulta esencial en el desarrollo de actitudes lectoras”. (p. 212)

En función de lo anterior, es importante precisar que la biblioteca escolar no sólo se concibe como una institución para la promoción de la lectura, sino un espacio de aprendizaje, constituye un elemento esencial de la práctica docente, cuya función radica en el suministro de los varios servicios y demás actividades, eventos, dinámicas y estrategias que permita el desarrollo de ac-

titudes lectoras en los estudiantes, así como la promoción de la lectura en la institución donde está adscrita. Además, organiza materiales bibliográficos y los pone a disposición de una comunidad educativa. Así mismo, el fomento de las bibliotecas en las instituciones educativas es relativamente fundamental, puesto que han desempeñado siempre un importante papel en la enseñanza secundaria, donde la educación de usuarios de la información, es una función que se ha atribuido a la biblioteca. Sin embargo, se ha manifestado que este problema tiene sus antecedentes en la falta de una tradición bibliotecaria en el establecimiento escolar y la carencia de actividades escolares que permitan la adquisición gradual de los conceptos y habilidades en el uso y manejo de la información por parte del individuo desde edad temprana.

Todo lo anterior, aunado a un diagnóstico de necesidades en cuanto al servicio que presta la biblioteca escolar en estudio, función social y el conjunto de actividad planificadas por el bibliotecario en la administración de sus funciones, las cuales está ejerciendo mediante una comunicación e interacción social con los estudiantes y un equipo de docentes preparados, motivados y comprometidos con la animación, promoción y fomento de la lectura en la biblioteca en esta casa de estudio. Mención especial merece, en esta fase la evaluación realizada en el ambiente y organización de la biblioteca escolar, encontrándose características acordes con la función social y en correspondencia con las políticas educativas, una dotación inadecuada, con ausencia de textos actualizados para poder transmitir tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa los conocimientos. Los comportamientos presentes en cualquier momento pueden influenciar el desarrollo de habilidades lectoras.

Subcategoría: servicios que presta la biblioteca escolar. En cuanto a la subcategoría servicios que presta, la biblioteca escolar no sólo debe cumplir con el préstamo de libros a los usuarios y atención a los actores sociales, sino una adecuada y bien seleccionada colección de libros para lecturas recreativas voluntarias, materiales de consulta, suplementarios para uso en clases, colección de materiales audiovisuales, capacitación, en el uso de la biblioteca, empleo de libros adecuados a la edad, desarrollo intelectual del estudiante, pero lo más, importante la orientación en la lectura y desenvolvimiento del hábito y gusto por la misma. La conformación del equipo de trabajo, dispuestos a llevar adelante el proceso de estimular el interés por la lectura en la biblioteca, fue una pieza fundamental en la planificación, diseño y ejecución de las actividades y dinámicas de lectura, ausentes en la actualidad al momento de atender al colectivo estudiantil, así como las estrategias empleadas por este profesional para dar a conocer los servicios que presta, lo cual fue un modo tan particular como se dio el fenómeno comunicacional e interacción social, dada las respuestas emitidas por los estudiantes.

Inv. ¿Cómo se enteró de los servicios que presta la biblioteca escolar de esta institución? **E.1.** “¡bueno! Yo fui a la biblioteca y vi que había muchos libros y me puse a leer y así me enteré”, E.5. Me enteré por unos compañeros de 2do año que juegan ajedrez en la biblioteca. E.3. “Me enteré por mí misma,... fui hasta allá. E.4. “Un día vi la biblioteca abierta...entonces me acerque y vi”. Entrevista aplicada a los informantes clave.

Asimismo, los docentes poseen las habilidades y conocimientos, hay unos comités de lectura que les ayudarían a promocionar la lectura en este ambiente, a aprender a aprender, documentarse e investigar de manera autónoma, desarrollarse intelectualmente y en el uso de la biblioteca. Las características fundamentales, presentes en estos profesionales como son el conocimiento

teórico práctico de la función social de la biblioteca y adecuado manejo del material existente en ella, su experiencia como en efecto lo poseían estos profesionales, pero no mostraban en el día a día o durante la jornada escolar, según respuestas emitidas por los informantes clave, quienes expresaron, según registro de algunos fragmentos.

Inv. ¿Cómo se enteró de los servicios que ofrece la biblioteca en cuanto a la lectura?

E.7. “La profesora Digna nos mandó hacer una investigación y yo fui a pedir un libro prestado a la biblioteca y ahí me enteré que había muchos libros”, E.6. “Podíamos venir cuando tuviéramos alguna tarea pendiente y podríamos utilizar los libros de acuerdo con los profesores que nos dieran permiso”. **Coord.** “Se promociona a través de que los estudiantes vengán acá a la biblioteca y personalmente yo le voy diciendo que hay diferentes tipos de juegos..., también que utilicen los libros de la colección Bicentenario...”. Entrevista aplicada a los informantes clave.

Según la información suministrada por los informantes clave entrevistados parten del supuesto conocimiento que deben poseer todos los estudiantes acerca de los servicios que presta la biblioteca escolar. Sin embargo, la mayoría muestra debilidades al momento de referirse a este aspecto, bien por el desconocimiento de la función que cumple, materiales existentes, organización, atención o el uso adecuado de estrategias efectivas en cada caso. Tal aseveración, coincide con la afirmación de Hurtado (2011), quien reseña.

Lamentablemente, en la realidad la política de desarrollo y fomento de bibliotecas escolares es muy pobre, tampoco tiene la relevancia que debería tener, sino que cumplen una función simplemente escolar, traducida en un espacio de acopio de libros e incluso en un ambiente para cumplir castigos (p. 2).

Ante esta realidad, es necesario consolidar el nuevo concepto de biblioteca escolar y convertirla en un lugar por excelencia para promover el placer por la lectura, donde se agrupen e interactúen los lectores de toda la comu-

nidad escolar, es decir, visualizar la biblioteca como un espacio generador de actividades que posibiliten el desarrollo de hábitos lectores, proporcionar un continuo apoyo al programa de enseñanza y aprendizaje e impulsar el cambio educativo y por ende, asegurar el acceso a una amplia gama de recursos y servicios que presta.

Categoría: interés por la lectura: Es preciso tener claro que esta categoría, es esencial para el trabajo de la lectura en la biblioteca, a partir de la conducción coherente, la más adecuada posible y que tome en cuenta las necesidades, actitudes e intereses de los estudiantes y tener claro el camino que recorre para poder ofrecer el ejercicio de la lectura. El espacio para la vivencia de esta experiencia es la biblioteca escolar, donde docente, coordinador y estudiantes se relacionan con la expectativa de vencer el gran desafío de formar lectores. En función de eso surgió la primera subcategoría, expresada en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las necesidades e intereses de lectura presente en los estudiantes? Esta pregunta orientadora agrega detalles que permiten verificar si la práctica lectora en la biblioteca satisface las necesidades, actitudes e interés en los estudiantes, con las se seleccionaron algunos fragmentos de los registros y respuestas emitidas por los informantes clave, entre las que se citan:

Inv. ¿Cómo estimula el interés por la lectura presente en los estudiantes?

Coord. “. ¡Eh!... por lo menos, ¡eh!... yo me integro con ellos, si están jugando trato de jugar con ellos, enseñarlos y en las investigaciones los oriento, les doy sugerencias en relación al tipo de texto que pueden utilizar, también les permito que hagan uso de la tecnología, aquí contamos con cinco canaimas.”. **Docente.** “Visitan la biblioteca por obligación, es decir, para investigar alguna tarea o hacer algún trabajo, pero, nada más por eso, no le prestan la debida atención como tal, no tienen ese interés. **Estudiante.** “Yo fui a la biblioteca y vi que había muchos libros y me puse a leer”. Entrevista aplicada a los informantes clave.

Las opiniones anteriores, constituyen una preocupación que permitió verificar la relación entre la dinámica interna en la biblioteca y la gestión del bibliotecario para estimular el interés por la lectura en la biblioteca, que permita a los principales actores escolares la posibilidades de colaboración interdisciplinar en el que la lengua y la comunicación ocuparan uno de los ejes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. De allí, surgieron algunas subcategoría que se pasa a analizar.

Subcategoría: actitud e intereses: La idea de elaborar y poner en marcha un conjunto de actividades y tareas para despertar el interés y actitudes favorables hacia la lectura en la biblioteca, surge a raíz de observar que el uso dedicado a este espacio actualmente es casi nulo, cuando debiera ser todo lo contrario, tomando en cuenta el nuevo concepto que caracteriza a la biblioteca escolar en la vida cotidiana de la población estudiantil en cuanto a la información, el conocimiento y los medios para su comunicación.

Por lo tanto, es necesario plantear un nuevo modelo de biblioteca, lugar de aprendizaje, que albergue una colección organizada y centralizada de materiales informativos que necesita para desarrollar en los estudiantes una actitud favorable hacia la lectura, es decir, un lugar idóneo para la formación de los escolares en el uso de las diversas fuentes de información y fomentar la lectura como medio de entretenimiento y ocio. Conforme a los datos obtenidos en las entrevistas, los docentes presentaron una notoria confusión sobre las necesidades de lectura en los estudiantes en estudio, pues al indagar acerca de estos aspectos, se obtuvieron las siguientes respuestas. En cuanto al interés por la lectura, los docentes entrevistados opinaron lo siguiente:

Inv. ¿Los estudiantes manifiestan interés por la lectura en la biblioteca de la institución? D.1. “No tienen ese interés, este... hacia la lectura, este... como te dije anteriormente sólo lo hacen por

la necesidad de cumplir con las investigaciones o tareas". D.2. "Para mí..." tampoco muestran interés por leer" "hay que mandarlos, casi que obligarlos...". Entrevista aplicada a los Docentes.

Finalmente, se presenta a continuación una síntesis de las categorías y subcategoría emergentes del diagnóstico.

Cuadro N° 1. Síntesis de las categorías y Subcategoría emergentes del diagnóstico.

Categorías	Subcategoría	Frecuencia
Servicio que presta la Biblioteca Escolar	Retirar libros con la cédula	III
	Fui a la biblioteca	II
	Había muchos libros	VI
	Investigar mis tareas	III
	Hacer investigaciones	II
	Había juegos de ajedrez	III
	Podía utilizar los libros	V
	Podía leer, jugar, investigar	I
	Hacer la tareas en la biblioteca	I
	Me podían prestar libros	III
Gestión de la Biblioteca Escolar	Nadie me atendió	I
	Atendía muy bien	III
	Podía investigar	II
	Buscar libros	I
	Hacer trabajos, láminas, tareas	IV
	Utilizar libros	V
Plan Estratégico	Planificar con los docentes	I
	Trabajar en conjunto	I
	Actividades y estrategias de lectura	I
Dinámicas Lectoras	Lectura de textos	IV
	Trabajos con la Canaima	II
Eventos de Lectura	Películas, talleres, charlas	III
	Investigaciones	III
	Discusiones y conversaciones	I
	Obras de teatro	II
Estrategias de Lectura	La investigación	II
	Dramatizaciones	I
Iniciativa Formativa	Lecturas divertidas	II
	Historias y cuentos	VI
	Lecturas reflexivas	I
	Lectura en voz alta	I
Participación Directa	Lo mando a investigar	II
	Visiten la biblioteca	
Actividades de Lectura	Investigaciones	V
	Lectura de textos	I
	Talleres, mesa redonda, debates	III

Fuente: Márquez, Mora y Valbuena (2017)



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 21. Ed. Esp. Jul.-Dic. 2017/ pp.228-239

ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153

La biblioteca: un espacio para estimular la lectura en estudiantes de primer año de la U.E.N. "27 de Junio"

Carlos Valbuena, Marisol Márquez y Víctor Mora

Contrastación teórica: El presente capítulo muestra el contraste entre la teoría emergente y las categorías procedentes de los registros de observación y entrevista aplicada a los diez (10) informantes clave, así como su relación con los diferentes enfoques teóricos expresados por algunos investigadores especialistas en la temática, tomados como referencia en el capítulo II, lo cual permitirá la construcción de un marco epistemológico. En este sentido, se realizó una reflexión explicativa y la contrastación teórica, a partir de las actividades desarrolladas y las teorías establecidas por autores reconocidos. Para ello, se presentan los resultados obtenidos en este proceso. La biblioteca escolar es un lugar o espacio propiciador de la lectura y el amor por los libros. Desde la premisa anterior, Yáñez (2006), define la biblioteca escolar como “un dinámico centro de recursos, un activo servicio de información que cumple un papel esencial en relación con el aprendizaje de los estudiantes, con las tareas docentes, con el entorno social y cultural de la institución”. (p. 16). En atención a esto, la biblioteca escolar se configura como un elemento básico para establecer una verdadera cultura comunicativa y de aprendizaje permanente en los estudiantes, al estimular el interés por la lectura. Sobre la base de los aspectos planteados, surge el presente resultado producto de la ejecución de los planes de acción, el cual inicia con la aplicación de la dinámica “la rueda de las ideas”, con el propósito de explorar conocimientos en cuanto a: *¿Qué es la biblioteca?*, evidenciando en la mayoría de las respuestas emitidas por los estudiantes el desconocimiento de este espacio.

E. 1. “Estee, un ambiente donde hay muchos libros”.

E. 5. “No sé, no la he visto”.

E.3. “Será igual a la que está en la plaza” “esa tiene puro libros viejos”.

En cuanto a la siguiente interrogante: *¿Objetivos que persigue?*, las respuestas se orientaron hacia el servicio que presta.

E. 2. “Prestar libros a los docentes para realizar las actividades” “a los estudiantes para investigar”.

E.4. “Bueno yo veo a los muchachos puro jugando ajedrez”.

E.7. “Será prestar libros”.

Otra de las preguntas indagatorias que llamó la atención fue *¿Cuáles son los servicios que presta?*, donde las respuestas emitidas por los informantes clave, demuestran la ausencia de información por parte del coordinador de biblioteca, quien hasta el momento no ha tomado la iniciativa de dar a conocer los servicios que presta la biblioteca escolar, según fragmentos extraídos de la entrevista aplicada a los estudiantes.

Inv. ¿Cómo te enteraste de los servicios que presta la biblioteca escolar en la institución? **E1.** “Cómo me enteré... ¡bueno! Yo fui a la biblioteca y vi que había muchos libros y me puse a leer”. **E3.** “Le dije a la señora que está en la biblioteca que quería leer y ella me pasó un libro de cuento”. **E. 4.** “¡Bueno! Yo me enteré fue porque un día vi la biblioteca abierta... vi chicos jugando ajedrez”. **E. 5.** “Me enteré por unos compañeros de 2do año que juegan ajedrez en la biblioteca y bueno así me enteré. Jajaja...”

De acuerdo con lo expresado por los informantes clave, se percibe un desconocimiento por parte de los estudiantes de los servicios que ofrece la biblioteca y la escasa participación de coordinador de biblioteca en acciones concretas que permitan difundir información relacionada con la biblioteca escolar. En este sentido, se visualiza la categoría: *Servicios que presta la biblioteca escolar*, la cual constituye el punto de partida para ofrecer un acceso a la comunidad escolar completa, brindar una colección de materiales académicos, literatura y diferentes niveles de educación, incentivar el interés por la lectura, crear un sentido de pertenencia

en la población estudiantil, colaborar con los docentes para proporcionar recursos y actividades, dar acceso físico e intelectual a la información ya sea por medios impresos o virtuales, mantener un entorno acogedor y propicio para el estudio y la lectura. Continuando con el proceso, el investigador le propuso la construcción de un mapa mental colectivo, a partir del material, es decir, la lectura en la biblioteca, observando entusiasmo y dedicación al implicarse en la construcción de este tipo de organizador gráfico, el cual debían exponer ante el grupo, no sin antes responder a la investigadora como se sintieron durante el desarrollo de esta actividad, dejando oír opiniones como estas.

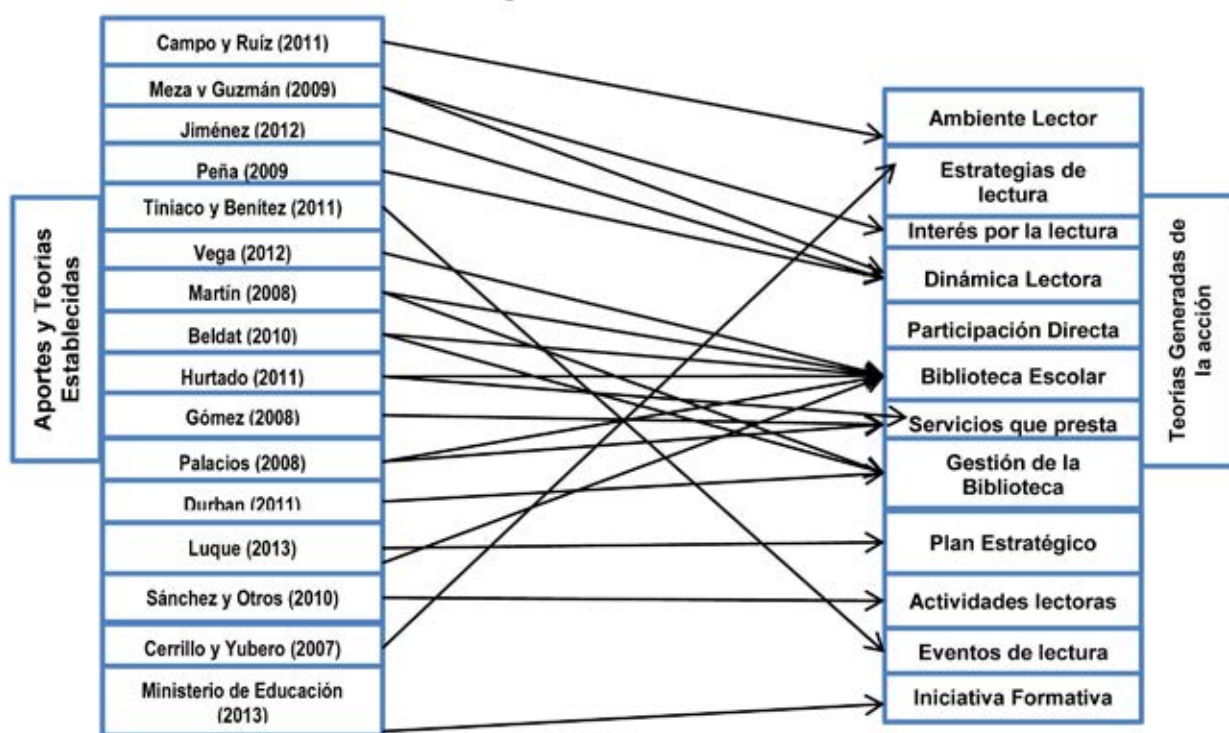
E.1. “La primera actividad me pareció estupenda, me gustó mucho fue muy divertida sobre todo cuando estábamos haciendo el mapa mental, cada uno de nosotros aportó ideas para elaborar el mapa y eso me gusto. **E.2.** “Bueno a mí me pareció muy dinámica, muy educativa, porque nos permite dejar volar nuestra imaginación. **E.3.** “A mí me gustaría seguir haciendo más actividades como estas ya que nos enseñan mucho y bueno son muy creativas.” **E.5.** “Estas actividades nos

ayudan a mejor en la lectura y a compartir más con nuestros compañero, me gusta mucho este tipo de actividades”.

Se percibe en el grupo, un notorio entusiasmo y descubrimiento que han hecho los estudiantes acerca de la importancia de la lectura en la biblioteca, a partir de la lectura realizada, de comprender el contenido, analizar e interpretar y hasta realizar un esquema de las ideas más importantes para poder representarlas en un mapa mental.

Finalizado el contraste teórico, se presenta el esquema 2, correspondiente a los aportes de las teorías establecidas por los diferentes autores y los referentes teóricos producto de la observación realizada en esta investigación y las categorías emergentes de los registros.

Esquema N° 1



CONTRASTE TEÓRICO. APORTES Y TEORÍAS

Fuente: Márquez, Mora y Valbuena (2017)

Referencias

- Alcántara, M. (2009). *Importancia de la lectura en voz alta*. España: Editorial Innovaciones y Experiencias Educativas. N° 16. Ausubel, Novak y Hanesian (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista Cognoscitivo*. [Página Web en línea]. Disponible en: www.delegacion233.Bligoo.com.mx/media/.../Aprendizaje significativo. [Consulta 2017, Mayo 25].
- Gómez, J. (2008). *Las bibliotecas escolares en el contexto educativo y bibliotecario*. España: Editorial Universidad de Ciencias de la Documentación. Murcia.
- Hurtado, N. (2011). *La biblioteca escolar como vehículo del goce por la lectura*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos65/goce-lectura/goce-lectura2.shtml>. [Consulta 2017, Mayo 25].
- Sastrías, M. (1997). *Caminos a la Lectura*. [Libro en línea]. Consultado el 01 de julio de 2017 en: <https://books.google.co.ve>.
- Vega, L. (2012). *Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura*. México: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Vol. III, No. 1, enero - junio del 2010.
- Yepes, L., Ceretta, M. y Díez, C. (2013). *Jóvenes lectores caminos de formación* (1ª ed.). Uruguay.

ZORAIDA C. VILLEGAS M.

Universidad de Carabobo
zoraidavillegas15@hotmail.com

SINDY A. MOLINA V.

Universidad de Carabobo
Sindyale9121@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

El propósito de este estudio fue describir las competencias comunicativas de los docentes en formación de la mención matemática en la ejecución de proyectos de investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. El estudio se enmarcó en una investigación descriptiva, con diseño de campo, no experimental y transeccional. La población fue de ciento uno (101) y la muestra ochenta y seis (86) estudiantes, que fueron seleccionados al azar. Se aplicó un instrumento basado en una escala de Likert que fue validado por el juicio de expertos, con una confiabilidad de 0,96 considerándose muy alta. Como resultados se tuvo que en las competencias escrita y oral con una media de 2,5 y 2,69 puntos respectivamente, los estudiantes poseen una competencia moderada para estas habilidades, lo que indica que no han logrado alcanzar la competencia necesaria para comunicar los resultados de sus investigaciones bien sea escrita u oralmente. Se recomienda el desarrollo de competencias comunicativas en los docentes en formación, de manera que puedan escribir los resultados investigativos con una adecuada secuencia de ideas y claridad en la redacción y expresar oralmente sus productos utilizando un lenguaje técnico coherente y fluido.

Palabras clave: competencias, orales, escritas.

MATHEMATICS PRE-SERVICE TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN THE EXECUTION OF RESEARCH PROJECTS. STUDY CASE: FaCE-UC

Abstract

The purpose of this study was to describe the communicative competencies of mathematics pre-service teachers in the execution of research projects in the Faculty of Educational Sciences at the University of Carabobo. The study was framed in a descriptive investigation, with a non-experimental and transectional field design. The population consisted of one hundred one and the sample eighty-six students selected at random. The instrument based on a Likert scale and validated by expert judgment, with a reliability of 0.96 considered very high. The outcomes show that in the oral and written skills, with an average of 2.5 and 2.69 points respectively, the students have a moderate competence, which indicates that they have not reached the competence required to communicate their research results in a written or oral way. It is suggested to develop communicative competencies in pre-service teachers in order for them to write the investigative results with an adequate sequence of ideas and clarity in the composition, and to express their products orally by using a coherent and fluid technical language.

Key words: communicative competencies, projects, research.

A manera de introducción

La investigación es una tarea ineludible como función esencial de las universidades. En tal sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 1998), señala la necesidad de crear y difundir el conocimiento en función del servicio a la comunidad, en apoyo al mundo del trabajo para la orientación de la vida en democracia, el respeto a la cultura y la protección al medio ambiente. En los últimos años, la Educación Universitaria se ha desarrollado a un ritmo vertiginoso en cuanto a conocimientos, debido principalmente a la globalización y desarrollo tecnológico.

Es por ello que la UNESCO (1998), señala la importancia de:

Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas. (p. 17)

De acuerdo a lo expuesto, las instituciones universitarias deben estar orientadas a la consecución de los procesos de formación, investigación, innovación y difusión de conocimientos tal como lo establece su misión y visión. Todo ello debe estar sustentado en criterios que brinden sentido y valoren los resultados de estos esfuerzos como manifestación de compromiso y responsabilidad de sus actores. En este sentido, el ejercicio de la investigación en este nivel debe orientarse al mejoramiento del quehacer humano en general, sin embargo el éxito al momento de hacer investigación, depende tanto de la actitud y las destrezas para encontrar información pertinente, de quien

hace la investigación (Walker, 2005) y las competencias que debe poseer para el desarrollo de la misma. Charavatti (2004), señala que “el investigador debe desarrollar competencias que le permitan enfrentar el problema de manera dinámica y flexible” (p. 52).

Con base a lo antedicho, es importante destacar que actualmente en las universidades se están llevando a cabo cambios curriculares que implican una formación basada en competencias. Al respecto Tobón (2006) plantea que “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 49).

Según este autor, el enfoque de formación con base en competencias tiene como fin:

Orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere de los estudiantes, ser conductores de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. (p. 52)

El modelo basado en competencias exige que el educador cumpla con el rol de mediador en el proceso de formación que busca hacer del educando, un líder agente de transformación competitivo en la sociedad. No obstante, para competir es necesario poseer las habilidades que permitan al individuo desenvolverse de forma idónea en el medio en el que se mueve. Ese proceso de formación de sujetos tiene como propósito la transformación de la sociedad a través de la solución de problemas por parte de un sujeto que la conoce, que se conoce a sí mismo, que conoce el problema, su abordaje conceptual y factual y que aprende cuál es la mejor manera de traducir los conceptos en hechos. En la resolución de esos problemas que

afectan a la sociedad en general y considerando la educación como un proceso continuo de experiencia humana y búsqueda de conocimientos, la investigación debe ser un componente indispensable que genere respuestas al conjunto de problemas e interrogantes que se presentan y conciernen a este campo de estudio (Burk, 2001).

En virtud de lo anterior, la formación en competencias investigativas es un reto que se le asigna a las instituciones de educación superior, ello motivado a los cambios vertiginosos que se suscitan en el entorno de los futuros profesionales. En este sentido las competencias investigativas son definidas por Muñoz, Quintero y Munévar (2005), como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica” (p. 15).

En este contexto, según lo que señala Montenegro (2003), una competencia investigativa va más allá de un saber hacer, como un acto operativo o procedimental dentro de un contexto determinado. Se puede afirmar entonces, con base a las ideas anteriores, que posee competencias investigativas quien reforma las dimensiones antes señaladas y las combina de manera eficaz, autónoma y crítica cuando: selecciona temas relevantes, contextualiza y delimita situaciones problemáticas, construye problemas de investigación, elabora un mapa de referencias teórica- conceptuales acorde con el objeto de estudio, diseña y aplica procedimientos y maneja técnicas, instrumentos y medios tecnológicos para recabar información, presenta los hallazgos de manera organizada, analiza e interpreta información y configura aportes teóricos o prácticos, posee las competencias escriturales requeridas para la comunicación sistemática y formal.

En este último aspecto señalado es importante enfatizar en las competencias para investigar que debe poseer un docente en formación, resaltando las constantes problemáticas que surgen en el campo educativo y que requieren de respuestas y soluciones eficientes y eficaces, por lo que se debe contar con profesionales de la docencia que participen activamente en procesos que conduzcan al mejoramiento de la calidad educativa, y ello se logra mediante la investigación reflexiva. Maldonado (2007), afirma que desarrollar competencias investigativas implica que éstas se relacionen con el proceso de formación profesional, consolidando en los estudiantes habilidades para observar, indagar, registrar notas de campo, experimentar, analizar información y escribir acerca de su práctica profesional. De igual forma, es importante desarrollar en el docente en formación experiencias concretas de investigación, ya que las mismas le permiten, como investigador, pasar de lo abstracto a lo concreto integralmente. Asimismo, puede combinar sus experiencias con las de otras investigaciones de manera que pueda observar y por ende comprender como se articulan el planteamiento del problema, marco teórico y antecedentes, diseño del proyecto, tipos de investigación, procedimientos de recolección de datos y análisis entre otros.

En relación a lo expuesto se destacan las competencias comunicativas las cuales permiten aplicar las herramientas de comunicación oral y escrita en el proceso de la investigación. Es así que, el manejo de competencias orales y escritas es una habilidad que debe tener quienes deseen hacer investigación. Al respecto Peña (2008) plantea que:

Son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan las prácticas discursivas propias de la cultura académica: la investigación, las conferencias, los coloquios, los diálogos entre pares, las tesis de grado, los ensayos, los artículos

científicos....Lo importante no es la lectura o la escritura *per se*, sino lo que los profesores y estudiantes hagan con ellas, la forma como se apropián y utilizan los textos de lectura o sus producciones escritas para pensar y aprender mejor. (p. 2)

La competencia escrita concretamente se utiliza en la redacción de informes de investigación, lo anterior es fundamental, porque la redacción implica el dominio de significados teóricos y prácticos del conocimiento, analizar y sintetizar la información, aplicación de métodos, técnicas e instrumentos, usar adecuadamente las reglas ortográficas, manejo de las normas, construcción conceptual, presentar conclusiones derivadas de los resultados, y percibir a través de la escritura posibles soluciones a los objetos de conocimiento, estos entre otros aspectos. Saber redactar es fundamental en la formación de investigadores, pues quien sabe redactar demuestra un orden de pensamiento y una lógica formal. Redactar implica, poner en juego procesos de pensamiento de orden superior, tales como: el razonamiento lógico o el pensamiento hipotético deductivo, por lo tanto, son habilidades necesarias u obligatorias en el acto de investigar.

En cuanto a las competencias orales, es necesario esbozar la relevancia que representa comunicar los resultados que se originan de un trabajo de investigación. El manejo de un lenguaje técnico y científico no solo reviste importancia en el momento de elaborar el discurso, comunicarlo requiere de tecnicismo y poseer competencias orales para poder transmitirlo atendiendo a una secuencia lógica en la exposición de las ideas con evidente habilidad argumentativa.

Una de las problemáticas observadas a lo largo del desarrollo de esta investigación, es presuponer que los estudiantes por estar en este nivel de estudios cuen-

tan con las competencias comunicativas (orales y escritas), para producir distintos tipos de trabajos. Esta presunción no es totalmente cierta, los estudiantes universitarios requieren ser formados en estos aspectos de manera que puedan desarrollar competencias discursivas necesarias para elaborar y producir informes de investigación tal como lo requieren y exigen las universidades (Ortega y Sánchez, 2002).

Autoras como Villegas y Padrón (2015), plantean que los docentes presentan dificultades en el momento de elaborar sus investigaciones, porque no reúnen las competencias investigativas necesarias para llevar a cabo esta actividad. Entre otras están las habilidades orales y escritas en los docentes en formación de la mención matemática que conduce a la elaboración del trabajo especial de grado. Pudieron detectar en el trabajo realizado, deficiencias de carácter metodológico, problemas en la ejecución del informe escrito, además de una actitud desfavorable para abordar la investigación y comunicar los resultados. Estos docentes, con una media de 2,3 (*medianamente competentes*) expresaron, poseer carencias para comunicar oral y de forma escrita sus productos investigativos y afirmaron no poseer las competencias comunicacionales necesarias para divulgar los resultados de sus investigaciones.

Con base a lo señalado surge la siguiente interrogante, ¿Cuáles son las competencias comunicativas de los docentes en formación de la mención matemática en la ejecución de proyectos de investigación en la FaCE-UC?

1.1 Objetivo general

- Describir las competencias comunicativas de los docentes en formación de la mención matemática en la ejecución de proyectos de investigación en la FaCE-UC.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar las competencias escritas de los docentes en formación de la mención matemática en la ejecución de proyectos de investigación en la FaCE-UC
- Establecer las competencias orales de los docentes en formación de la mención matemática en la ejecución de proyectos de investigación en la FaCE-UC

Metodología

El estudio es de carácter descriptivo, con diseño de campo, no experimental y transeccional puesto que los datos se recogen en su ambiente natural, sin manipular deliberadamente variables y se estudia el fenómeno en un único momento. La población estuvo conformada por los ciento un (101) docentes en formación pertenecientes a la mención Matemática del Departamento de Matemática y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y la muestra fue seleccionada a través de un muestreo probabilístico, quedando constituida por ochenta y seis (86) estudian-

tes, lo que representa un 85% de la población. La técnica para la recolección de la información fue la encuesta y el instrumento un cuestionario basado en una escala de Likert el cual se validó por el juicio de cinco expertos en investigación. La confiabilidad se realizó por el método de Alpha de Cronbach, arrojando la misma un 0,96 considerándose como un alto nivel de confiabilidad. Los resultados obtenidos en el cuestionario, se presentaron utilizando la estadística descriptiva, a través de tablas de distribución de frecuencias y gráficos porcentuales.

Análisis y discusión de los resultados

Para la presentación de los resultados, es importante señalar que el intervalo de respuesta que se le ofreció a los estudiantes en el instrumento fue la siguiente: cuatro (4), el estudiante posee una competencia *muy alta*, tres (3) *alta*, dos (2) *suficiente*, uno (1) *baja* y cero (0), el estudiante no posee *ninguna* competencia, siendo dos (2), el valor central.

Tabla N° 1. Competencia Escrita

	MA	A	S	B	N	$\bar{X}$	$\Sigma \bar{X}$
1. Describir la información obtenida y apoyarse en tablas y gráficas, en caso de ser necesario	11,63	34,88	36,05	15,12	2,33	2,38	2,5
2. Analizar y sintetizar la información	5,81	41,86	39,53	10,47	2,33	2,38	
3. Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación	12,79	37,21	36,05	8,14	5,81	2,43	
4. Escribir el reporte de investigación con una adecuada secuencia de ideas y claridad en la redacción	5,81	39,53	44,19	8,14	2,33	2,38	
5. Usar adecuadamente las reglas ortográficas	19,77	48,84	24,42	5,81	1,16	2,80	
6. Manejo de las Normas para la presentación de informes de investigación	9,30	50,00	36,05	3,49	1,16	2,63	

Fuente: (Villegas y Molina, 2016)

Interpretación: En la dimensión competencia escrita se tiene que en el aspecto describir la información obtenida

y apoyarse en tablas y gráficas, en caso de ser necesario, los alumnos encuestados manifestaron poseer un nivel de competencia suficiente, represen-

tada por un 36,05%; sin embargo, un 15,12% y un 2,33%, manifestó poseer una *baja* o *ninguna* competencia. En relación a analizar y sintetizar la información un 41,86% de los alumnos señala tener una *alta* competencia, sin embargo existe un 10,47% y un 2,33% que confiesan poseer una *baja* com-petencia o *ninguna*. En cuanto a presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación, los estudiantes señalan en un 37,21%, poseer una *alta* competencia, en oposición a un 8,14% y un 5,81% que afirman no poseer esta habilidad ubicándose en las opciones *baja* o *ninguna* respectivamente. En lo que respecta a, escribir el reporte de investigación con una adecuada secuencia de ideas y claridad en la redaccion, manifiesta en un 44,19% tener una suficiente ompetencia, en contraste

con algunos de los encuestados que señalaron poseer un nivel de competencia *baja* representado por un 8,14% y *ninguna* en un 2,33%. En el aspecto usar adecuadamente las reglas ortográficas, expresaron tener una *alta* competencia, representado por un 48,84%, teniéndose que un 5,81% declaró tener un nivel *bajo* y un 1,16% *ninguna*. En el manejo de las normas para la presentación de informes de investigación, los alumnos consideran poseer un nivel de competencia *alto*, en contraste con un 3,49% y un 1,16% que manifiestan tener una *baja* o *ninguna* competencia. En relación a este dominio para la comunicación de resultados escrita, los alumnos, en general, confiesan poseer un nivel de com-petencia *suficiente*, puesto que los promedios (), de los ítems se ubican entre los valores 2,80 y 2,38.

Tabla N° 2. Competencia Oral

	MA	A	S	B	N	$\bar{X}$	$\Sigma \bar{X}$
7. Manejar lenguaje técnico	16,28	38,37	40,70	4,65	0,00	2,66	2,69
8. Exponer las ideas con claridad y coherencia	15,12	45,35	33,72	5,81	0,00	2,70	
9. Expresar las ideas con fluidez	15,12	38,37	39,53	6,98	0,00	2,62	
10. Exponer el informe de investigación en forma clara y precisa	18,60	44,19	36,05	0,00	1,16	2,79	

Fuente: (Villegas y Molina, 2016)

Interpretación: En cuanto a la dimensión competencia oral los alumnos encuestados señalan que su habilidad para manejar lenguaje técnico, se ubica en el nivel de *suficiente* con un 40,70%, sin embargo existe un 4,65% que afirman tener un nivel *bajo* en este aspecto. En el ítem exponer las ideas con claridad y coherencia manifiestan poseer un *alto* nivel de competencia representado por un 45,35%, el contrario de un 5,81%, que declaran tener una *baja* competencia al respecto. En el renglón expresar la

ideas con fluidez se observa en un 39,53% que los alumnos tienden a la opción *suficiente*, sin embargo un 1,16% señala una competencia *baja* en este punto. En relación al aspecto exponer el informe de investigación en forma clara y precisa, la mayoría de los estudiantes aseveran poseer un *alta* a *suficiente* competencia, representado por un 44,19% y 35,06%, en oposición a un 1,16% que dice no tener *ninguna* competencia en este renglón. Finalmente, las medias reflejan un dominio *suficiente* puesto que las mismas se ubican entre los valores 2,79 y 2,62.

En la dimensión competencia escrita se obtuvo un promedio de 2,5; lo que significa que los alumnos en este dominio presentan una competencia suficiente o modedominio presentan una competencia suficiente o moderada. Donde la media mayor estuvo representada por el ítem usar adecuadamente las reglas ortográficas (2,80) y la menor con (2,38) en los ítems describir la información obtenida y apoyarse en tablas y gráficas en caso de ser necesario, analizar y sintetizar la información, escribir el reporte de investigación con una adecuada secuencia de ideas y claridad en la redacción. En cuanto a la competencia para la comunicación oral de los resultados, con un promedio de 2,69 los docentes en formación muestran una competencia moderada, lo que indica que no han logrado alcanzar las competencias necesarias, para comunicar oralmente los resultados de una investigación, haciendo uso de lenguaje técnico y expresar las ideas coherentemente y con fluidez.

Con base a las conclusiones se recomienda formar en los docentes en formación las competencias comunicativas necesarias, de manera que los resultados de las investigaciones se puedan presentar de forma lógica y secuencial, haciendo uso adecuado de un lenguaje técnico científico.

Referencias

- Burk, J. (2001). *Filosofía. Una introducción actualizada*. Cara-cas: Editorial Buchivacoa.
- Charavatti, M. (2004). *¿Metacognición o serendipia en la investigación? Panorama de la Investigación en la Universidad Anáhuac. Logros y Retos*. Memorias del primer simposio. México: Universidad Anáhuac.
- Maldonado (2007). *Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas*. Studiositas. Bogotá (Colombia). ISSN 1909 0366.
- Montenegro, A. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Muñoz, J; Quintero, J; y Munévar, R. (2005). *Como desarrollar competencias investigativas en educación*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio.
- Ortega, M. y Sánchez, J. S. (2002). Desarrollo del pensamiento en estudiantes universitarios a través de la escritura: una estrategia de enseñanza para la elaboración de un texto argumentativo de tipo proyecto de investigación. En Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (pp.373-382). Puebla, México: Consejo de Lectura de Puebla, A. C.
- Peña, (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*, 2008, Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf. Consultado agosto, 2015.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensa-miento complejo, diseño curricular y didáctica*, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- UNESCO (1998). *La Contribución al Desarrollo Nacional y Regional en América Latina*. México: UNESCO.
- Villegas, Z. y Padrón M. (2015). *Competencias investigativas de los profesores del Departamento de Matemática y Física de la FaCE-UC*. En Villegas y Gómez (Comp.). Producción Intelectual en Ciencias de la Educación. (p.642). Valencia: Editorial Universidad de Carabobo.
- Walker, M. (2005). *Como escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.



ARTÍCULOS

MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO, PLATAFORMA TECNOLÓGICA PARA ALIANZAS INTERNACIONALES



MIGDALIA JOSEFINA ALCIRA CAMPOS
Universidad de Carabobo
migdalialcira@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La idea principal del siguiente artículo es describir la plataforma tecnológica de la universidad de Carabobo, dando a conocer los distintos medios de comunicación con los que cuenta esta alma mater. Para nadie es un secreto la difícil situación económica y social que enfrenta no solo Venezuela, esto es algo que ocurre a nivel mundial, es por ello y conociendo las virtudes que brinda esta plataforma la cual no solo le permite cumplir con las exigencias académicas requeridas por el estudiantado y sus docentes que les facilita desde la inscripción de las materias hasta la oportunidad de dictar clase a través del aula virtual, sino que además permite la sostenibilidad de varios medios de comunicación como lo son el tiempo universitario (periódico digital), la radio universitaria 104,5 FM, la televisora UCTV y toda la plataforma de la dirección de tecnología avanzada conocida por muchos con sus siglas DTA, solo por mencionar algunos. La universidad de Carabobo a través de la dirección de tecnología avanzada (DTA), la dirección de medios electrónicos (DIME TEL), la dirección de medios y publicaciones conjuntamente con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de cada dependencia y facultad mantienen al día la plataforma. Es por ello que se puede decir que la universidad de Carabobo no solo cuenta con personal altamente calificado sino que además cuenta con una plataforma digital la cual es capaz de asumir retos y desafíos para sostener y mantener en el tiempo todo tipo de alianzas internacionales.

Palabras clave: medios de comunicación, TIC, plataforma tecnológica, alianza internacional.

UNIVERSITY OF CARABOBO MEDIA, TECHNOLOGICAL PLATFORM FOR IN- TERNATIONAL ALLIANCES

Abstract

The main idea of this article is to promote the technological platform of the University of Carabobo, publicizing its various media. It is no secret the difficult economic and social situation facing not only Venezuela, but worldwide. This platform helps to meet the academic students and teachers requirements from registration of materials to have a class on the virtual classroom; it also allows the sustainability of various university media, such as Tiempo Universitario (a digital newspaper), radio FM 104.5 University, the UCTV television and all advanced technological platform management known by the acronym DTA. The University of Carabobo through DTA, the management of electronic media (DIME TEL), the direction of media and publications in conjunction with the Information Technology and Communication (ICT) of each unit and faculty keep up this Platform. That is why we can say that the University of Carabobo has not only highly qualified staff, but also a digital platform which is able to take on the challenges to sustain and maintain all sorts of international alliances.

Key words: media, ICT, technology platform, international alliance.



Introducción

La tecnología de información y comunicación (TIC) ha abarcado en estas últimas décadas áreas donde antes solo existía el recurso humano, brindando de esta manera facilidades amplias para la divulgación de contenido en tiempo real, esta es una exigencia cada vez mayor no solo para el área empresarial, ya que en el área de la información y comunicación la noticia fluye de forma tan rápida la cual que llega primero al espectador que a aquel individuo que se encarga de difundir la información es por ello que la universidad de Carabobo en su deseo de cumplir con estos desafíos ha asumido retos los cuales le ha permitido contar en estos momentos con una plataforma que le permite sostener y mantener varios medios de comunicación como lo son redes, radio, periódico y televisión. En lo que hay que profundizar es en la promoción y divulgación de estos medios ya que a veces los mismos usuarios desconocen de todas estas herramienta que les brinda la institución, y el propósito de este artículo es describir y reconocer los medios de comunicación de la institución y su plataforma tecnológica para alianzas internacionales.

A pesar de la crisis económica y social que enfrenta el país, la UC cuenta con las herramientas digitales y el recurso humano para asumir a través de sus medios los retos que exige el mundo globalizado. La principal característica de la 'plataforma digital es que la infraestructura de redes permite ofrecer diversos servicios de telecomunicaciones como es el acceso a las redes locales, Internet, Red Académica (Internet 2), red de telefonía digital, videoconferencias, y otros servicios, esto le permite estar al con la información.

Los medios de comunicación son la herramienta principal para estar informado de todo lo que acontece a

nivel nacional e internacional. De allí radica la importancia de los mismos, esta institución no sólo cuenta con la plataforma digital para estar al día en las redes sociales sino que permite la sostenibilidad de sus medios masivos entendiéndose estos como prensa, radio y televisión. Esto es algo digno de reconocer en este mundo competitivo pero que atraviesa por mucho crisis no solo económica sino cultural político y social.

Propósito de la investigación

Además de describir y promocionar la plataforma tecnológica de la institución, es dejar en evidencia que la universidad de Carabobo cuenta con un personal altamente calificado y con las herramientas tecnológicas necesarias para cumplir a cabalidad con todas las exigencias de este mundo actual en el que la información fluye en tiempo real y en el que la tecnología ha abarcado un papel muy importante en el desarrollo de cada país. Es por ello que a través de esta esta investigación se muestran las distintas dependencias de la institución que conforman la plataforma tecnológica y la función que cumple cada una.

Metodología

Se realizó un análisis descriptivo mediante la información suministrada en las redes sobre las dependencia (DIMETEL, DTA, TIC, MEDIOS Y PUBLICACIONES) , en cuanto al uso que cada una de ellas da a la plataforma y por otro lado, la experiencias de vida y en el conocimiento adquirido en la aplicación y desarrollo de estas herramientas tecnológicas en 20 años de servicio a la institución específicamente en la dependencia DIMETEL en la que se encuentran la radio, la televisora, el control de la red dorsal, la telefonía, considerada después de informática y la dependencia de medios y publicaciones como la de mayor antigüedad en la universidad de carabobo .

Desarrollo

Si bien es cierto que la Universidad de Carabobo es reconocida a nivel nacional e internacional por la ubicación de estándares de enseñanza, por el desarrollo de sus profesionales, por la trayectoria y proyección de sus producciones intelectuales e investigativa y por el nivel académico de sus egresados, hay un tema sobre el cual no se ha profundizado de manera consecutiva y es la magnitud y de todo lo que puede abarcar su plataforma tecnológica. Las distintas facultades la Universidad de Carabobo cuenta con una amplia plataforma tecnológica que permite a los alumnos y docentes desarrollar todo tipo de trámites desde la inscripción hasta el desarrollo de una materia con el uso del aula virtual a través de la cual los docentes pueden enseñar y evaluar a sus alumnos. La Universidad de Carabobo al igual que otras universidades del país va a la vanguardia de las exigencias tecnológicas, pero a diferencia de muchas esta cuenta con una plataforma digital que le permite mantener varios medios de comunicación en sus distintas presentaciones, entre ellos están los siguientes:

El Tiempo Universitario periódico digital el cual hasta hace poco llegaba a sus seguidores no solo en forma digital sino impresa, el objetivo general de este medio es mantener informada a la comunidad universitaria y a sus allegados sobre todo lo que acontece en el mundo universitario no solo local sino regional y hasta nacional. La Dirección de Medios Electrónicos y Telemáticos, es una Dirección adscrita a la Dirección Superior de la Universidad de Carabobo con el fin de brindar a la comunidad

Radio y Televisión, así como en los medios dedicados de Telefonía, conectividad intra y extra universitaria, radiocomunicaciones móviles, cuyo objetivo general es dirigir la plataforma de tecnología avanzada de medios electrónicos de comunicación social, servicios telemáticos, telecomunicaciones e informática mediante la gerencia de los recursos, promoción institucional y desarrollo tecnológico, para contribuir al cumplimiento de los fines de la Institución. Los departamentos que conforman dicha dirección son:

- o La radio (Universitaria 104,5 FM) fue creada con el fin de servir de puente comunicacional entre la Universidad de Carabobo y la comunidad de la región central de Venezuela (Carabobo, Aragua y Cojedes) como medio masivo de difusión en el que la Universidad represente uno de sus principales protagonistas; con miras a lograr la proyección e internalización de la institución a nivel regional y a la vez favorecer el crecimiento cultural y educativo de la colectividad circundante.

Este medio es reconocido a nivel nacional e internacional, dentro de sus enlaces nacionales se encuentra la Red Universitaria de Venezuela conformada por Universidad de Los Andes 107.7 ULA FM, Universidad Central de Venezuela, 97.5 FM, Universidad de Oriente, Universitaria 104,5 FM (UC), DTA Radio Online (UC) y la Universidad del Zulia. <http://www.prensa.ula.ve/2015/04/23/>

A nivel internacional cuenta con la Red de Radios Universitarias de Latinoamérica y el Caribe, esta alianza se logra por iniciativa de la Liliana Lozano, la cual en su interés de dar a conocer la radio a nivel internacional logra crear vínculos con los organizadores de dicha red en el año 2013. Además hay que recordar que en la primera década de

la radio universitaria existían convenios con la BBC de Londres, la cual a través de intercambio de micros y programas, permitía brindar al oyente una radio más completa en cuanto a la diversidad de su producción, micros y programas, entre ellos música sin fronteras, estudio 834, notas de jazz, solo por mencionar algunos. Con el tiempo y debido a la misma crisis presupuestaria y la crisis global se fueron perdiendo estas alianzas, la intención de este artículo es rescatar esas alianzas y profundizar en la promoción de los medios con los que cuenta esta casa de estudios.

- UCTV El canal de la Universidad de Carabobo es una televisora sin fines de lucro. Desde el 26 de septiembre de 2003 produce y emite televisión educativa, científica, investigativa y cultural para Valencia y la zona centro occidental de nuestro país. Este busca ser el medio de expresión de la diversidad educativa, científica, tecnológica, cultural y artística que se produce en la Universidad de Carabobo, fomentando su vinculación con la comunidad universitaria y la sociedad del centro occidente de nuestro país.

Su eslogan uctv la televisión del saber esta se puede visualizar a través del canal 2 de net 1 y en YouTube, cuenta con el indicador 54 una vez que sea a señal abierta.

- REDIUC - Red Dorsal Digital Integrada de la UC. Este departamento tiene como objetivo principal desarrollar todos los sistemas y procesos de servicios de telecomunicaciones digitales a través de la Red Dorsal de Transporte de Datos con enlaces de Fibra Óptica e Inalámbrica en el Campus Universitario.

A través de esta plataforma, se logra la conexión entre las distintas Facultades y dependencias de la UC, ade-

más de sostener la plataforma con la que trabaja la Dirección de salud integral de la Universidad de Carabobo (DISIUC y HCM). Además mantiene la transmisión de la Radio y Televisión Universitaria por señal abierta y cable, servicios de Telefonía Fija Interna e Interinstitucional (VoIP), Videoconferencia, así como brindar el apoyo constante para la transmisión de video y audio desde localidades remotas tanto para Radio como para la Televisión.

Su misión es propiciar y soportar íntegramente el desarrollo, implementación, operación y el mantenimiento de toda la infraestructura y los servicios de la Red Dorsal Digital Integrada de la Universidad de Carabobo con alta confiabilidad, gracias a su valioso y altamente capacitado recurso humano y mediante la aplicación de herramientas e instrumentos de avanzada tecnología, los cuales redundarán en beneficio de la Dirección y la comunidad universitaria.

- TELEUC - Telefonía interna de la universidad de carabobo. El departamento de telefonía digital privada de la UC (TELEUC) tiene como finalidad instalar, operar y mantener todos los sistemas de telefonía afines a nuestra alma mater.

En la actualidad esta casa de estudios cuenta con una red telefónica conformada por un total de 10 centrales telefónicas digitales, logrando ofrecer un servicio de telefonía a un aproximado de 949 extensiones operativas que dan servicios a diversas dependencias universitarias.

- COMOVIL - Comunicaciones Móviles. Es una unidad organizativa administrativa, adscrita a la Dirección de Medios Electrónicos y Telemática (DIMETEL), la cual realiza funciones de naturaleza técnica-auxiliar en relación a la prestación de servicios de comunicaciones móviles

habilitados y a disposición de la comunidad universitaria. Su objetivo es el proyectar, instalar, operar y mantener toda la plataforma los sistemas de radiocomunicaciones móviles privadas (PMR) y de servicios de valor agregado suministrados en el ambiente móvil que le son comisionados, de acuerdo a los lineamientos y políticas definidos por la Dirección de DIME-TEL, y orientados a la prestación de servicios de comunicaciones móviles y valor agregado a las Dependencias Universitarias integradas al sistema.

Para cumplir tan importante objetivo el Departamento de Radiocomunicaciones Móviles se encuentra orgánicamente estructurado en una Coordinación y en dos Áreas principales subordinadas, las cuales son: Área de Proyecto e Implementación y el Área de Mantenimiento.

Además de todo lo anterior, la universidad de Carabobo también cuenta con la dirección de tecnología avanzada conocida como la DTA es el departamento líder en el diseño, implementación y promoción de tecnologías de información y comunicación, así como en el desarrollo y producción de recursos educativos para apoyar las actividades de docencia e investigación de la institución. Continuamente brindan diplomados y cursos en actualizaciones de software libre así como la constante actualización de las facultades y departamentos de la institución. Por ejemplo en materia de aula virtual hace poco llevaron la plataforma Moodle presencial como a distancia. Moodle 3.0.3 introduce un nuevo diseño en la estructura y en la interfaz de usuario, evolucionando el software para la facilidad de uso de los estudiantes, los educadores y administradores.

Características de la plataforma

La Red Dorsal Digital de la Universidad de Carabobo (REDIUC) está conformada por diversos nodos y subnodos de telecomunicaciones ubicados a lo largo de los municipios Valencia y Naguanagua del estado Carabobo, Núcleo San Carlos, Núcleo Aragua y Núcleo Puerto Cabello. Toda esta infraestructura de redes permite ofrecer diversos servicios de telecomunicaciones como es el acceso a las redes locales, Internet, Red Académica (Internet 2), red de telefonía digital, videoconferencias, y otros servicios. La mayoría de los nodos se encuentran interconectados a través de enlaces vía fibra óptica usando como tecnología de transmisión ATM (155Mbps) y Ethernet de 10Mbps, 100Mbps y 1Gbps instalados sobre una red de aproximadamente 34 Kilómetros de fibra óptica, y enlaces troncales inalámbricos. Adicionalmente la red dorsal cuenta con un conjunto de enlaces inalámbricos para poder cubrir todas las necesidades de los usuarios en sus diferentes ubicaciones geográficas y brindar un servicio óptimo a toda la comunidad universitaria. <http://www.dimetel.uc.edu.ve/servicios/redes/caracteristicas.html>

En este mundo globalizado los medios de comunicación juegan como siempre un papel muy importante ya que son las herramientas con las que cuentan las personas para estar informadas de todo lo que acontece en el mundo, y en esta era moderna que cada vez se proyecta más a lo digital es necesario mantener actualizadas dichas herramientas de información. Esta institución no sólo cuenta con la plataforma digital para estar al día en las redes sociales sino que permite

la sostenibilidad de sus medios masivos entendiéndose estos como prensa, radio y televisión. Esto es algo digno de reconocer en este mundo competitivo pero que atraviesa por mucha crisis no solo económica sino cultural político y social.

Conclusión

La universidad de Carabobo cuenta con un personal altamente calificado el cual ha entregado lo mejor de sí para que la institución cumpla no solo con la parte académica, administrativa, sino también en la sostenibilidad de las redes sociales y sus medios masivos de comunicación como lo son la prensa escrita, radio y televisión.

A pesar de no contar con un presupuesto que permita la expansión de estos medio, la institución cuenta con alianzas estratégicas no solo a nivel nacional (REUve) sino a nivel internacional (RRULAC) y estos proyectos se consolidan con el pasar del tiempo ya que los medios de comunicación son las herramientas que permiten a las personas estar informado de todo lo que ocurre en el momento y al mismo tiempo mantenerse actualizado con los cambios que ocurren de forma acelerada en la era digital.

La institución cuenta con una plataforma que tiene como punta de lanza una política de integración y estandarización que le permite sostener y mantener en el tiempo las altas exigencias que se presentan día a día.

Las Facultades a través del Consejo TIC, de la Dirección de Tecnología Avanzada han mantenido una unión constante lo que ha permitido el avance tecnológico presentado, realizando una reestructuración y aprovechamiento de los recursos escasos con que cuenta la Universidad en estos momentos, entendiendo que es un esfuerzo dirigido al objetivo de máxima calidad que caracteriza a esta institución.

Referencias

Puede visitar cada una de las plataformas en:

<http://facevirtual.uc.edu.ve>
<http://facesvirtual.uc.edu.ve>
<http://odovirtual.uc.edu.ve>
<http://fundaucvirtual.uc.edu.ve>
<http://fcjpvirtual.uc.edu.ve>
<http://fcsvirtual.uc.edu.ve>
<http://fcsvirtual.uc.edu.ve/bioanalisis>
<http://fcsvirtual.uc.edu.ve/aragua>
<http://seduc.uc.edu.ve>
<http://fcsvirtual.uc.edu.ve/cs-biotec>
<http://fcsvirtual.uc.edu.ve/enfermeria>
<http://fcsvirtual.uc.edu.ve/medicina>
<http://fcsvirtual.uc.edu.ve/postgrado>
<http://fcsvirtual.uc.edu.ve/saludpub>
<http://seduc.uc.edu.ve/formativo>
http://seduc.uc.edu.ve/moodle_cid
<http://www.dimetel.uc.edu.ve/>

<http://www.prensa.ula.ve/2015/04/23/ii-encuentro-de-emi-soras-universitariasdevenezuelapropone-alianzas-estrat%-C3%A9gicas> (consultado el 28/08/2016)

Honmy Rosario, (2008). La Web. Herramienta de trabajo Colaborativo ¿Experiencia en la Universidad de Carabobo? Localización: Pixel-Bit: Revista de medios y educación, ISSN 1133-8482, N°. 31, págs. 131-139

Honmy J. Rosario Noguera., Luis F. Vásquez Melo, (2012). Formación del docente universitario en el uso de TIC. Caso universidades públicas y privadas. (U. de Carabobo y U. Metropolitana).

BRANDOL M. ALEJOS
Universidad de Carabobo
b_alejos@yahoo.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

Los actuales cambios y nuevos modelos desarrollados por el hombre en diversos ámbitos de la sociedad moderna requieren de un individuo cada vez más capacitado para desarrollar tareas o resolver conflictos o situaciones complejas. En materia educativa ser competente es prácticamente una obligación expresa, parte de esa condición implica participar de manera pertinente, fluida y eficiente en las prácticas comunicativas y discursivas de su grupo. Para abordar la comunicación específica de particulares áreas del conocimiento humano han surgido, desde el campo de la lingüística, procesos como la alfabetización académica a partir de nociones como discurso académico y comunidad discursiva. A fin de iniciar el camino hacia la determinación y el inicio de una cultura educativa en este sentido, nos hemos propuesto analizar la pertinencia del discurso académico para la comunidad discursiva de Ciencias de la Salud de la UC. Como marco referencial se contó con los aportes de Swales 1990, Carlino 2003-2005, Bolívar y Beke 2014 y Cano 2014. Producto de este análisis se estableció el valor del discurso académico para la instrucción y capacitación universitaria. También que la determinación de esta comunidad discursiva permitirá estudiar sus tradicionales formas de comportamiento comunicativo y los géneros discursivos que emplea para comprender y llevar a cabo los complejos procesos y estrategias de educación superior que se integran en la alfabetización académica, en especial la lectura y la escritura, valoración de textos académicos, los discursos que contienen y la participación de los miembros de la comunidad discursiva en sus respectivas disciplinas científicas.

Palabras clave: comunidad discursiva, discurso académico, alfabetización académica.

UNIVERSITY LINGUISTIC TRAINING: CASE FCS - UC Abstract

The current changes and new models developed by man in diverse areas of the modern society require an increasingly qualified individual able to develop tasks or to solve conflicts or complex situations. In educational matter to be competent is practically necessary; part of this condition implies taking part in pertinent, fluid and efficient communicative and discursive practices in-group. To approach the specific communication of particular areas of the human knowledge, processes have arisen from the field of the linguistics, such as the academic literacy based on notions as an academic speech and discursive community. In order to initiate the way to the determination and the beginning of an educational culture in this respect, we have proposed to analyze the relevancy of the academic speech for the discursive community of Sciences of the Health of the University of Carabobo (UC). The referential frame was Swales's contributions (1990), Carlino's (2003-2005), Bolivar and Beke's (2014) and Cano's (2014). Because of this analysis, it was established the value of the academic speech for the university instruction and training. Moreover, the determination of this discursive community will allow studying their traditional forms of communicative behavior. It also facilitates to study the discursive genres that they use to understand and to carry out the higher education complex processes and strategies of the academic literacy, especially reading and writing, valuation of academic texts, their speeches and the participation of the discursive community in their respective scientific disciplines.

Key words: discursive community, academic discourse, academic literacy.

*"El lenguaje es el vestido del pensamiento.
En el idioma está el árbol genealógico de una nación".
Samuel Johnson*

Introducción

En Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) afirma que la Educación Universitaria busca: "profundizar el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos y reflexivas (...) tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en sociedad" (Art. 32). Ahora bien, no es desconocida la situación actual de la Escuela Básica y el bachillerato (que no es exclusiva de nuestro país) y que nos entrega (a la Universidad) jóvenes con muy pocas habilidades lingüísticas y pragmáticas, es decir, individuos muy cerca de la incapacidad de comunicarse efectivamente, tanto en forma oral como escrita. Se trata pues de un problema de alfabetización, la cual implica la capacidad de hablar, leer y escribir de forma competente; por lo tanto, la alfabetización se constituye en un objeto de conocimiento social. Cano (2014: 278).

El reto es aún mayor: "La formación de los recursos humanos requeridos por la sociedad actual se fundamenta en la enseñanza y aprendizaje de competencias en todas las áreas del saber científico, tecnológico y humanístico, y en todos los ámbitos del desempeño profesional." Pérez, (2013: 68). También hay que recordar que en todos los niveles educativos el uso de lenguaje oral y escrito es un instrumento cultural que va a permitir nuevos modos de pensar y en esa dimensión debe ser atendido. Este panorama complica aún más la exigente formación en educación superior ya que los estudiantes no cuentan con las herramientas fundamentales para acceder al conocimiento científico, el cual está cifrado en un propio discurso bastante riguroso, con altos

niveles de exigencia en cuanto a exactitud y precisión muy característicos de los campos científicos, técnicos y profesionales.

En tal sentido, al hacer una revisión de los pensa de estudios de las diversas carreras con las cuales cuenta la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) de la UC se puede constatar que el componente de formación lingüística que necesita todo profesional de la República no tiene un espacio en todas las carreras bien como asignatura general, como seminario, módulo de formación, ni siquiera en la modalidad de curso de nivelación pues esta figura no existe en esta Facultad. En la FCS - UC solo dos de las incipientes carreras técnicas como lo son: Terapia Psicosocial y Registro y Estadísticas en Salud, ambas de la Escuela de Salud Pública y Desarrollo Social, consideran como obligatoria en sus programas de estudio al área de estudios de la lengua materna a través de asignaturas como: Promoción y Comunicación en Salud y Comunicación en Salud, respectivamente. En el caso de la Escuela de Medicina, solamente está como un curso de modalidad electiva. Esta situación deja al descubierto una debilidad curricular y justifica la adecuada intervención de la institución educativa y del docente universitario. Una manera de abordarla es a través de la alfabetización académica, la cual es considerada prioritaria por Carlino (2005), quien además propone:

Integrar la producción y análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional / académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales que estos graduados también deben conocer. (p. 15-16)

Por estas razones, esta investigación se plantea como meta analizar la pertinencia del discurso académico

para la comunidad discursiva de Ciencias de la Salud de la UC. “En cada disciplina hay que comprender su discurso, porque, en primer lugar, el discurso en cada disciplina es una rica fuente para entender las prácticas sociales de la academia.” Bolívar y Beke, (2014: 17). En este orden de ideas, interesa analizar la situación particular de Ciencias de la Salud que, si bien no es explícita ni técnicamente una facultad humanística, tiene, además del natural componente académico, un importante acercamiento al ser humano en una dimensión tan fundamental como lo es la salud. El profesional de la salud tiene en sus manos la oportunidad de interactuar física y verbalmente con las personas en circunstancias de prevención de las enfermedades o en la vulnerabilidad del padecimiento de ellas, es allí cuando se hace necesaria la adecuada utilización del lenguaje como instrumento de comunicación que le permita conocer la realidad del paciente y superar las posibles barreras que pudieran perturbar la efectividad del acercamiento. Todo este contexto nos conduce de manera directa al campo de acción de las competencias; para los teóricos del conocimiento “el concepto de competencia representa saberes para la ejecución, es decir, que saber y competencia significan, entre otras cosas: saber pensar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios y saber convivir en un contexto determinado.” Pérez, (2013: 63). Más específicamente, las competencias lingüísticas y comunicativas, con todas las variantes de subcompetencias que las componen, dan cuenta del extenso y multidimensional reto que se tiene por delante en materia de educación lingüística universitaria. La tarea se presenta entonces como compleja puesto que requiere del sujeto aprendiz la puesta en práctica de todas las destrezas y habilidades de la que disponga y su adecuada y conveniente articulación para la práctica.

“A nivel individual, el sujeto, como agente activo, para construir su conocimiento necesitará emplear recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, personales... Esto lo capacitará para autorregular su pensamiento y solucionar problemas de mayor complejidad, a medida que avance en el proceso.” Cano (2014: 281) Desde el punto de vista del lenguaje en cuanto tal, el papel de la lectura y la escritura destacan como áreas prioritarias ya que sobre ellas recae directamente el acercamiento al conocimiento, a los lenguajes especializados así como la investigación y su divulgación, razones por la que a continuación se formularán algunas revisiones teóricas de comunidad discursiva y discurso académico para argumentar la importancia de este último para la incorporación a la primera y, como alternativa de materialización, se abordará la alfabetización académica como mecanismo vehicular de la formación lingüística integral en la universidad.

Comunidad discursiva

Esta noción no es reciente, hace más de dos décadas se viene escribiendo formalmente al respecto y profundizando en los principios y bases que la sustentan; poco a poco ha venido ganando su propio espacio a razón de su importancia y productividad para las distintas áreas del conocimiento humano. Al respecto, uno de los precursores de esta temática, Swales, se dedicó a rastrear el origen, influencia para la conformación o genealogía del término. Herzberg, 1986; Perelman y Olbrechts - Tyteca, 1969; Kuhn, 1970; Fish, 1980; Porter, 1988; Foucault, 1972; Rorty, 1979; Geertz; 1983, Wittgenstein, 1958; y Bruffee, 1986, constituyeron el marco de referencia consultado, todos principales pensadores “relativistas” o “constructivistas sociales” de su tiempo, para quienes este término de comunidad discursiva ha resultado adecuado para sus variados objetivos de

investigación aplicados principalmente acerca de la escritura.

Producto de esta búsqueda y de los resultados de ella según los cuales el proceso de escritura era concebido como un hecho de naturaleza eminentemente social, optó por referirse a la que a su juicio representaba la explicación más completa y ajustada a la esencia del término, la de Herzberg 1986:

El uso del término “comunidad discursiva” da cuenta del presupuesto compartido, cada vez más extendido, de que el discurso opera dentro de convenciones definidas por comunidades, sean estas disciplinas académicas o grupos sociales. Las pedagogías vinculadas con la Escritura a través del Currículum y con Inglés Académico utilizan ahora la noción de “comunidad discursiva” para referirse a un cúmulo de ideas, a saber: que el uso del lenguaje en un grupo es un tipo de comportamiento social, que el discurso es un medio para mantener y extender el saber del grupo y para iniciar a los nuevos miembros dentro del grupo, y que el discurso es epistémico o constitutivo del saber del grupo. (1990: 23)

Con todas estas consideraciones, y producto de sus investigaciones, el propio Swales, (1990: 27) propuso seis características definitorias que serán necesarias y suficientes para identificar un grupo de individuos como comunidad discursiva:

1. Una comunidad discursiva tiene un conjunto de propósitos públicos que están ampliamente consensuados.
2. Una comunidad discursiva tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros.
3. Una comunidad discursiva usa sus mecanismos de participación principalmente para dar información y generar respuestas (feedback).
4. Una comunidad discursiva utiliza y por tanto posee uno o más géneros discursivos para la realización comunicativa de sus propósitos.

5. Además de poseer géneros discursivos, toda comunidad discursiva ha adquirido un léxico específico.
6. Toda comunidad discursiva debe tener una cantidad mínima de miembros que posean un manejo experto del discurso y un nivel adecuado de contenidos relevantes para ella.

Sobre estos principios, su determinación, análisis, ventajas, tratamiento y divulgación no se cuenta con antecedentes específicos y estudios contextualizados en la FCS de la UC, tal situación deja servido el escenario para el inicio de una gran ruta de investigación, conocimiento y avance. Razón por la cual conviene adentrarse un poco más no solo en esta sino también en otras relacionadas como el discurso académico y la alfabetización académica.

Discurso académico

Una vez analizado el tema de la comunidad discursiva resulta imposible no hablar del discurso académico y la importancia de estudiarlo es precisamente que lo que más hacen los académicos es leer y escribir, especialmente preparan sus clases, llevan a cabo y presentan sus trabajos de grado de especialización, maestría o doctorado, elaboran trabajos de ascenso, libros, publican artículos científicos en revistas especializadas y dictan ponencias y conferencias para una comunidad académica nacional e internacional de la cual forman parte.

En el caso particular de la UC no se cuenta con antecedentes específicos en esta materia, sin embargo, en Venezuela hay experiencias directas en el área como es el caso de la Universidad de Los Andes a través del Dr. Oscar Morales y su equipo. También en la UCV se cuenta con notables avances de destacadas investigadoras en el área de análisis del discurso como la Dra.

Adriana Bolívar y la Dra. Rebecca Beke (2014), las cuales han coincidido en que:

Las investigaciones en el campo del discurso académico abarcan muchos aspectos, entre los que se destacan el estudio de los textos académicos y las tradiciones discursivas en las especialidades humanísticas y científicas; las estrategias de lectura y escritura; el discurso disciplinar en las ciencias y humanidades; el desarrollo de las competencias necesarias para leer y escribir textos especializados en las ciencias y las humanidades, y la capacidad de evaluar textos con una mirada crítica. (p. 15)

Esta perspectiva abre para la FCS un inmenso torrente de posibilidades de investigación, acción y producción; la tarea se convierte entonces en un gran reto pues como se ha señalado, debe estudiarse cada discurso desde su propia especialidad (cada carrera), pequeños dominios a su vez integrantes de un tronco común (ciencias de la salud) y de un todo general (la educación universitaria). La FCS de la UC cuenta con 5 escuelas, 10 carreras (próximamente se incorporarán las carreras de Psicología y Fisioterapia) y gran cantidad de estudios de postgrado completan la oferta académica de una compleja facultad que articula lo científico, lo tecnológico y lo humanístico en beneficio de la salud del ser humano.

De concretarse una cultura educativa en cuanto a las áreas de comunidad discursiva y discurso académico muchos serán los beneficios para el conocimiento y la ciencia en general, como para la universidad y la formación que en ella se imparte, para esto debe iniciarse un largo camino, en la opinión de Morales, Tona y Tonos, (2007):

Lo relativo a la comprensión y producción de textos científicos prototípicos de una comunidad discursiva determinada (Medicina, Ingeniería, Odontología, Biología, etc.) es responsabilidad exclusiva de la universidad. En las cátedras universitarias se les debe enseñar a leer y producir los textos que se usan en su especialidad, para

preparar, consecuentemente, su incorporación a dicha comunidad. (p. 1039)

Se trata, pues, de un asunto de alfabetización académica, esta situación hace que no pueda cerrarse esta investigación sin referirse a esta práctica, razón por la cual es oportuno definirla y retomar su naturaleza pedagógica para comprenderla y compenetrarse con ella.

Alfabetización académica

Este proceso, denominado por Carlino (2003) como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410) viene a encontrar uno de sus primeros obstáculos cuando los miembros de una cultura académica educativa, es decir, los docentes que participan de sus prácticas asumen desde sus propias expectativas que sus estudiantes ya forman parte activa y productiva de dicha comunidad por el solo hecho de estar iniciándose en ella. En cambio, para los alumnos este principio no solo no es lógico sino que les genera desorientación, confusión y hasta frustración. Para ingresar a esta comunidad discursiva a través del discurso académico los estudiantes necesitan explicitación y guía. De acuerdo con lo propuesto por Carlino (2005),

Viene a ser responsabilidad de los profesores universitarios ejercer la mediación para facilitar en cada una de las disciplinas que enseñan, el dominio de los estudiantes de la comprensión crítica de las lecturas especializadas dentro de una carrera específica y la comunicación de sus ideas mediante la escritura. Por consiguiente, la alfabetización académica es una tarea que compete no solamente a los profesores de lengua, sino también a todos los profesores e investigadores en cada disciplina de las ciencias y las humanidades. (p. 69)

De esta manera, queda expuesto que se cuenta con suficientes, pertinentes y necesarios insumos teóricos desde el campo de la lingüística moderna para la implementación de programas de estudios que centren su atención en desarrollar el discurso académico de la comunidad discursiva de Ciencias de la Salud y así consolidar las competencias lingüísticas y comunicativas que contribuyan a optimizar el perfil del egresado de esta Facultad.

Respecto a los elementos teóricos que se incorporarían a los programas de estudio de esta alfabetización académica y el enfoque didáctico que serviría de marco es necesario señalar que la incorporación de cada uno de ellos debe ser analizada, al igual que el discurso académico, en atención al perfil específico de cada carrera, razón por la cual los programas analíticos podrían presentar variaciones de una a otra carrera sin perder de vista el fin de desarrollo lingüístico-comunicativo que los vertebra y unifica. En cuanto a la ejercitación correspondiente, Ruiz (2012) señala que al concebir la tarea en el área de ciencias “se ha de tener en cuenta que su misión esencial es favorecer que el alumno adquiera las herramientas del método científico, para arribar a competencias caracterizadoras de esta área, a saber: competencia teórico-explicativa y competencia procedimental metodológica”. (p. 32)

Consideraciones finales

“Si pretendemos mejorar el rendimiento del trabajo universitario, es menester desplegar un vasto esfuerzo colectivo, y eso implica retomar nuestra institución en su prístina acepción de *universitas*, de búsqueda de la verdad, de cultivo de la ciencia sin restricción alguna”. Pulido, (2013: 138). Partiendo de esta interesante y real consideración y de todo lo analizado y expuesto hasta ahora, debemos señalar que urge la consideración del

componente lingüístico dentro de las distintas carreras que se imparten en la FCS - UC, de manera integral, no solo por docentes formados en la enseñanza de la lengua materna (muy pocos en la Facultad) sino de todos quienes a través de sus realizaciones específicas —terminología médica y vocabulario científico— forman parte de esta comunidad académico-discursiva.

En cuanto a la comunidad discursiva de esta Facultad es conveniente su estudio y determinación en cuanto a sus propósitos de organización y participación en el ámbito científico así como los géneros discursivos recurrentes de que dispone y emplea y con qué frecuencia, esto con el fin de optimizar sus propósitos comunicacionales entre sus propios miembros, con los que intentan formar parte de esta comunidad (estudiantes en proceso de formación) y con los que eventualmente se acercan a ella de manera incidental.

Por su parte, el discurso académico interesa, entre otros, por la valoración de los textos académicos que sirven de base para la instrucción y capacitación universitaria, los discursos que estos contienen, los procesos y estrategias de prácticas de lectura y escritura y su aplicación por parte de los miembros de la comunidad discursiva dentro de las respectivas disciplinas científicas.

Finalmente, la alfabetización académica se reviste de capital importancia pues viene a ser el mecanismo de concreción e integración de estrategias y acciones para la consolidación de las competencias comunicativas, lingüísticas, pragmáticas y de interpretación requeridas por la comunidad discursiva, para ejecutar sus discursos académicos con la solidez y propiedad que le demanda una comunidad científica nacional e internacional. Allí el papel protagónico de la universidad como espacio natural para esta formación tan útil y necesaria. Como valor agregado para la Facultad de Ciencias de

la Salud de la UC, el estudio y tratamiento dentro de los pensa de estudios de las diversas carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud produciría beneficios a la comunidad discursiva entre los cuales se pueden precisar:

- Mejoría en los procesos de comprensión lectora para fines académicos.
- Mayor aprovechamiento de las clases por medio de la comprensión oral de los contenidos académicos expuestos.
- Evolución satisfactoria en los patrones generales de escritura de los estudiantes.
- Mayor calidad en la producción lingüística escrita de evaluaciones formativas y/o sumativas como: exámenes, informe de clase, redacción de introducciones y conclusiones, trabajos escritos de investigación, monografías, ensayos, artículos científicos, análisis de estadísticas de salud, revistas, glosarios, proyectos científicos, ponencias, informe de servicio comunitario, informe de pasantías, trabajo especial de grado.
- Mayor calidad en la producción lingüística oral de evaluaciones formativas y/o sumativas como: participaciones en clases, foros, debates, exposiciones, entrevistas, interrogatorios, defensas y confrontación de trabajos, exposición de prácticas de laboratorios y cualquier otra que implique el uso de la lengua oral.
- Mayor estímulo a la investigación científica a partir de la lectura, análisis e interpretación de revistas especializadas y diversas fuentes de investigación y documentación.
- Consolidación de herramientas lingüísticas de cara a la realización de estudios de cuarto nivel.

Referencias

- Bolívar, A. y Beke, R. (2014). *Lectura y escritura para la investigación. (Comp.)*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico Universidad Central de Venezuela.
- Cano de Faroh A. (2014) De la alfabetización inicial a la alfabetización académica. En: B. A. y B. R. (Comp.), *Lectura y Escritura para la investigación*, Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles en Revista Educere*, (pp. 409-417). Investigación 6, N° 9. Mérida: Consejo de publicaciones, Universidad de Los Andes.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas.
- Morales, O., Tona, R. y Tonos, R. (2007). *¿Cómo incorporar a los estudiantes universitarios a su comunidad discursiva?: la experiencia de la Facultad de Odontología de La Universidad de Los Andes*. En L. Ruiz M., A. Muñoz A. & C. Álvarez M. (eds.), *Actas del X Simposio Internacional de Comunicación Social, Tomo II (pp.1038-1043)*, Santiago de Cuba. Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- Pérez, E. (2013). *Cómo evaluar aprendizajes por competencias*. Valencia: Dirección de Medios y Publicaciones, Universidad de Carabobo.
- Pulido, A. (2013). *La generación sacrificada. Problemas de la infancia y la juventud en un mundo globalizado*. Mérida: Consejo de publicaciones, Universidad de Los Andes.
- Ruiz, M. (2012). *Enseñar en términos de competencias*. México: Trillas.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*. New York: Academic and Research Settings Cambridge University Press. Págs. 21-27. (Traducción especial para Taller de Lectura y Escritura Académica II - UNRN)

GLADYS CALATAYUD

Universidad de Carabobo
gladyscalatayud@gmail.com

ALBERT PADRÓN

Universidad de Carabobo
licacalatayud@gmail.com

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

La construcción de una posible pedagogía para la Historia en la Educación Universitaria resulta de las dificultades que se manifiestan en cuanto a la poca significación que representan los contenidos históricos para la población estudiantil, considerando que la falta de interdisciplinariedad en el abordaje de estos impacta negativamente en los resultados. La presente investigación se centra en el estudio hermenéutico del proceso didáctico puesto en práctica en la asignatura de Historia Contemporánea de Venezuela en la FaCE-UC. El sustento teórico se realizó sobre la base de una mirada a la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales propuesta en el planteamiento de Immanuel Wallerstein. Se empleará el enfoque cualitativo sustentado en una investigación de campo descriptiva. Es de hacer notar que la investigación se encuentra en la fase de aplicación de los instrumentos para la recolección de la información y poder construir el corpus teórico respectivo. Los resultados descritos son el producto de la fase de observación del proceso didáctico en dos secciones y entrevistas a dos estudiantes para realizar un primer acercamiento con el objeto de estudio. En esta fase se evidencia la falta de interconexión disciplinar en el tratamiento de los contenidos históricos durante la acción educativa y la escisión de las asignaturas que conforman las Ciencias Sociales en los planes de estudios de la institución, lo que contribuye a una descontextualización y poca significación de los saberes históricos generados.

Palabras clave: pedagogía para la historia, interdisciplinariedad, ciencias sociales.

APPROXIMATION FOR A PEDAGOGY OF HISTORY IN VENEZUELAN UNIVERSITY EDUCATION. A LOOK FROM SOCIAL SCIENCES INTERDISCIPLINARY

Abstract

The construction of a possible Pedagogy for History in University Education results from the difficulties manifested for the little significance of the historical contents for the student population, considering that the lack of interdisciplinarity in their approach affects negatively in the outcomes. This research focuses on the hermeneutic study of the didactic process applied in the subject Contemporary History of Venezuela in the FaCE-UC. The theoretical support based on a look at the interdisciplinarity of the Social Sciences proposed by Immanuel Wallerstein. The qualitative approach based on descriptive field research will be used. It should be noted that the research is in the phase of application of instruments for gathering the information to be able to construct the respective theoretical corpus. The results described are the product of the observation phase of the didactic process in two classes, and interviews of two students to make a first approach to the object of study. In this phase it is evident the lack of disciplinary interconnection in the treatment of historical contents during the educational action and the division of the subject matters of the Social Sciences in the curriculum of the institution, which contributes to a decontextualization and little significance of the historical knowledge generated.

Key words: pedagogy for history, interdisciplinarity, social sciences.

Introducción

Las Ciencias Sociales desde su origen han sido cuestionadas sobre su calificación de ciencias, dado a lo particular y complejo de la precisión de su objeto de estudio aunado al hecho que su metodología fue heredada de las Ciencias Naturales bajo el enfoque positivista, lo cual se tradujo en la aplicación de una concepción fragmentaria en el abordaje metódico y construcción epistémica sobre las realidades sociales. Este objeto de estudio le imprime una serie de obstáculos y desafíos a éstas ciencias. En este sentido, Falletti (2006) plantea que:

Las Ciencias Sociales se enfrentan por una parte a un desafío de tipo teórico-epistemológico, es decir, la identificación de conceptos que sean coherentes con el objeto de estudio y con la metodología a implementar; y el segundo de ellos está relacionado con la relación sujeto-sujeto que se establece en el campo de estudio de éstas, ocupándose de un mundo preinterpretado por los propios actores sociales. (p.72)

Así encontramos por ejemplo como la Historia y la Geografía se tratan en la acción didáctica como asignaturas separadas y divididas, lo que representa una desconexión entre ellas, cuando éstas son las que permiten un análisis temporo-espacial contextualizado de la realidad social. Las categorías tiempo y espacio constituyen elementos claves para la concreción ubicacional del individuo en su experiencia relacional con el entorno socio-histórico. Las informaciones sin contexto se diluyen con facilidad y obstaculizan la construcción de un conocimiento significativo y duradero sobre los fenómenos sociales, y es lo que sucede con los saberes de lo histórico, que se median y aprenden como simple acumulación de hechos, datos, fechas personajes, es decir con fundamento en lo cronológico y memorístico sin un significado real para el discente.

La búsqueda de los obstáculos epistémicos, metodológicos y didácticos que dificultan el aprendizaje de la Historia en la Educación Universitaria Venezolana constituye el objetivo central de la presente investigación, con miras a construir un corpus teórico que contribuya con la práctica de una Pedagogía más efectiva en esta Didáctica Especial, por lo cual se describirá lo que acontece en la práctica de los docentes de la FaCE-UC desde la visión Interdisciplinaria considerando el planteamiento realizado por Immanuel Wallerstein en su texto *Abrir las Ciencias Sociales*.

Aproximación al asunto problemático

En los procesos de mediación de la Historia, la evidencia empírica demuestra que las disciplinas que constituyen las Ciencias Sociales se abordan de manera fragmentaria, especialmente la Historia y la Geografía, cuando estas son las que permiten realizar una contextualización de la realidad social. Las categorías tiempo y espacio constituyen elementos claves para la concreción ubicacional del individuo en su experiencia relacional con el entorno socio histórico, lo que genera informaciones descontextualizadas, que se diluyen con facilidad y obstaculizan la construcción del conocimiento significativo y duradero sobre los fenómenos sociales, y es lo que sucede con los saberes de lo histórico, que se aprenden como simple acumulación de datos cronológicos. Desde el punto de vista metodológico se observa que se mantiene un modelo enciclopédico positivista con énfasis en la retórica como estrategia, escaso uso de la representación gráfica para vincular los contenidos teóricos. Asimismo, se observa que en la estructura curricular de los planes de estudios en la FaCE-UC las áreas disciplinares que constituyen las Ciencias Sociales aparecen separadas, así como la administración de la misma.

Evidentemente esto es un reflejo de la percepción fragmentaria, parcelada; heredada del paradigma científico-positivista, cuya tendencia es hacia la hiperespecialización disciplinar y epistémica en el estudio de las realidades sociales. En cuanto a la cuestión curricular, Follari (1980:15) expresa que... “si uno quiere que estén integrados los contenidos, estos tienen que venir integrados ya en el plan de estudios. No puede ser que el plan de estudios, como a veces sucede, no incluya esa integración”. Esto realmente representa una realidad que requiere de un análisis, ya que, la planificación por proyectos, que es la modalidad que se está utilizando en el nivel primario venezolano, requiere de la integración de las áreas de aprendizaje, y es al docente, al que le corresponde construir dicha integración; y en el caso del nivel secundario y universitario; la planificación se realiza por asignatura; produciéndose una divergencia entre los niveles del Sistema Educativo Venezolano, y contrario a lo que significa la interdisciplinariedad de los saberes.

El estudio de los fenómenos sociales en compartimientos, que serían las diferentes disciplinas en las que se han dividido las Ciencias Sociales resulta contradictorio con la realidad, ya que, se obvia que esta es un entramado de factores de tipo económico, geográfico, histórico, social y cultural representando una totalidad concreta, en la cual estos elementos se encuentran estrechamente entrelazados, donde cada uno afecta al otro; y su abordaje de manera separada dificulta la comprensión de dicha realidad. Es de suponer, que este puede ser un factor que pudiera estar incidiendo en la problemática didáctica que al respecto se está produciendo en la asignatura. Para dar respuestas a las inquietudes antes mencionadas, se plantearon los siguientes propósitos:

General: Establecer una aproximación teórica sobre la interdisciplinariedad que ponen en práctica los docentes en el proceso de mediación aplicado en la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela.

Específicos:

- Develar proceso didáctico de la Historia Contemporánea de Venezuela puesta en práctica por los docentes que imparten la asignatura.
 - Caracterizar la fundamentación epistémica de la práctica docente en relación con la interdisciplinariedad.
- Estructurar una aproximación teórica para una pedagogía en Historia desde la interdisciplinariedad.

Para comprender lo que subyace en el proceso educativo de la enseñanza de la Historia, es menester comenzar realizando una mirada retrospectiva a lo que es y ha sido la construcción del objeto de estudio de las Ciencias Sociales, y su relación con la disciplinariedad a las que fueron sometidas desde sus orígenes.

Los desafíos para la construcción de un objeto de estudio en las ciencias sociales y la necesaria interdisciplinariedad para su estudio. Una mirada desde Wallerstein

Para Wallerstein (2006) la ciencia social es una empresa del mundo moderno, sus raíces se encuentran plenamente desarrolladas desde el Siglo XVI en el intento por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica. La legitimidad y caracterización del conocimiento científico dependía de la precisión de éste con la realidad y su validez universal.

De acuerdo al objeto de estudio las ciencias fueron clasificadas en dos grandes campos del saber: las Ciencias Naturales para los estudios de la naturaleza, y las

Humanidades para lo relacionado con los estudios del hombre, y en el medio de estos dos campos quedaron las Ciencias Sociales, intentando precisar su objeto de estudio, fluctuando entre lo físico y lo filosófico según se acercaran más a una u otra ciencia. Otra consideración subyacente era lo relativo a lo nomotético e idiógráfico, de acuerdo si la tendencia del conocimiento era hacia lo universal (ley) o particular respectivamente, cuestionándose la posibilidad de generar conocimientos universales y válidos desde las Ciencias Sociales.

Los grandes cambios generados por la revolución industrial, conlleva a la valoración del desarrollo tecnológico como factor crucial en el alcance del progreso -constructo propio de la modernidad-, identificada por la tríada progreso-tecnología-desarrollo, con modificaciones significativas de la forma de concebir la nueva realidad mundial e impactando la episteme sobre la cual se fundamentaría la construcción del conocimiento en las ciencias, y por ende, en las Ciencias Sociales. En este contexto emerge el paradigma científico-positivista que tiene como axioma que existe una realidad exterior a mí y posible de objetivarla, y declarando al progreso como el fin hacia el cual deberían marchar todas las sociedades, lo que direccionó el énfasis en lo tecnológico y científico como los medios para alcanzar tal fin. Esto desencadenó la proliferación disciplinar para atender la diversificación productiva que surgió con la revolución industrial, así como explicar los comportamientos sociales derivados de la dinámica social establecida, y la formación de nuevos profesionales en las diferentes áreas productivas.

La construcción del conocimiento está determinada por una relación de poder y de posición ontológica, el uno (ser absoluto) y el “otro” (lo diferente a mí). El Siglo XX, se convierte en un período de grandes avan-

ces pero de grandes convulsiones sociales también, los “no reconocidos” por su condición cultural, étnica, de género, políticas y/o económicas establecen presiones que modifican los postulados cognitivos sobre los que se habían construido los saberes, y la necesidad de reestructuración disciplinar que se mantenía hasta entonces. Se cuestiona el eurocentrismo de las Ciencias Sociales y se repiensa si el patrimonio heredado por ella es parroquial (particular) y en qué medida la división del conocimiento contemporáneo en Ciencias Naturales, Sociales y Humanidades permiten realizar verdadera hermenéutica de la realidad. Si para las Ciencias Naturales los cambios emergentes produjeron serios cuestionamientos a sus premisas, en las Ciencias Sociales el impacto fue mayor, ya que las dificultades para producir un conocimiento universal ha significado un gran obstáculo epistémico, más aún si se considera lo expresado por Wallerstein sobre que las Ciencias Sociales nomotéticas se construyeron sobre la premisa de que las realizaciones sociales se pueden medir.

La complejidad de las nuevas realidades sociales exige una reestructuración del enfoque de las Ciencias Sociales para develar lo que subyace en éstas. Las premisas de los científicos se hicieron insuficientes, en ocasiones contradictorias, se requiere de la cooperación de profesionales de diferentes áreas para comprender los nuevos acontecimientos, la disciplinariedad, por sí sola no cubre las expectativas, sobre la conformación de la nueva estructura de poder. Reconocer la complejidad de los ordenamientos internos de las sociedades supone un viraje hacia la dirección correcta que debieran atender las Ciencias Sociales. Surgen así, los estudios de área, neologismo creado por los norteamericanos para aprehender las realidades de esos “otros”, que han comenzado a exigir el reconocimiento de sus culturas

y sus roles dentro de la sociedad contemporánea. Esto genera necesariamente un entramado disciplinar para abordar los diferentes aspectos que abarcan los estudios de áreas, produciéndose un intercambio y convergencia de diferentes disciplinas, por los que según el autor antes mencionado, pudieran considerarse estudios “multidisciplinarios”. La necesidad de conocer las realizaciones sociales en dichas áreas surge como un mecanismo para garantizar la nueva enunciación de la colonialidad –Norteamérica–.

La descolonización de los saberes y de los modelos epistémicos es condición necesaria para construir un conocimiento generador de verdaderas transformaciones sociales, y atender los reclamos por una sociedad más justa. . Lo cierto es que la complejidad social emergente requiere de una visión dimensional diversa. No bastan las explicaciones particulares, sino que se requiere de la recursividad de lo particular y lo universal para entender y atender, desde lo disciplinar y multidisciplinar el nuevo sistema mundo, que ha dejado de considerarse como un sistema estático y de equilibrios. La historia y demás Ciencias Sociales representan un conjunto disciplinar primordial para la comprensión de la nueva concepción de los sistemas sociales, estudiar la sincronía y diacronía permitirá tener una visión más amplia de la realidad, así como el análisis desde las categorías económicas, políticas, geográficas, antropológicas, en fin, un abordaje interdisciplinario es requerido para los estudios culturales que demandan los movimientos sociales emergentes: estudios de género, no eurocéntricos, locales, de valores, en fin toda una gama de temas que ameritan voltear la mirada hacia ellos. No hay identidades absolutas sino que debe acompañarse de la aceptación de las otras comunidades.

Repensar las Ciencias Sociales para la comprensión de

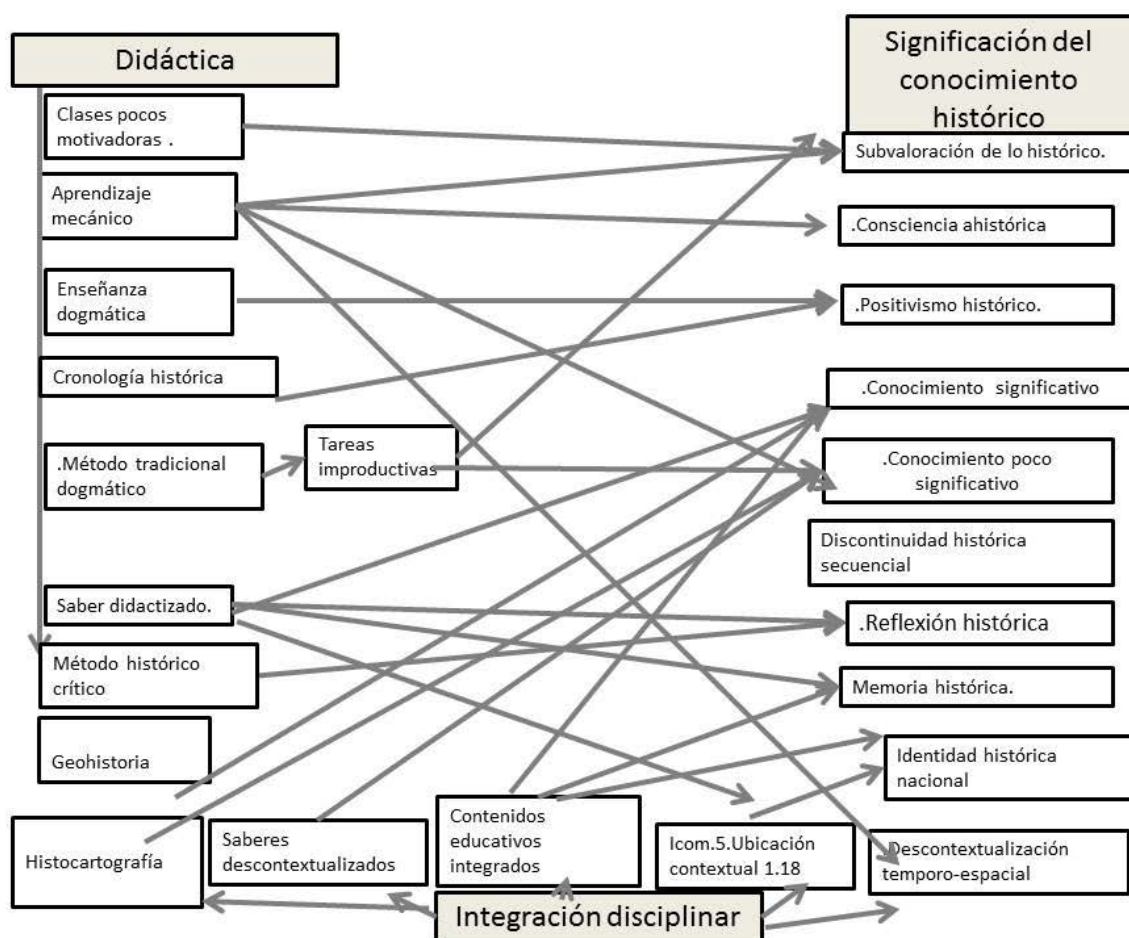
las realizaciones sociales, según Wallerstein requiere de la construcción de un conocimiento que sea el resultado de la integración de lo particular y lo universal, y no un “universalismo disfrazado”, romper con el etadocentrismo en que fueron sumergidas y dificultaron la consideración universal de los saberes por ellas generadas; así como el reconocimiento de que no hay un “unos” y “otros” sino un nosotros.; que la naturaleza no puede considerarse parte ajena a lo humano, superar la distinción ontológica de lo natural y lo humano, y que por lo tanto, la separación de las Ciencias en Sociales y Naturales habría que repensarse, y más aún lo de Ciencias Sociales y Humanidades. Así como es menester repensar las Ciencias Sociales, es necesario replantearse y reflexionar sobre los procesos didácticos relacionados con estas ciencias, en especial lo referente con la interdisciplinariedad como un camino que se requiere transitar si se desean introducir cambios significativos en la acción educativa.

A propósito de los resultados del diagnóstico

Los resultados aquí presentados son consecuencia de un primer acercamiento al objeto de estudio con el fin de contextualizar a profundidad el proceso didáctico puesto en práctica en la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela en la FaCE-UC, lo que permitió detectar que el mismo no satisface los objetivos propuestos desde el ámbito curricular, y la ausencia de la interdisciplinariedad en el abordaje. El análisis de las categorías emergentes a saber: la didáctica, significación del conocimiento histórico e integración disciplinar; así lo evidencian. En cuanto a la didáctica se apreció un significativo uso del método tradicional, caracterizado por el énfasis en aprendizaje mecánico, clases pocos motivantes, que dificultan la construcción de un conocimiento significativo en lo histórico. Desde

el ámbito de la significación del conocimiento, la evidencia demostró que la episteme histórica es considerada poco significativa como consecuencia de ser impartida por los docentes como una secuencia de hechos sin una vinculación con el presente. Asimismo, se manifiesta en las unidades de análisis, la concepción histórica como mera cronología de

eventos, sin una criticidad de los mismos lo que conlleva a una subvaloración 'por lo histórico; y la falta de la integración disciplinar en el proceso didáctico de la Historia. A continuación se presenta el entramado rizomático que permite visualizar de manera esquemática los hallazgos aquí expuestos.



Fuente: Calatayud, 2016

Consideraciones finales

Reflexionar sobre los procesos didácticos es tarea ineludible de la acción docente, especialmente cuando se evidencian problemáticas para el alcance de los objetivos propuestos. De allí que todo esfuerzo para mejorar la pedagogía de cualquier área del saber

resulta significativo y pertinente. A las Ciencias Sociales corresponde el estudio del hombre en sociedad, y por lo tanto son las llamadas a ofrecer una clara conciencia de la realidad para que el individuo pueda ser un agente de cambio de la misma

en pro del bienestar colectivo, y para ello deben ofrecer un conocimiento contextualizado, local, del reconocimiento de lo propio,. Además debe ser un conocimiento inter-disciplinar que permita aprehender la realidad de una manera holística” para poder resolver los problemas de una manera más efectiva. La fragmentación imposibilita el desarrollo de la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido.

La interdisciplinariedad es requerimiento para la construcción de un conocimiento histórico significativo, par-tiendo de la reforma curricular de los pensa de estudios a fin de que las disciplinas que comprenden las Ciencias Sociales se diseñen de manera integrada. Hay que tratar de superar ese pensamiento que separa, sustituyéndolo por el que reúne, como lo señala Morín (1990) en su expresión “pensamiento complejo”, con lo que pretende significar que la aspiración en los procesos de construcción de conocimiento es un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, en fin interdisciplinario.

La construcción del conocimiento está influida por un lado, por la motivación o disposición que el aprendiz tenga en el proceso de aprendizaje, y por el otro, que el contenido del material sea potencialmente significativa; lo cual dependerá en gran medida en la contextualización de los saberes que se pueda lograr en los discentes durante la práctica educativa.

Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular de la Historia, pasa por revisar el planteamiento de Wallerstein en cuanto a recursividad de lo particular con lo universal en el abordaje de la realidad histórica. Los estudios fragmentados y particulares por sí solo no permitirán la comprensión de los que somos como Sociedad Global. El conocimiento es una construcción social lo que significa según Wallerstein que es socialmente

posible tener un conocimiento más válido desde las Ciencias Sociales.

Referencias

- Falleti, V. (2006). Los problemas de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales. Una mirada crítica sobre las nociones clásicas el tipo ideal y la representación. Disponible en: <http://revistas.javerianas.edu.co/index.php/univhumanística/article/view/2205/1459>. Consulta: 26-08-2016
- Follari, R. (1980) La interdisciplinariedad en la docencia. Disponible en: [http://eva.univeridad.edu.uy/.../Interdisciplina/La interdisciplinariedad en la docenciaR.Follari%2C](http://eva.univeridad.edu.uy/.../Interdisciplina/La%20interdisciplinariedad%20en%20la%20docenciaR.Follari%2C). Consulta:10-08-2016
- Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento Complejo. España: Gedisa Editorial.
- Wallerstein, I (2006). Abrir las Ciencias Sociales (9ª.ed.). España: Siglo XXI, Editores

PREVALENCIA DE RIESGOS LABORALES EN AUSENCIA DE EVALUACIÓN ERGONÓMICA EN TRABAJADORES ADMINISTRATIVOS FACE UC

CÉSAR FRANCO

Universidad de Carabobo
cesarfranco7727@gmail.com

MIGUEL SEGOVIA

Universidad de Carabobo
miguelandress@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La ergonomía en el estudio de las posturas más adecuadas para desarrollar las labores dentro de una institución, ha adquirido una mayor significación por contribuir en la conservación de la salud y seguridad de los trabajadores, por ende, trayendo como resultado un incremento en la productividad de la institución. De allí, que el objetivo de esta investigación, fue determinar la Prevalencia de Riesgos Laborales en Ausencia de Evaluación Ergonómica en trabajadores Administrativos FACE UC para lo cual se realizó un estudio transversal, descriptivo, de campo a 50 trabajadores seleccionados al azar aplicándose una evaluación clínica - ergonómica. Los resultados arrojaron que 45 trabajadores(90%) presentaron cervico/lumbalgias, 20 trabajadores alteraciones oculares (40%) como fatiga, visión borrosa, ojos rojos y secos y un 16% (8 trabajadores) túnel del carpo, lo cual representa una prevalencia de 90%, adicionalmente la ausencia de evaluaciones antropométricas y ergonómicas periódicas para minimizar la presencia de riesgos laborales.

Palabras clave: riesgos laborales, ambiente laboral, enfermedad ocupacional.

PREVALENCE OF OCCUPATIONAL RISKS IN THE ABSENCE OF ERGONOMIC EVALUATION IN ADMINISTRATIVE WORKERS OF FaCE UC

Abstract

Ergonomics in the study of the most suitable poses to work in an institution has acquired a greater significance for contributing to the preservation of health and safety of workers, resulting in an increase in the institution productivity. The aim of this research was to determine the prevalence of occupational risks in the absence of ergonomic evaluation in administrative workers FaCE UC. It is a cross-sectional, descriptive and field study conducted at 50 randomly selected workers with a clinical ergonomic evaluation. Results showed that 45 workers (90%) had cervical / back pain, 20 workers ocular abnormalities (40%) such fatigue, blurred vision, red and dry eyes, and 16% (8 workers) carpal tunnel, which represent a 90% prevalence; additionally, there are no anthropometric and ergonomic evaluations to minimize risks at work.

Key words: risk at work, work environment, occupational disease.

Introducción

Según la Organización Internacional del Trabajo (2001), “los trastornos músculoesqueléticos (TME) se encuentran entre los problemas más importantes de salud en el trabajo, tanto en los países desarrollados industrialmente como en los de vías de desarrollo, lo que implica costos elevados e impacto en la calidad de vida”. (p. 23)

Así, la ergonomía como ciencia que estudia al hombre y su adaptación al trabajo, en los actuales momentos juega un papel muy importante en preservar la salud del individuo joven garantizando su productividad a futuro. Es bien sabido, que la escasa y en algunos casos ausente evaluación ergonómica de los puestos de trabajo ha generado problemas de salud de los trabajadores, trayendo como consecuencia repercusiones individuales y colectivas dentro del ámbito laboral, afectando las organizaciones debido a ausentismo laboral, incapacidad del personal y altos costos.

En la oficina, tal como señala el Departamento del Trabajo e Industrias del Estado de Washington (2010) “... el trabajo no escapa en la presencia de factores de riesgos que puedan generar enfermedades ocupacionales, pese a avances tecnológicos con el objetivo de adaptar al hombre al sitio de trabajo, haciéndolo más fácil y cómodo” (p.13). Es por ello, se hizo necesario realizar una evaluación ergonómica de los trabajadores administrativos de la FACE-UC para determinar factores de riesgos que pudieran estar implicados en la aparición de enfermedades ocupacionales debido a condiciones disergonómicas.

La ergonomía en el siglo XXI

Históricamente, sociedad inglesa de Ergonomía (Ergonomics Research Society), Murrell (1965) define la ergonomía:

...el estudio del ser humano en su ambiente laboral. A partir de esta concepción, durante el siglo XX se introduce el término *Interrelación Hombre-Máquina*, y se obtiene un gran avance en todo aquello relacionado con los dispositivos informativos y de control, los tiempos de reacción, la carga mental y el estrés, de la cual, se han hecho diversas definiciones con carácter evolutivo. (p. 15)

Quizás una de las más significativas interpretaciones la establece F. Guelandet alt. (1975) considerando a la ergonomía como:

Análisis de las condiciones de trabajo que conciernen al espacio físico del trabajo, ambiente térmico, ruidos, iluminación, vibraciones, posturas de trabajo, desgaste energético, carga mental, fatiga nerviosa, carga de trabajo y todo aquello que pueda poner en peligro la salud del trabajador y su equilibrio psicológico y nervioso. (p. 24)

Ciertamente, la ergonomía es una ciencia en continuo crecimiento y su campo de aplicación se ha extendido del laboral a todo nuestro entorno. En los últimos años ha experimentado un gran avance, particularmente en el siglo XXI donde se ha logrado claramente la mejora de las condiciones de trabajo en sectores exigentes (como minería, construcción e industria agroforestal) y por otra, en espacios inimaginables como la adaptación de personas con limitaciones funcionales (ancianos, usuarios de sillas de ruedas, invidentes, etc.) a servicios públicos, lo que ha servido para dar mejoras y oportunidades a trabajadores con limitaciones y/o incapacidades funcionales, con ello, insertándolos dentro de la sociedad como sujeto productivo y al mismo tiempo disminuyendo la potencial aparición de enfermedades de origen ocupacional.

Factores de riesgo en enfermedades ocupacionales

Es bien sabido, que el trabajador como ser vivo se mantiene en constante actividad y movimiento, adoptando posturas dentro y fuera del ámbito laboral que en la ma-

yoría de los casos son aprendidos dentro del quehacer, sin ninguna formación ergonómica o de higiene postural. La biomecánica del movimiento humano es definida por Acero (2013) como:

...una interdisciplina científica que mide, describe, analiza, valora y proyecta el movimiento humano indica más globalmente que es una ciencia que estudia el movimiento mecánico en sistemas vivos y en particular el movimiento del sistema locomotor del cuerpo humano. (p. 42)

De allí, que Márquez (2013) bajo su enfoque de la biomecánica aplicada a los puestos de trabajo exprese que ésta:

forma indudablemente parte de la evaluación ergonómica, tomando en consideración que es bien sabido, que existe una gran variedad de lesiones y enfermedades ocupacionales asociadas a factores de riesgo producidos por las condiciones y circunstancias en las cuales se desarrolla el trabajo además de los factores psicosociales. (p. 38)

Y es que de ellas, en estadísticas venezolanas, según la Dirección de Epidemiología e Investigación de Prevención, Salud y Seguridad Laborales (Inpsasel, 2006: "...hay un registro de traumatismos musculoesqueléticos como primera causa de enfermedad ocu-

pacional desde el año 2002, representando para el año 2006 un 76,5% de todas las enfermedades ocupacionales". (p. 12). Estos trastornos, son los motivos de consulta más frecuentes en los trabajadores, dentro de los cuales se encuentran: cefaleas, ardor en los ojos, dolor en cuello y espalda, inflamación de articulaciones, fatiga, síntomas respiratorios, calambres, entre otros. Los mismos, se inician de forma leve no siendo considerados por el trabajador de relevancia, muchas veces bajo automedicación, acudiendo al servicio médico por su cronicidad. La etiología es multifactorial, ya sea por el sitio de trabajo no adaptado al trabajador, porque éste no esté capacitado y/o formado para realizar su actividad laboral o porque no cumple con las normas establecidas. De allí, la importancia de considerar la presencia de estos factores de riesgo a través de una evaluación de los puestos de trabajo y el estricto seguimiento en el cumplimiento de las normas.

Desórdenes músculo-esqueléticos más frecuentes según tipo y localización

Zona	Condiciones inflamatorias	Condiciones degenerativas
Miembros Superiores	Tenosinovitis Epicondilitis, bursitis Síndromes compresivos nerviosos Mialgias	Tendinosis Osteoartrosis
Espalda alta y Baja	Sinovitis, mialgias Lumbagos, ciáticas Discopatías, osteoartrosis	

Fuente: National Research Council (1999)

España (1999):

Importancia de la evaluación ergonómica en sitios de trabajo

El análisis ergonómico del puesto de trabajo, ha sido diseñado como lo señala el Ministerio de Trabajo de

para servir como una herramienta que permita tener una visión de la situación de trabajo, a fin de diseñar puestos de trabajo y tareas seguras, saludables y productivas, así como, para hacer

para servir como una herramienta que permita tener una visión de la situación de trabajo, a fin de diseñar puestos de trabajo y tareas seguras, saludables y productivas, así como, para hacer un seguimiento de las mejoras implantadas en un centro de trabajo o para comparar diferentes puestos de trabajo. (p. 6)

Del mismo modo, establece que:

La evaluación de un puesto tiene en cuenta el equipo, el mobiliario, y otros instrumentos auxiliares de trabajo, así como su disposición y dimensiones. La disposición del puesto de trabajo depende de la amplitud del área donde se realiza el trabajo y del equipo disponible, por lo tanto, no pueden darse criterios específicos de evaluación para cada posibilidad. La clasificación del espacio de trabajo está en función de que las medidas o disposiciones técnicas permitan una postura de trabajo apropiada y correcta, que no impida realizar movimientos y, en función de la evaluación general de la zona de trabajo. Esta evaluación general se complementa con el análisis de la actividad física, el levantamiento de pesos y los movimientos y posturas de trabajo. (p. 7)

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, es indudable que la responsabilidad de una evaluación periódica tanto del puesto de trabajo como del operador sea responsabilidad del patrono. Es por ello, que surge la necesidad en la FACE-UC, de realizar la pertinente evaluación de puestos de trabajo, debido a que no existe ninguna intencionalidad en la creación de un comité que haga un diagnóstico sobre la realidad de los trabajadores, en este particular, que se desempeñan en el área administrativa así como de los espacios de trabajo, entre otros, valoraciones no solo ergonómicas anuales sino en la evaluación integral del trabajador.

Es por esto, que en Venezuela la reforma de la Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (Lopcymat, 2005), hace mención sobre condiciones ergonómicas en su artículo 60 y destaca:

El empleador o empleadora deberá adecuar los métodos de trabajo así como las máquinas, he-

rramientas y útiles utilizados en el proceso de trabajo a las características de los trabajadores y trabajadoras. En tal sentido, deberá realizar los estudios pertinentes e implantar los cambios requeridos tanto en los puestos de trabajo existentes como al momento de introducir nuevas maquinarias, tecnologías o métodos de organización del trabajo a fin de lograr que la concepción del puesto de trabajo permita el desarrollo de una relación armoniosa entre el trabajador o la trabajadora y su entorno laboral. (p. 11)

Abordaje metodológico

La orientación metodológica de este estudio es de carácter cualitativo, a través de un estudio transversal, descriptivo, de campo, aplicando técnicas y procedimientos operativos como: entrevistas y observación participante, que permitió conocer en el personal condiciones clínicas así como relacionadas al puesto de trabajo.

En tal sentido, de forma aleatoria, se aplicó una entrevista semi-estructurada a 50 trabajadores administrativos de la FACE-UC sin tomar en cuenta edad, sexo, comorbilidades y/o año de servicio, al igual que se observó a cada uno de ellos realizando actividades dentro de su sitio de trabajo.

Área	Personal
Decanato	5
Consejo de Facultad	6
Dirección de Escuela	6
Dirección de Investigación	6
Administración	7
Biblioteca	20

Fuente: Franco y Segovia (2016)

A través de la interpretación de los mismos, se pudo evidenciar la no adaptación del sitio de trabajo al personal, condiciones como: asientos sin altura no regulable ni espaldar reclinable, monitores sin relación con eje visual, haz de brillos y colores sin balance, distancia inadecuada de pantalla-teclado-documento con dimensiones insuficientes de la mesa, déficits de iluminación. De manera que estos factores de riesgo se encontraron

presentes en la totalidad de los sitio de trabajo donde se realizó el estudio, contrastando los resultados obtenidos a través de la encuesta con uno o más de los síntomas referido por el personal:

%	Síntomas	Otros
90	Cervico-lumbalgias	Mialgia, parestesias
40	Alteraciones oculares	Fatiga, hiperemia conjuntival
10	Túnel del carpo	
5	Rinitis	

Fuente: Franco y Segovia (2016)

Pese que no se consideró factores incluyentes en el estudio, se tomó de interés en la investigación de acuerdo a los resultados arrojados edad promedio de 32,3 años y 12,1 años de servicio. Estos resultados evidencian, que no hubo un solo personal dentro del estudio que no refiriera algún síntoma relacionado a su puesto de trabajo, determinándose una prevalencia del 90% de factores de riesgo asociados al sitio de trabajo, evidenciándose además condiciones clínicas en trabajadores jóvenes y con pocos años de servicio.

Conclusiones

- No existe evaluación ergonómica de los trabajadores administrativos de la FACE UC.
- No adaptación de puestos de trabajo al personal administrativo.
- Ausencia de comité de seguridad laboral y bioseguridad.
- Poca concientización sobre reconocimiento de síntomas derivados a las condiciones de trabajo.

Recomendaciones

- Creación de un comité de seguridad laboral y bioseguridad que permita una evaluación y análisis e investigación ergonómica y que sea promotora de enseñanza y formación para la concientización de todo el personal administrativo.
- Diagnostico inmediato sobre condiciones ergo-

nómicas en los trabajadores.

- Revisión anual periódica del personal principalmente aquellas áreas de alto riesgo, manteniéndose vigilancia continua y de una ergonomía correctora - preventiva que garantice al personal administrativo la identificación de factores de riesgo que pudieran favorecer el desarrollo de enfermedades ocupacionales para poder corregirlas y lograr la adaptación del personal a cada puesto de trabajo de forma individual.

Referencias

- Acero J.(2013) La Biomecánica: Concepto integral y su contexto práctico. Disponible en: <https://g-se.com/es/biomecanica/blog/jose-a-acero-jauregui>
- Departamento del Trabajo e Industrias del Estado de Washington. (2010). *Ergonomía en la Oficina*. USA.
- Guelaud, F. et alt. (1975). *Pour une analyse des conditions de travail ouvrier dans l'entreprise* Paris.
- INPSASEL (2006) Direcciones Estadales de Salud de los Trabajadores DIRESAT. Instituto Nacional de Prevención, Salud y Seguridad Laborales. Dirección de epidemiología e Investigación.
- Ley orgánica de prevención, condiciones y medio ambiente de trabajo (Lopcyamat) 2005. Caracas.
- Márquez, M. (2009). *Ergonomía: Fundamentos de ergonomía industrial*. San Cristóbal: Guía práctica. Fondo editorial UNET.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (1999). *Evaluación de las condiciones de trabajo: método del análisis ergonómico del puesto de trabajo*.
- Murrell, K. (1969). *Ergonomics*. Inglaterra: Editorial Chapman and Hall.
- National Institute for Occupational Safety and Health (1997). *Musculoskeletal disorders and workplace factors. A critical review of epidemiologic evidence for work-related musculoskeletal disorders of the neck, upper extremity, and low back*. Atlanta: CDC.
- National Research Council of EEUU (1999). Steering Committee for the Workshop on Work-Related Musculoskeletal Injuries: the Research Base, National Research Council. Committee on Human Factors. Washington D.C.
- Organización Internacional del Trabajo (2001). *Sistema músculo-esquelético. Enciclopedia de Salud y Seguridad en el trabajo*. Tercera ed.

LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA CREATIVIDAD AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL



ENEYDA GARCÍA RUIZ

Universidad de Carabobo
eneguadalupe1513@gmail.com

ROSA MARÍA TOVAR

Universidad de Carabobo
rosamtovar@gmail.com

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

En los actuales momentos, Venezuela sufre constantes cambios en todas las áreas, y estos embates de información y desinformación tienen saturados a todos los venezolanos, por ende desde el campo educativo y preferiblemente desde la edad Infantil, la expresión corporal, de la mano de la creatividad, se convierte en una alternativa que permita un enriquecimiento de las actividades cotidianas y del crecimiento personal. Esta dupla puede ser aprovechada, de manera significativa para el desarrollo de la imaginación, el placer por el juego, la improvisación y la espontaneidad. Por consiguiente, El abordaje de estos procesos en la infancia, le permiten al niño/a encontrar modalidades de comunicación más profundas e íntegras, lo que repercute de manera positiva en el encuentro consigo mismo y con los demás. Asimismo, posibilita el revelado de los mecanismos de funcionamiento de distintos grupos humanos: equipos de trabajo, estudiantes, trabajos en la comunidad, apoyo entre pares y ayuda colectiva entre otras; convirtiéndose así en una herramienta para los docentes comprometidos, logrando de esta manera una mayor calidad en el proceso de enseñanza, aprendizaje y contrarrestar los niveles de angustia y frustración que se evidencian en la cotidianidad venezolana.

Palabras clave: expresión corporal, creatividad, educación infantil.

BODY EXPRESSION AND CREATIVITY AT THE SERVICE OF CHILDREN'S EDUCATION

Abstract

At present, Venezuela is undergoing constant changes in all areas, and these attacks of information and disinformation have saturated all Venezuelans, therefore from the educational field and preferably from the childhood, the body expression and creativity become an alternative to enrichment the daily activities and personal growth. This pair can be used significantly for developing imagination, pleasure for playing, improvisation and spontaneity. Therefore, addressing these processes in childhood allow the child to find deeper and integral modes of communication, which has a positive impact on the self-encounter and with others. It also facilitates the development of functional mechanisms for different human groups: work teams, students, community work, peer support and collective assistance, among others; thus becoming a tool for committed teachers. This is how a higher quality in the teaching and learning process can be achieved, counteracting the levels of anguish and frustration evident in Venezuelan daily life.

Key words: body expression, creativity, early childhood education.



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 21. Ed. Esp. Jul.-Dic. 2017/ pp.273-278

ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153

La expresión corporal y la creatividad al servicio de la educación infantil

Eneyda García Ruiz y Rosa María Tovar

Engranaje entre la expresión corporal y la creatividad en el campo educativo

En los actuales momentos, cuando vivimos cambios trascendentales en el país, en los planos político, económico, social y cultural; hablar de expresión corporal y creatividad al servicio de la educación infantil se convierte en una alternativa, ya que la realidad para todos los venezolanos ha cambiado. A menudo se registran trastornos psicosociales como ansiedad, depresión y otras alteraciones emocionales que prevalecen de una forma no vista antes en el país. Al respecto, la Federación de Psicólogos de Venezuela, y la Red de Apoyo Psicológico que reúne a las universidades Simón Bolívar (USB), Católica Andrés Bello (UCAB), Metropolitana (UNIMET) y Central de Venezuela (UCV), reflejan el incremento de solicitudes de asistencia psicológica en consultas privadas y públicas, debido a la crisis que se vive en el país (2017).

Los infantes no escapan a esta realidad, se encuentran inmersos en una dinámica familiar cargada de incertidumbres, preocupaciones, dificultades económicas y con marcadas posiciones políticas, realidad que no son capaces de comprender. La familia no siempre está informada de la forma adecuada para vivir los embates a los que se enfrenta, generando la menor influencia en los niños.

Frente a este hecho, le corresponde a los docentes velar por el bienestar de los niños y niñas. A diario, el docente conoce las carencias y necesidades que adolecen en sus hogares, y si bien no puede saciarlas, sí puede atenuarlas desde una didáctica innovadora. Es allí cuando la expresión corporal, engranada a la creatividad, se convierte en una alternativa para que el aprendizaje llegue a los estudiantes de forma signi-

ficativa, partiendo de sus propias vivencias. Ausubel, Novak y Hanesian (1983) señalan que los nuevos conocimientos estarán basados en las experiencias previas que tenga cada individuo, ya sea que lo hayan adquirido en situaciones cotidianas, en textos de estudios u otras fuentes de aprendizaje.

La Expresión Corporal como disciplina parte del hecho de que todo ser humano, de manera consciente o inconsciente, se manifiesta mediante el cuerpo, y en esta manifestación se hacen presentes sus conocimientos previos. Así mismo, la expresión corporal proviene del concepto de danza libre, metodología que permite organizar el movimiento de manera personal y creativa. Estos dos aspectos hacen de la expresión corporal un lenguaje posible de ser desarrollado a través del estudio e investigación de los componentes del movimiento del cuerpo propio y de los múltiples modos de estructuración del movimiento, tanto en el tiempo como en el espacio.

Para Stokoe (1990), la expresión corporal propone un quehacer que podrá ser elaborado por cada persona en la medida de sus posibilidades y deseos, donde el objetivo está centrado en la creación del texto de cada sujeto, para su beneficio personal, profesional y para apropiarse del conocimiento y valor de su propio cuerpo.

En consonancia con Stokoe (1990), Kalmar (2005) afirma que la expresión corporal es la forma de expresión espontánea o cotidiana que traduce el dinamismo de nuestra presencia en el mundo, y cobra forma personal en nuestra particular inserción socio-histórica y cultural. De manera que cuando la expresión corporal habitual (conocimiento previo) se convierte en una actividad organizada, con su propia autonomía en un sentido más amplio, recibe el nombre de Ex-

presión Corporal (con mayúscula) (op. Cit). Lo que quiere decir que el puro movimiento como reacción a un impulso se vuelve acción, cargado de intencionalidad, sin embargo, cuando se organiza rítmicamente, cobra sentido para quien baila, se organiza “poéticamente” y se convierte en danza. Permitiendo de esta manera que el sujeto, al apropiarse de esta manera de expresarse, pueda liberar el estrés, hacer movimientos libres y disponerse para construir nuevo conocimiento con otra actitud. Indudablemente, en estos aspectos radica la importancia de la expresión corporal, para liberar el estrés y disponer al niño para la construcción de otros conocimientos.

El cuerpo, elemento de comunicación

En esta época marcada por los cambios, el lenguaje se ha transformado, pasamos de tener un lenguaje cortés y amable, a un lenguaje colmado de mucha carga emocional, situación que es experimentada por los niños. Esta emocionalidad, muchas veces negativa, se expresa no solo a través del lenguaje oral sino con nuestro lenguaje corporal. Cuando hablamos con alguien, solo una pequeña parte de la información que obtenemos de esa persona procede de sus palabras, el resto de lo que se comunica proviene del lenguaje no verbal; es decir, gestos, apariencia, posturas, miradas y expresiones, en consecuencia, el efecto de este lenguaje corporal tiene lugar a nivel inconsciente.

De este modo, nuestras emociones se ven influidas por otras personas sin necesidad de decir una sola palabra, pues puede bastar una determinada postura, mirada o gesticulación para hacernos sentir incómodos, nerviosos o enfadados, o alegres, joviales y optimistas. Esto no quiere decir que el interlocutor vaya a captar toda la información que estamos transmitiendo; el grado en que lo haga dependerá de lo bueno que sea a la hora

de interpretar este lenguaje y de la atención que nos esté prestando.

El lenguaje no verbal es en parte innato, en parte imitativo, y en parte aprendido. Generalmente, distintas áreas del cuerpo tienden a trabajar unidas para enviar el mismo mensaje, aunque a veces es posible enviar mensajes contradictorios, como cuando alguien está contando una anécdota divertida pero la expresión de su cara es triste. Esto puede deberse, por ejemplo, a que mientras habla está pensando en otra cosa, tal vez en lo siguiente que va a decir, y la expresión de su cara corresponde con lo que está pensando y no con lo que está diciendo, de manera que no muestra coherencia en su discurso, su expresión corporal dice una cosa y sus palabras dicen otra, así mismo lo reflejan los niños/as en el aula de clase.

En otras ocasiones, los mensajes pudieran ser imprecisos debido a que se pueden estar comunicando diferentes emociones a la vez, como rabia, miedo y ansiedad, que en ocasiones aparecen unidas. Con los desconocidos nos comunicamos principalmente con los ojos. Por ejemplo: cuando caminamos por un pasaje angosto y nos encontramos con alguien de frente, primero le miramos a los ojos y luego desviamos la mirada hacia el lado del pasaje por el que pretendemos pasar, con la intención de esquivar la mirada.

La expresión corporal adquiere la función del lenguaje

El lenguaje corporal logra transmitir, al igual que otros lenguajes artísticos, ideas, emociones y sensaciones personales y subjetivas, posibles de ser objetivas en una elaboración externa al individuo. Para enriquecer este lenguaje utiliza metodologías para el desarrollo de habilidades, motrices y comunicativas, así como los principios de la investigación y composición co-

reográficas. Como método, ha permitido y permite el acercamiento a la danza de un gran número de sujetos que ven en este arte la posibilidad de bailar y no encuentran líneas divisorias, ni límites en la edad. Solo depende de la creatividad que se le impregne a cada movimiento, para lograr un estado de compenetración en ambas disciplinas.

La creatividad

La creatividad, según De la Torre (2000), es un proceso que radica en la capacidad y actitud para dejar huella personal, institucional o social. En cada persona actúa como la disposición o actitud abierta y flexible, dispuesta a aprovechar los estímulos del medio en relación con algún plan o proyecto en curso. Es decir, al abordar la creatividad como proceso, estamos hablando de transformación, cambio en el sujeto y en los destinatarios. Al respecto, permite un amplio desarrollo de competencias y habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales, pragmáticas y volitivas. Esto le permite al docente salir de la rutina, innovar, proponer cambios y romper con los métodos trillados y tradicionales. La creatividad tiene sus orígenes en la necesidad o problema, se desarrolla en la interacción de la persona con el entorno, y se consume en la participación y proyección hacia los demás.

Desde un punto de vista didáctico, la creatividad es un concepto que debiera ser abordado de forma curricular en los objetivos, como contenido formativo y estrategias, en las actividades de aprendizaje y en la evaluación. De la Torre (2000) afirma que “la creatividad si no se inserta en propuestas curriculares o proyectos que la integren desde los objetivos a la evaluación, se reduce a mera aspiración de buena acogida social” (p. 53). En consecuencia, si el docente asume la creatividad como parte de su programación para abordar la realidad es-

colar; podrá incorporar las dimensiones desde el ser, el saber y el hacer, vinculadas a la persona, proceso, ambiente y producto; abierto al cambio, solucionador de problemas en las escuelas y comunidades. Un docente que desde sus propios cambios creativos, pueda estar dotado de estrategias para la enseñanza afectiva, crítica y productiva. Otro aspecto, no menos importante, es la realidad de nuestras escuelas, trabajar sin tomar en cuenta las fallas de una planta física, con carencia en los recursos y materiales didácticos, con niños subalimentados, maestros desmotivados, comunidades no comprometidas con las metas educativas, carentes de un equipamiento mínimo para diseñar estrategias de enseñanza, sin un equipo humano técnico para atender las dificultades de aprendizaje. Ante esto se debe dar paso a la innovación, a una nueva manera de ver la realidad, para motivar y estimular, una realidad en la que el educando y el educador se articulen para crecer juntos y entran en una relación de horizontalidad, en donde la educación sea para ambos de manera espontánea, convencidos de que esto solo lo podemos plantear desde la creatividad, para aplaudir la originalidad y evitar la formación de este-reotipos De la Torre, S. (2000).

La expresión corporal y la creatividad en el campo educativo

Luego de revisar estos postulados bajo la corriente filosófica de Patricia Stokoe, en el caso de la expresión corporal y de Saturnino de la Torre en el plano de la creatividad, entre otros, se puede resaltar que la expresión corporal en el campo educativo, puede ser aprovechada de manera significativa para el desarrollo de la imaginación, el placer por el juego, la improvisación y la espontaneidad, los cuales de la

mano de la creatividad darán como resultado un enriquecimiento de las actividades cotidianas y del crecimiento personal. Además, permite encontrar modalidades de comunicación más profundas e íntegas, lo que repercute de manera positiva en el encuentro con los demás. La Expresión Corporal y la Creatividad ayudan en el descubrimiento de los mecanismos de funcionamiento de distintos grupos humanos: equipos de trabajo, estudiantes, trabajos en la comunidad, apoyo entre pares y ayuda colectiva entre otras; es oportuno que el docente trabaje estos procesos en los actuales momentos y en la edad infantil, para contrarrestar lo que a diario viven nuestros estudiantes en esta sociedad venezolana, para que los conflictos, las carencias y la violencia no le roben la alegría a nuestros niños/as. Asimismo, es importante resaltar, que no basta solo con entender qué es la Expresión Corporal asociada a la Creatividad como proceso, sino revisar sus fundamentos teóricos, para experimentar a través de la propia experiencia, partiendo de lo cotidiano, de lo que el niño/a conoce; en este sentido, surge esta interrogante: ¿el docente estará preparado para que sus estudiantes descubran, a nivel vivencial, las posibilidades de la Expresión Corporal y la Creatividad? Sabiendo que ellos también forman parte de esta realidad, llena de conflictos interminables. En relación con lo antes expuesto, es trascendental que los aspectos conceptuales de estos planteamientos sean complementados y reforzados a través de ejercicios prácticos. Donde el docente esté ganando para asimilar tanto la teoría como la práctica, y así afrontar su propia preparación con tranquilidad, seguridad, y creatividad, consciente de los cambios y dispuesto a colaborar, aportando desde la innovación en sus cla-

ses, conociendo de antemano los distintos momentos por los que podrán pasar los estudiantes y así saber cómo dirigirlos sin que se los trague este mundo lleno de antivalores, sin respeto para consigo mismo. De esta manera, tanto la expresión corporal como la creatividad pueden ayudar a agudizar la sensibilidad del docente ante la diversidad que presentan los estudiantes en edad infantil y favorecer la creación de una imagen ajustada de sí mismos. Además, tendrá en sus manos valiosas herramientas para desarrollar actividades de manera autónoma y equilibrada. Tomando en cuenta que durante los primeros años del niño, su motricidad necesita desarrollarse. A través de la Expresión Corporal y la Creatividad se puede dar cauce a la espontaneidad y a la tendencia natural al movimiento propio de esta edad. Ampliando de esta forma y enriqueciendo el lenguaje corporal de los niños/as, para fomentar la concienciación y expresión de sus sentimientos.

Conclusión

Finalmente se puede concluir que a partir de un enfoque integrado entre la Expresión Corporal y la Creatividad, abordado preferiblemente desde la edad infantil; el ser humano tiende a congregarse lo sensitivo, perceptivo-motriz, afectivo, cognitivo, sociocultural y espiritual; a través de qué: promoviendo el conocimiento, el cuidado de la integridad del ser, con respeto al propio cuerpo y el de los demás, se sumerge dentro de un lenguaje artístico, es decir, aquel lenguaje que ofrece la posibilidad de expresar y comunicar los movimientos de su vida interior y, por ende, de sí mismo. Asimismo, se identifica con el proceso de educación porque es parte de esa realidad, valorizando tanto el proceso como el producto. Se apropia del concepto de que el ser humano es único e irrepetible, valorando lo particular y único de cada individuo y, en consecuencia,

reconoce, acepta y respeta el propio modo de aprender. Concibe como un hecho artístico todo aquello que moviliza la sensibilidad, el sentido estético, la creatividad y la comunicación humana. En definitiva, el cuerpo y as diferentes partes que lo componen hacen posible el movimiento y, por tanto, es fundamental la incorporación de la expresión corporal y la creatividad en manos de un docente comprometido y ganado al cambio y a la ruptura de viejos paradigmas.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Kalmar, D. *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Ed. Lumen, Buenos Aires, 2005.
- Stokoe, P. *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Humanitas, Buenos Aires, 1990.
- Torre, S. de la. (2000). (Eds). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro

COMPETENCIAS GERENCIALES: UN CAMINO FUNDAMENTAL PARA EL GERENTE EDUCATIVO DE HOY

DIANYS GARCIA

Universidad de Carabobo
garciadianys@gmail.com

NOIRA BEJAR

Universidad de Carabobo
noira14@gmail.com

YENNIS TORRES

Universidad de Carabobo
faceyennistorres@gmail.com

Recibido:13-12-2016

Aprobado: 30-06-2017

Resumen

El presente estudio busca analizar las competencias gerenciales que debe cubrir el gerente de hoy en el hacer educativo, con la intención de que este se reconozca y se autoevalúe en función a la praxis. Está fundamentada en la teoría de las necesidades sobre la motivación de McClelland aludido por Torres (2012) y la teoría "X" y "Y" de McGregor reseñado por Chiavenato (1999). Dicho estudio se encuentra enmarcado en una metodología cualitativa con el método etnográfico. La población está integrada por los egresados de la Maestría Gerencia Avanzada en Educación durante el periodo 2013-2014, para la muestra se tomaron de forma aleatoria 3 informantes claves seleccionados mediante criterios significativos. La información se recolectó a través de la observación participante y una entrevista semiestructurada constituida por 6 preguntas. La validez del trabajo de investigación se mostró reflejada en la calidad de la interpretación a través de la hermenéutica según Gadamer (1998), a la par de la triangulación de la información, luego del análisis de las competencias gerenciales: comunicación, planeación y acción estratégica, trabajo en equipo, manejo personal, administración del tiempo, así como la motivación y creatividad; dejándose ver la importancia de repensar de manera constante el acto gerencial en cuanto a la comunicación, trabajo en equipo y motivación, por lo que se recomienda a los docentes/gerente de hoy desarrollar mejores estrategias para fortalecer los conocimientos así como adoptar una postura flexible, abierta a los cambios. **Palabras clave:** competencias gerenciales, praxis educativa, camino fundamental, comunicación.

MANAGEMENT SKILLS: A FUNDAMENTAL WAY FOR TODAY'S EDUCATIONAL MANAGER

Abstract

This study aims to analyze the managerial competencies that today's manager has to cover in the educational process, with the purpose to be recognized and self-evaluated according to the praxis. It based on the theory of McClelland's motivational needs and McGregor's "X" and "Y" theory. This study is a qualitative methodology with the ethnographic method. The population consisted of the graduates of the Advanced Management in Education Master Degree during the period 2013-2014; and the sample was three key informants randomly selected by significant criteria. The information was collected through participant observation and a semi-structured interview consisting of 6 questions. The validity of the research work was reflected in the quality of interpretation through hermeneutics according to Gadamer (1998), along with the triangulation of information, after the analysis of managerial competencies: communication, planning and strategic action, teamwork, personal management, time management, as well as motivation and creativity. It showed the importance of constantly rechecking the management act in terms of communication, teamwork and motivation, for it is recommended that today's teachers / managers develop better strategies to strengthen knowledge as well as adopt a flexible, open to change approach.

Key words: managerial competencies, educational praxis, fundamental way, communication.

Introducción

La sociedad de hoy en día en la incesante tendencia de reestructurar las placas sociales y educativas ante la exploración de la adaptación del hombre con el medio ambiente; manejados desde varias perspectivas, entre las cuales se deja ver la educación como elemento principal de representación pedagógica ante el reto de saber la mejor manera de gerenciar con responsabilidad ante las diversas gamas de propuestas pedagógicas que han ido surgiendo a través del tiempo; se ha visto resquebrajada la acción de comunicarse de una manera sana y sensata.

En este sentido, surge como parte de este sumario de cambios educativos el desafío constante de repensar, emprender y manejar aspectos gerenciales con el propósito de analizar con mayor exactitud las posibles ranuras que ha de descubrirse a lo largo del proceso y por ende sus soluciones correspondientes. Vale la pena entonces, representar a través de este estudio el manejo de las competencias gerenciales en la praxis educativa como piedra angular ante el desarrollo efectivo de las mismas, con el objetivo de conocer a profundidad la correspondencia entre la cognición de lo aprendido y el elemento eficiente del desarrollo de la praxis; su efectividad y calidad dentro del proceso gerencial en el área laboral. Así, como su manifestación en el campo educativo ante la estructuración: académica- formativa en cuanto a las competencias y su relación con el resultado.

Lo antes expuesto abre paso a la reconsideración y revisión de la importancia de las competencias individuales, las cuales distinguen a una persona con desempeño superior ante un desempeño promedio, hacia la búsqueda de apreciar el punto equidistante entre un cometido y el otro, con la finalidad de conseguir

el eje-equilibrio que garantice una educación acorde ante los avances del contexto; haciendo de esto la evidencia de las verdaderas competencias gerenciales; lo que para Rey (2013) no es otra cosa que “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, cuya aplicación se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos” (p. 76). Aunado a esto, se hace necesaria la intención de querer aprehender y aprender a manejar con estrecha relación los diversos escenarios actuales que contiene la gerencia dentro del campo educativo, midiendo tanto el abordaje teórico, soporte legal y estructuración social, a través del análisis de las competencias gerenciales que debe cubrir el gerente de hoy en el hacer educativo, hacia la búsqueda de engranar tales competencias acordes al mundo profesional.

Metodología

El estudio se llevó a cabo bajo una metodología cualitativa con el método etnográfico. La población está integrada por los egresados de la Maestría Gerencia Avanzada en Educación durante el periodo 2013-2014, para la muestra se tomaron de forma aleatoria 3 informantes clave seleccionados mediante el cumplimiento de criterios significativos para la investigación. La información se recolectó a través de la observación participante y una entrevista semiestructurada constituida por 6 preguntas. La validez del trabajo de investigación se mostró reflejada en la calidad de la interpretación a través de la hermenéutica propuesta por Gadamer (1998), a la par de la triangulación de la información, con el fin de analizar las competencias gerenciales que debe cubrir el gerente de hoy en el hacer educativo.

Resultados y discusiones

Los resultados obtenidos en el estudio vienen dados a través de la aplicación de la entrevista y la obser-

vación participante, tomando en cuenta el propósito planteado al inicio de la misma, se puede indicar que los actores realizan su desempeño laboral bajo la estructura de las competencias gerenciales revisadas en los egresados, demostrando acciones en la gerencia pedagógica en donde la mayoría de ellas, se muestran de manera eficiente; no obstante, se ha comprobado que presentan fallas muy evidentes en algunas, específicamente en el proceso de comunicación, planeación y acción estratégica, trabajos en equipos, manejo personal, administración del tiempo, motivación y creatividad; coyunturas determinantes en el desarrollo efectivo del proceso, las cuales vienen precisadas mediante haceres cualitativos, con la intención de valorar de manera particular la praxis gerencial; revisadas a continuación:

Comunicación: con respecto a la comunicación se puede decir que manejan un proceso deficiente por no cumplir a cabalidad con cada una de las fases del mismo, además mantienen un flujo de información de forma cruzada lo que dificulta el entendimiento de los mensajes y por ende crea un clima organizacional conflictivo e incongruente, así como propicia que los trabajadores mantengan una actitud cerrada y apática. En contra posición a esto y teniendo como base lo que alegan los autores antes citados, para que la comunicación sea eficiente debería fluir en dos direcciones descendente y ascendente manteniendo un continuo flujo de información.

Planeación y acción estratégica: según los resultados se evidencia que esta competencia si la cumplen con firmeza mientras que se desenvuelven en el entorno laboral, volviéndose estrategias para tomar decisiones asertivas que amplíen las oportunidades y permitan fortalecer la organización.

Trabajo en equipo: en relación a este aspecto los equipos que se logran formar son auto-dirigidos, donde los mismos empleados toman el control y se conforman en grupos, dividen sus labores para lograr alcanzar un objetivo, también es importante resaltar que por lo general se desarrollan estos equipos en ambientes autoritarios. Es por ello que, la teoría indica que la necesidad de logro de las personas los impulsa a sobresalir en su actuación por lo que debería existir un acoplamiento de funciones entre los equipos verticales y horizontales para transformarse en equipos de alto desempeño.

Manejo personal: el estudio refleja que los egresados también poseen y ponen en práctica esta competencia, demostrando equilibrio en su personalidad y en el delimitar los problemas laborales con respecto a los personales. Esta competencia esta sólida y reforzada con la demostración del saber ser el cual ayuda a crear la identidad personal.

Administración del tiempo: si desarrollan esta competencia con eficacia y efectividad según los resultados, puesto que le dan mucha importancia a la jerarquización de las prioridades al momento de cumplir con una planificación.

Motivación y creatividad: demuestran que ellos como individuos desarrollan la creatividad y la motivación como elementos que los impulsan a lograr tener un desempeño superior a los de los demás. A pesar de esto, también manifiestan que por parte de los jefes no reciben este tipo de incentivo, siendo necesario para complementar la gestión laboral con éxito y satisfacción.

En cuanto a las discusiones; en relación a las competencias gerenciales y el desempeño del gerente de hoy, la Teoría “X” y “Y” señala que dentro de una organización debe existir una administración estructurada con el objetivo de evaluar de manera eficiente el desempe-

ño del recurso humano, revisado desde las experiencias e inclinado al horizonte del éxito o el fracaso. Por su parte Chiavenato (1999), plantea que dicha teoría se hace importante en la administración de recursos humanos dentro de cualquier empresa o institución; siendo las personas el recurso primordial para que exista tal organización.

De allí que, el estudio pretende manejar la discrepancia entre las posturas “X” (Concepción tradicional, autocrática, impositiva y autoritaria) y “Y”(Nueva concepción, Democrática, consultiva y participativa), durante el desarrollo de la activación del gerente de nuestros días en el ámbito educativo laboral hacia la revisión del rendimiento en pro y contra, con el propósito de proporcionar en el día a día dirigentes efectivamente eficaces y efectivos en la búsqueda de la integralidad del empleador y los que lo circunden ante la armonía del clima organizacional. Al igual que, la teoría de las necesidades sobre la motivación de McClelland aludido por Torres (2012), asevera que la correspon-

dencia coherente entre el pensar, decir y hacer se concreta cuando se logra la diferenciación y aceptación de las necesidades de poder-afiliación-logro; ante la actuación del hombre y las competencias gerenciales vistas desde los elementos simples tales: comunicación, trabajo en equipo, manejo personal y acción estratégica; situaciones de las cuales es difícil que se escape el pensamiento humano tanto para su actuación en el espacio natural como en el desempeño que hace el mismo luego de su egreso profesional.

Desde esta perspectiva, se hace elemental señalar que para implantar retos, conquistar metas, y buscar el éxito en sí mismo como en el devenir del otro, los gerentes/docentes deben fusionar los saberes planteados por Tobón (2005): Saber ser: consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en el desempeño competencial y se caracteriza por la construcción de la identidad personal, la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad.



Fuente: Tobón 2005, adaptado por García, Bejar y Torres (2016).

Saber conocer: es la puesta en acción actuación de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la

información de manera significativa acorde con las expectativas individuales.



Fuente: Tobón 2005, adaptado por García, Bejar y Torres (2016).

Saber hacer: consiste en saber actuar con respecto a la realización de una actividad o la resolución de un problema, comprendiendo el

contexto y teniendo como base la planeación, monitoreo y evaluación de lo que se hace.



Fuente: Tobón 2005, adaptado por García, Bejar y Torres (2016).

Lo que significa en el estudio, que el accionar de la persona que este dirigiendo una organización debe ser sólido, directo, concreto y articulado entre el equilibrio personal y el bienestar colectivo de la misma, para así cumplir efectivamente con la realización de las actividades a establecidas.

Conclusiones

Es importante concluir que las fallas no son en su totalidad de los docentes y los conocimientos ad-

quiridos durante su participación en el desarrollo de estudios de cuarto nivel; sino, también de la estructura organizacional que poseen las instituciones educativas en las cuales ellos se desenvuelven como gerentes de aula, y por su puesto de los jefes o personal al mando que a pesar de su jerarquía no ponen en práctica las competencias que son elementos al momento de trabajar con recursos humanos.

Evidentemente el buen trabajo de la estructura organizacional lo establecen las capacidades gerenciales que los garantes de su conducción apliquen para darle impulso al desarrollo efectivo en cuanto al ser-hacer-convivir dentro del sistema educativo, de manera armónica y equilibrada entrecruzados con las responsabilidades personales que debe tener cada individuo, tales como: docentes, gerente, estudiantes, padre y representantes así como la comunidad en general acompañados unos de otro en la práctica pedagógica, relaciones con la gestión de recursos acordes al sistema gerencial-educativo de estos tiempos, en la búsqueda incesante del superación en conjunto.

Ya es hora, que cada uno de los elementos que conforman la ordenación ante los cambios de la vida gerencial conduzcan a la mayor efectividad en cuanto al recurso se trata y por ende a la estructura que le corresponde, con la intención de hacer que los objetivos planteados se cumplan a cabalidad hacia la indagación de hacer de la naturaleza gerencial un espacio efectivo y correlativo a las necesidades elementales que exige el mundo de hoy.

Entonces, vale la pena considerar, que la gerencia educativa efectiva/ eficaz debe re-comenzar día a día con un objetivo en mente y permanente a lo largo del desarrollo de la acción laboral con la única finalidad de manejar el recurso humano con el sentido de pertinencia; de estima, liderazgo y comunicación que le concierne, permitiendo dar prioridad a lo importante ante lo urgente, hacia la exploración de balancear los objetivos internos de cada quien ante los objetivos externos de la organización, considerando de esta manera la verdadera convivencia equitativa entre las personas que hacen vida en la organización y por ende demostrando el verdadero equilibrio entre el ser-conocer y hacer.

Referencias

- Chiavenato, I. (1999). *Administración de recursos humanos*. México. Ed. McGraw Hill.
- Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid. Ed. Ediciones Cátedra, S.A.
- Rey, N. (2013). *Planificación y desarrollo del talento humano*. Venezuela. Ed. Dirección de medios y publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Tobón, S. (2005). *Formación en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia. Ed. EcoEdiciones.
- Torres, Y (2012). Desde la investigación: salud educación y pobreza. Tres desafíos. Tres polaridades de expresión. Una sola conciencia. *Revista Arjé*. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/index.htm> [Consulta: 20-08-2016]

ILIANA LO PRIORE INFANTE
Universidad de Carabobo
ililopriore@gmail.com

Recibido:04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

Las políticas educativas vigentes a nivel mundial, contemplan el énfasis en educación en los primeros años de vida conocidos como primera infancia. La potencia que tienen las vivencias, las interacciones, en este período, son de gran influencia en el presente y futuro de los niños y niñas, sus familias, y las comunidades que conforman. En estos primeros mil días son muchos y variados los acontecimientos que se suceden. El **objetivo** de este estudio es generar una reflexión analítica y propositiva sobre los criterios de calidad educativa en las prácticas pedagógicas cotidianas propias de la atención educativa de la Primera Infancia (AEPI) especialmente en los primeros mil días de vida desde la re-creación de un currículo humanizador. Recorrer la relevancia de las experiencias del niño y niña en este período y asumir la formación inicial y permanente de los docentes para este primer nivel de atención, cuidado y formación como un proceso intenso, profundo, transdisciplinario y altamente comprometido es uno de las líneas reflexivas de este trabajo. Es por ello, que se presenta de manera re-creadora aspectos claves del abordaje de elementos curriculares, desde una perspectiva pedagógica humanizadora que contemple criterios de calidad esenciales en este período evolutivo tan vital y que los agentes de infancia puedan adaptar y aplicar críticamente. Los aportes de este trabajo, producto de variadas investigaciones y experiencias, esbozan criterios de calidad en el contexto curricular humanizador del nivel de Educación Inicial, en la etapa maternal.

Descriptor: calidad educativa, humanización del currículo, educación inicial, primeros mil días de vida.

QUALITY OF EDUCATION IN THE FIRST THOUSAND DAYS OF LIFE FROM THE RE - CREATION OF A HUMANIZING CURRICULUM

Abstract

Current educational policies worldwide contemplate the emphasis on education in the early years of life, known as early childhood. The power the experiences, interactions have in this period, greatly influence on the present and future of children, their families and their communities. In these first thousand days many and varied events occur. *The aim* of this study is to generate an analytical and propositional reflection on the criteria of educational quality in everyday teaching practices specific to the Educational Attention of Early Childhood (AEPI, in Spanish), especially in the first thousand days of life from the re-creation of a humanizing curriculum. To explore the relevance of the children experiences in this period and to assume the initial and ongoing teacher training for this first level of attention, care and training as a deep intense, transdisciplinary and highly committed process is one of the reflective lines of this work. It is therefore, presented in a recreate way key aspects of the curriculum elements, from a humanizing pedagogical perspective considering essential quality criteria in this so vital evolutionary period and that childhood agents can adapt and apply critically. The contributions of this work, which is product of different researches and experiences, outlined quality criteria in the humanizing curricular context of early education level in the maternal stage.

Key words: quality education, humanization of the curriculum, early childhood education, first thousand days of life.

Introducción

Actualmente, las políticas educativas de casi todas las naciones, contemplan el énfasis en educación en los primeros años de vida, conocida con distintas denominaciones en América Latina y El Caribe (ALC) como educación inicial, infantil, parvularia, preescolar, de la niñez, de la primera infancia.

Los aportes científicos, generados por distintas disciplinas e interdisciplinas así lo corroboran. Especialmente, los estudios de las neurociencias, muestran la potencia que tienen las vivencias, las interacciones, las experiencias densas en este período, es de gran influencia en el presente y futuro de los niños y niñas, sus familias, y las comunidades que conforman. Asimismo, las diversas investigaciones sostienen que los ambientes favorecedores del desarrollo y aprendizaje infantil tienen una incidencia certera sobre la plenitud de estos años y el de la vida humana.

La agenda educativa 2030 establecida por la *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2016)* tiene como finalidad garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas. Ha propuesto 10 metas para transformar vidas, dentro de las cuales, destaca la **meta 2** que consiste en “*Velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de calidad en materia de atención y desarrollo en la primera infancia y enseñanza preescolar, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria*”. Esta prioridad sobre la educación en la primera infancia denota el convencimiento mundial de que es la base del aprendizaje para toda la vida.

En estos primeros mil días son muchos y variados los acontecimientos que se suceden. Es por ello que la for-

mación inicial y permanente de los docentes en este período debe ser intensa, profunda, transdisciplinaria y altamente comprometida.

El **objetivo** de este estudio es generar una reflexión analítica y propositiva sobre criterios e indicadores de calidad educativa en las prácticas pedagógicas cotidianas propias de la atención educativa de la Primera Infancia (AEPI) especialmente en los primeros mil días de vida desde la re-creación de un currículo humanizador.

Análisis y disertación

Discusión de la calidad educativa

La calidad educativa es una noción a la que se le atribuye variadas significaciones por estar situada en el terreno de la confrontación ideológica por la hegemonía escolar (“dirección intelectual y moral”) en sus distintos niveles y modalidades educativas, no resulta fácil partir de una de ellas, por la disputa y connotaciones en que está envuelta. Aquí se pone en juego una dialéctica decisiva que evidenciará la naturaleza de la educación de la Primera Infancia, “su calidad”, reproductora/ tradicional o liberadora y constructora (Díaz Piña y Lo Priore, 2016)

Lo que da legitimidad y validez a los procesos de calidad de la gestión educativa en primera infancia es la apropiación de los actores educativos, familiares, comunitarios. Hay que asumirse implicado muy conscientemente de qué y cómo se abordará y evaluará la calidad. Desde el enfoque de calidad educativa que se aborda en este manual orientador se aspira fortalecer y optimizar los procesos pedagógicos y aquellos que contribuyan a la integralidad de la Primera Infancia.

Existen discursos alternativos, como el de Rubia (2016) que ante los juicios valorativos de organismos internacionales, analiza y evidencia cómo el concepto de “educación de calidad” se ha ido reduciendo al re-

sultado de las pruebas y esto ha modificado la manera de entender y concebir la educación. Las pruebas condicionan los conceptos de forma reduccionista, lo que se entiende por un “buen currículo”, un “buen centro” o un “buen estudiante” dependerá básicamente de los resultados obtenidos.

Hay otro cambio fundamental y es que el estudiante queda subordinado a la escuela o centro y no la escuela/centro/espacio familia comunidad al niño y niña, es decir, los centros seleccionan al alumnado que potencialmente va a dar buenos resultados y rechaza a los que considera que le van a perjudicar.

Todo ello puede provocar además, la desaparición de las ya reducidas experiencias innovadoras pues los centros de Primera Infancia se verán obligados a poner en marcha metodologías de aprendizaje diferentes, de carácter tradicional, para que sus niños y niñas y espacios educativos no se vean perjudicados en los exámenes o instrumentos estandarizados de calidad educativa.

Estas discusiones generan algunas alertas o peligros de abordar la calidad educativa desde perspectivas reduccionistas.

Los conceptos de calidad no solo denotan sino connotan significados que no pueden ser aceptados de manera acrítica, necesitan ser analizados por cuanto interpretaciones deformadas han conducido y/o pueden conducir al establecimiento de medios y fines no adecuados al contexto latinoamericano y caribeño.

Criterios de calidad educativa en la recreación curricular para la atención/educación de los primeros mil días de vida

La calidad educativa reclama la discusión de procesos pedagógicos adecuados, de debates curriculares que superen la fragmentación de elementos y procesos, de

su pertinencia en relación con los fines y metas de cada sociedad, y por ende de una evaluación en primera infancia que se resignifique en los criterios de calidad para potenciar el bienestar humano. (Lo Priore, 2016).

Los criterios deben referirse a los múltiples aspectos de la realidad que se evalúa. Para ello, hay que decidir qué criterio usar y cómo seleccionarlos (Didonet, 2014).

Partiendo como referencia de autores latinoamericanos como Peralta y Manhey (2014), Didonet (2014) propongo los siguientes criterios de calidad para la recreación curricular a considerar en los primeros mil días de vida (Lo Priore, 2017):

- a) **Apropiación desde la experiencia:** Implica incorporar los procesos claves pedagógicos, organizativos, desde la propia vivencia, reflexión-aplicación-hacer, es aprender y participar desde el yo para lograr la subjetivación o que cada adulto o niño(a) se apropie. La consideración de la **experiencia**, especialmente la **experiencia lúdica**, permite la vivencia consigo mismo, con objetos, con los adultos significativos, con otros niños y niñas.
- b) **Integralidad:** Evidencia la consideración de cuidado y educación, la articulación de las áreas del desarrollo infantil (física, cognitiva, social lenguaje, afectiva, las dimensiones y áreas de aprendizaje, la integración entre desarrollo y aprendizaje.
- c) **Pertinencia cultural:** Se refiere a la adecuación a los valores y expresiones de la cultura del niño, de su familia y comunidad (Soto, 1990). Es un criterio fundamental dimensionar la calidad de los ambientes, de los procesos de pedagógicos, de la articulación comunitaria, de las políticas

educativas, a los contextos y cultura donde se implementan.

- d) **Pertinencia evolutiva:** Congruencia y adecuación de los procesos pedagógicos y cuidados con los procesos de desarrollo y evolución de cada niño (a), de cada grupo. La edad es un elemento referencial, la adecuación debe hacerse considerando el desarrollo infantil, a los ritmos de aprendizaje, individuales y colectivos.
- e) **Bienestar:** Es un criterio de calidad, generar procesos organizacionales, gestión del ambiente, procesos pedagógicos, articulación comunitaria desde y para el bienestar. EL bienestar se asocia con el disfrute, goce, la estética de la experiencia, la plenitud de los procesos y resultados.
- f) **Pedagogía lúdica:** Es desde el juego vivido, desde la estética y disfrute que produce en el niño (a), ocurre la apropiación de sí mismo, la interacción con el ambiente, construcción de nociones, los descubrimientos, los procesos de aprendizaje. Por eso los ambientes familiares, escolares y comunitarios deben ser favorecedores de experiencias lúdicas.
- g) **Valoración y respeto a la diversidad:** Implica considerar en el contexto, en los procesos de planificación, mediación y evaluación el respeto por la diversidad social, familiar, cultural, condiciones de discapacidad.
- h) **Flexibilidad:** Criterio que permite hacer adecuaciones permanentes, incorporaciones. Los centros y espacios que administran los servicios para la infancia, como el personal que participa, deben ser flexibles respetando las características socioculturales que permitan responder con alternativas y modalidades diferentes de atención,

las cuales pueden reajustarse durante la implementación, deben responder a la flexibilidad del tiempo, espacio y ambiente educativo de cada grupo cultural (Fujimoto, 2000)

- i) **Relación e interacción:** Implica favorecer en cada experiencia, organización del ambiente, actividades y estrategias, la interacción entre personas (relación docente-niño(a), relación niño(a) - niño(a), relación padres-docente, relación padre-niño, relación consigo mismo (yo con yo), relación con objetos y con espacios de aprendizaje.
- j) **Participación:** Cuando las personas se imbrican en los procesos de atención educativa en la Primera Infancia, los procesos y resultados resultan más favorecedores. El niño (a), el docente, las autoridades educativas, la familia, la comunidad organizada, los miembros de la red, el personal voluntario generan aportes significativos y todos son garantes de la calidad de la atención ofrecida.

Abordaje propositivo de la calidad en los primeros mil días de vida desde la recreación de un currículo humanizador

Hay aspectos relevantes que los docentes debemos apropiarnos en estos primeros mil días de vida que inciden para una recreación curricular humanizadora:

1. Idoneidad del momento del nacimiento y todos los aspectos pre, peri y postnatales. **Se parte que los primeros mil días de vida se inician en la gestación.** Por ello, estos procesos/contenidos no pueden continuar invisibilizados en la currícula de formación universitaria del nivel.
2. Los **hitos del desarrollo y procesos de aprendizaje:** que articula los procesos de crecimiento con los

de maduración biológica en un ambiente adecuado e intencionado a favorecer al niño y niña. La importancia que juega la plataforma física, neuropsicológica para todas las áreas del desarrollo y de aprendizaje, así como los cambios progresivos psicomotores (adquisición de posturas, ritmos) generan posibilidades de experiencias en lo cognitivo, lingüístico, afectivo y social, es decir hay una interdependencia e integralidad de dichos hitos y procesos. Los avances en uno de los aspectos generan o posibilitan experiencias en el resto de las áreas de desarrollo y aprendizaje.

3. El establecimiento y construcción de **relaciones, interacciones sociales y vínculos afectivos**.

4. La consideración de la **experiencia**, ya mencionada en los criterios de calidad, pues desde la vivencia ocurre la apropiación del sí mismo, la interacción con el ambiente, la construcción de nociones, los descubrimientos, los procesos de aprendizaje.

5. El papel y rol que juega el **contexto sociocultural**, especialmente el inmediato, expreso en ámbitos familiares, escolares y comunitarios/locales.

Partiendo de esta plataforma, urge insistir que en un currículo recreado el abordaje del criterio de calidad pertinente a este nivel educativo, que tiene una identidad propia, es la **integralidad del desarrollo y aprendizaje**, presente en todos los componentes curriculares, pues que debe orientar los procesos claves de mediación, planificación, evaluación, orientación, innovación... pues permite potenciar situaciones que abordan al niño y niña de forma global y no fragmentada.

En esta integralidad, es menester hacer énfasis, con un fin didáctico, a la educación que siendo integradora coloca en un sitio especial las experiencias humanizadoras, donde lo socioafectivo es un eje a su vez in-

tegrador, que potencian una relación del niño(a) consigo mismo (a) y con el otro, dada sus características e implicaciones en el bienestar humano.

Es por eso que los adultos significativos, conformado por los educadores, los padres, los miembros de la familia y la comunidad, deben re-conocer en sus prácticas, su importancia y más, su aplicación. Es un reto del educador, promover que todos y todas se empoderen de este conocimiento aplicado.

Para ello, se sugiere partir dentro de los procesos curriculares de 2 premisas importantes:

I. Los aspectos humanizadores se construyen y constituyen en la experiencia y vivencia cotidiana, especialmente cuando se vincula lo socioafectivo a toda experiencia de cuidado, atención y aprendizaje.

II. Implican dos procesos claves: de **Relación del sí mismo-consigo mismo** y de **relación con el otro y el ambiente (otredad)**.

Estos aspectos afectivos y sociales en estos primeros mil días podemos clasificarlos en dos (2) vertientes: la vertiente Interna, que implica la construcción progresiva del concepto, control y valoración del sí mismo, y la vertiente externa, que implica la construcción de relaciones y vínculos.

Entre los aspectos afectivos y sociales más relevantes y su influencia, se encuentran:

El establecimiento de interacciones socioafectivas: relaciones parentales, relaciones familiares, cuidadores, educadores, otros niños y niñas. Este aspecto tiene influencia el desarrollo posterior del niño(a) pues incide en las relaciones con el otro, es decir, la relación es la clave para que se gesten y evidencien muchos procesos de desarrollo y aprendizaje, es en la interacción donde se propician las condiciones necesarias para oportunidades de aprendizajes.

El desarrollo del apego y de la autonomía, el apego como hito y proceso de identidad que genera seguridad. La influencia de este aspecto es que adecuados vínculos de apego son imprescindibles para la autonomía del niño(a). No hay conflicto de independencia sin apego previo. Se instituye los primeros 6 meses de vida y va en descenso progresivo hasta el primer año, donde el hito que sigue es la independencia y autonomía, la autonomía que es uno de los fines de la educación es un aspecto sumamente relevante a partir del primer año y a lo largo de la vida.

Las **conductas sociales de carácter volitivo** como la sonrisa social, el ignorar, protestar. El salto de las conductas refleja a la socialmente voluntarias implican maduración, conexiones neuronales, son un salto cualitativo, por eso hay que considerarlas, obviamente tienen una incidencia a lo largo del desarrollo del niño y niña.

El **desarrollo de la afectividad** en estos primeros mil días. Esta afectividad supone la expresión de emociones, la autovaloración y valoración del otro entre otros. La postura ante el mundo dependerá de la afectividad construida en este período.

Son interdependientes las **relaciones del sí mismo-consigo mismo y las relaciones con el otro y la otredad, sus valoraciones e interacciones**, ya se ha afirmado su importancia como aspectos claves en el desarrollo y aprendizaje del niño y niña en estos primeros mil días de vida.

En función de esto, los tiempos didácticos y su gestión, la jornada diaria, la creación de espacios de aprendizaje, las secuencias didácticas, las actividades concebidas como experiencias densas, todos estos elementos curriculares articulados deben tener como eje integrador la búsqueda del bienestar pleno

del niño y niña y de quienes participan del hecho educativo.

Consideraciones finales

Es importante en definitiva, asumir oportuna y conscientemente que **estos primeros mil días del niño y niña no se repiten**, no son iguales a otros, son mil días de oportunidades, integrales y de calidad, para la atención/educación que incide en los matices que tendrá cada historia de vida y más, en el presente histórico del talento humano de nuestro país, de la Región y del mundo.

Por lo que priorizar este período o potenciar prácticas integradoras en el niño, niña en participación familiar/escolar y comunitaria con criterios de calidad educativa no es una simple orientación pedagógica, no es estrategia tecnócrata que algunos siguen o reproducen sin mayores alcances, es la opción, es experiencia a construir para un bienestar pleno, es asumir los procesos de desarrollo y aprendizaje desde el inicio de la vida, es incidir en una educación humanizadora... clave de una infancia plena.

Referencias

- Díaz Piña, J. y Lo Priore, I. (2015). *El deseo de no-saber y la calidad educativa*. 15/07/2015. En <http://www.aporrea.org/educacion/a210814.htm>
- Didonet, V. (2014). Calidad en Educación Infantil. *Revista Primera Infancia: Análisis y Perspectivas de la educación en la Primera Infancia*, Consejo Coordinador de la Educación de la Primera Infancia, Año 1-No. 1, Año. Montevideo-Uruguay: Imprimex
- Fujimoto, G. (2000). Modalidades alternativas de Educación Inicial. *Calidad y Modalidades alternativas en Educación Inicial*. La Paz-Bolivia: CERID/MAYSAL
- Lo Priore, I. (2016) *La calidad educativa ¿la definen las pruebas estandarizadas?* OVE, 01/03/2016 <http://otrasvocesene-ducacion.org/archivos/9576>

Lo Priore, I. (2017). La calidad en la Educación de las Prime-ras Infancias. Libro en proceso de publicación.

OREALC/UNESCO (2016). AGENDA E 2030. Educación para transformar vidas. Santiago de Chile. En: <http://unes-doc.unesco.org/images/0024/002452/245278S.pdf>

Peralta, M. y Manhey, M. (2014). *Potenciando aprendizajes en niños y niñas menores de 3 años*. Serie Aprendiendo a educar mejor a niñas y niños pequeños, módulo 1. Montevideo-Uruguay:

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Rubia, F. (2016). *El Futuro de la Educación*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. No. 19. En: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19_mono03.pdf.

Soto, V. (1990). *Pertinencia Cultural en Educación*. Artículo en el Primer Simposio Nacional de la JUNJI/ UNICEF, Santia-go de Chile.

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

El mundo contemporáneo demanda un dominio más complejo de la cultura escrita, pero, cómo se brinda acceso a la lectura si esta es necesaria para formar usuarios plenos de la cultura escrita. Si en efecto, esta es una herramienta fundamental en el desarrollo de la personalidad del joven, de qué forma los responsables de políticas promocionales y educativas agilizan proyectos que fomenten la lectura y además tome en cuenta, cómo fue o es sumergido al mundo de la letra: ¿por obligación? ¿por gusto?, donde se hace posible la implicación de todos en la consolidación de una sociedad lectora. La mayor interrogante con relación a esta parte (lectora) de nuestra sociedad, está centrada en la preocupación por el acercamiento a la lectura, preguntas como: Los jóvenes leen.- Si leen: Qué leen, y si no lo hacen: Por qué.- ¿Qué y cómo se puede promover la lectura?; pueden ser vistas desde tres ángulos: el joven, la confrontación con el libro y la promoción de la lectura, ángulos estos, que fortifican el reconocimiento de quien lee como un agente dinámico, sin embargo, cada quien decide construir su saber, asumir responsabilidades y hacer de la lectura una actividad recreativa y útil, por ser éstas quienes le imprimirán matices a su vida. La variabilidad de lecturas (impresa, digitales...) a diferencia de la primacía que ejerce el libro sobre el lector, conduce a reevaluar y transformar.-por qué no.- los modelos no sólo educativos, sino culturales, a fin de aportarle al rearme intelectual del joven, bien sea con prácticas de lecturas diversas e incesantes, pero además productivas en y para las acciones que lleva día a día.

Palabras clave: el joven, el libro, la lectura

READING IN THE WORLD OF YOUNG PEOPLE: WHAT, HOW AND WHY TO READ?

Abstract

The contemporary world demands a more complex domain of written culture, but how access to reading if this is necessary to form full users of written culture? If reading is a fundamental tool in the development of the personality of the youngster, how those responsible for promotional and educational policies expedite projects that promote reading and also take into account how he/she was or is immersed into the world of the letter: By obligation? ¿for pleasure? Where it is possible everyone's involvement in the consolidation of a reading society. The most important question regarding this part (reading) of our society focuses on concerns about the approach to reading. Do youngsters read? - If they read, what do they read? In addition, if they do not, why? - How to promote reading? These questions can be analyzed from three angles: the youngster, the confrontation with the book and the promotion of reading. These angles strengthen the recognition of the reader as a dynamic agent, however, everyone decides to build his/her own knowledge, take responsibility and make reading a recreational and useful activity, since they will paint his/her life. The variability of readings (paper, digital ...) unlike the primacy of the book on the reader, leads to reevaluate and transform.-why not?- the educational and cultural models, to bring the rearmament intellectual to the youngster, either with different and constant reading practices, but also productive in and for the actions taken daily.

Key words: young, book, reading.

*Que nadie me diga nunca que la adolescencia
es la edad más hermosa de la vida.
Yo también he tenido diecinueve años.*

Paul Celan

Introducción

Todos los seres humanos nos vemos sometidos a cambios biológicos, sociales y psicológicos, que marcan el proceso de la adolescencia, pero, durante esta transición los factores culturales, sociales, ambientales y el ajuste personal, transforman todo lo que había sido nuestras vidas hasta ese momento. Si en efecto, los cambios característicos antes descritos, son una representación fiel de esta evolución, también es cierto, que debemos encarar nuevos compromisos con respecto a las interacciones sociales a las que estábamos habituados (amistades, aptitudes-actitudes, educación, gustos...); ciertamente, estos serán determinantes en el desarrollo de la personalidad, pero no olvidemos que serán además, etapas de riesgos, quizás, por la carencia de información tan indispensable al momento de tomar de decisiones.

No sólo en Venezuela, sino fuera de nuestras fronteras, se ha entendido el rol que juega la lectura, el lector y el texto, como vehículo fundamental de acceso al conocimiento y aporte al proceso de transformación del ser humano; ya que esa aproximación a la información, se vuelve básica no sólo para el desarrollo cultural y social, sino además intelectual de cada individuo y la lectura es, sin dudas, una de las maneras para obtener eso y un poco más.

Cada vez la preocupación en el ámbito de lecturas (educativas, recreativas...), se hace imperante: desde las bibliotecas, avances tecnológicos y hasta lo que llega a manos de los jóvenes; ante la alarmante

y evidente problemática, resaltan las deficiencias, en cuanto a la cultura lectora o a la actividad de lectura propiamente dicha, llevada a cabo, más por compromiso -tal vez, escolar- que por placer; este escenario, puede estimarse como de “alto riesgo” para la generación que se levanta actualmente que, ineludiblemente, debe hacer frente a un mundo cambiante, competitivo y desafiante. Visto así, el joven tendrá que cubrir las exigencias (cada vez mayores) con respecto a la búsqueda y/o manejo de la información, asumir una actitud frente a la lectura crítica y la transversalidad de ésta con respecto a la diversidad de lenguajes, -el escrito- pero además el digital (icónico e hipertextual) y desarrollar otras aptitudes y competencias para la nueva revolución tecnológica y generación de conocimiento.

Presentación

¿Qué, cómo y para qué leer?

Ahora bien, el mundo contemporáneo demanda un dominio más complejo de la cultura escrita, pero, cómo se brinda acceso a la lectura y al libro; qué disponibilidad y/o senda traza el camino a una diversidad de materiales impresos, las nuevas tecnologías de la información y todas aquellas necesarias para formar usuarios plenos de la cultura escrita. Si la lectura, es una herramienta fundamental en el desarrollo de la personalidad y de la socialización de cada individuo, de qué forma los responsables de políticas culturales, sociales, promocionales, educativas y de comunicación ponen en marcha proyectos que, por una lado fomenten la lectura y por otro tome en cuenta, cómo el lector fue o es sumergido al mundo de la letra, ¿por obligación? ¿por gusto? pero, que además de hacer posible la implicación de todos, lleguen repletos de deleite, para alcanzar de ser posible

la consolidación de una sociedad lectora; si de goce se trata, Casanny (2007) señala que, cuando leemos por placer:

Sonamos con aventuras y experiencias nuevas y emocionantes que nos arrebatan del gris de los días, porque nuestra vida es precisamente lo contrario de eso: monótona y rutinaria, aún y cuando la endulcemos con alguna periódica experiencia electrificante. Incluso suponiendo que tuviéramos una existencia en que cada día, se nos depararán cosas novedosas y vibrantes pero no dejaría de ser monótona... (párr. 16)

En efecto, es ese trance súbito, el que da muestras de regocijo, no obstante, para nadie es un secreto, que esta forma de encontrar fruición está algo alejada, del modo en cómo en la actualidad muchas veces se les concede a nuestros jóvenes y de forma ineludible “el placer por la lectura”, donde tal vez el placer, es irremediablemente sinónimo de dispendio comercial, sin dejar de lado, por supuesto, el vestigio de credos culturales y sociales. Sin embargo, para muchos de los que leemos (me incluyo) esta invasión de placer y ventura no se fuga sin dejarnos algún rastro o estela, casi siempre indeleble, que permanezca en nuestro recuerdo.

Si pensáramos por un momento, que nuestros jóvenes así ven la lectura, la mayor interrogante con relación a esta parte de nuestra sociedad, estaría entonces centrada en la preocupación por el acercamiento a la lectura, qué leen éstos y, aunado a ello el tan temido internet. En este caso, casi siempre nos hacemos preguntas como: Los jóvenes - adolescentes leen.- Si leen: Qué leen, y si no lo hacen: Por qué.- Cómo leen.- ¿Les atrae más la computadora, que los libros en físico? Qué, cómo y para qué, se puede o debe promover la lectura. Considero que el tema debe ser enfocado desde tres ángulos, que constitu-

yan una totalidad, esos, que quizás den respuesta a esas interrogantes: el joven, la confrontación con el libro: ¿para qué leer? y la promoción de la lectura: ¿qué leen?

Desde este punto de vista, sabemos que *la lectura dentro del mundo de los jóvenes*: no todo es o debe ser digitalizado, pero, tampoco todo en papel; o por lo menos eso es lo que la experiencia nos dice. Actualmente, se fortifica el conocimiento y reconocimiento de la participación de quien lee, como un representante dinámico en cuanto a las piezas icónicas y documentales, que, evidentemente otorgan conocimientos y veracidad (a veces), sin embargo, es el lector quien decide (confrontación), por un lado, construir su saber y por otro, asumir responsabilidades de hacer de la lectura una actividad recreativa, pero a la vez útil para disipar sus dudas, mismas, que de una u otra forma otorgarán matices a su vida. Esta variabilidad (promoción) a diferencia de la que imperaba acerca de la primacía que ejerce el libro sobre el lector, conduce a reevaluar y transformar.-por qué no.- los modelos no sólo educativos, sino bibliotecarios y culturales, a fin de aportarle al rearme cultural e intelectual prácticas diversas, lecturas incesantes y productivas en y para diferentes actividades.

No obstante, no se puede negar esta realidad: “en clase hay libros que son algo aburridos y a veces nos da flojera leerlos cuando pasamos las primeras páginas. Tal vez, no miramos los libros con cariño; pero sí, con demasiadas páginas y algo fastidiosas, por eso los evitamos, .- yo, les huyo.- como si eso fuese un castigo que me dio mi profesor” M. L (estudiante de 4to año de bachillerato) Liceo Nacional Pedro Gual. Partiendo de lo anterior, tampoco podemos negar lo que se hace evidente: ¿en verdad como lectores le

damos a esos libros alguna oportunidad? Nuestros jóvenes y por qué no, los más adultos, pasan días íntegros aburridos, muchas veces no hay nada que revisar en internet (Facebook, Twitter, Instagram, Skype) y a su lado, deambula un libro que puede convertirse en fantástico, transportarlos a lugares que sólo se ven en sueños y todo esto sin moverse de la cama, que puede incluso, resultar tan alucinante como la internet y sin embargo... allí se queda y si acaso le llegasen a echar un vistazo o utilizar, serviría para mirar el título, preguntarse de qué trata y luego buscar un resumen de éste colgado en la red, para así poder cumplir alguna asignación para el trabajo o la clase.

Es muy cierto, que existen sus excepciones, pero lamentablemente cada vez son más condicionadas. No en vano, una publicación / informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes “PISA”, por sus siglas en inglés (2012), con respecto a la lectura (comprensión lectora), demostró que uno de cada dos adolescentes no entiende lo que lee. Y, por qué no decirlo, probablemente no le brinda una oportunidad a la lectura. El mismo estudio reveló, que en Venezuela específicamente, nuestros estudiantes no entienden lo que leen y eso que según, hemos mejorado con respecto a los resultados obtenidos en 2009.

Es así como, un ejercicio diagnóstico, realizado con los estudiantes de 4to año del Liceo Nacional “Pedro Gual” (Valencia-Venezuela, 2015), buscó evaluar lo básico y/o elemental (lectura crítica, producciones escritas, entre otros); un ejemplo de ello, fue sugerirles leer y escribir acerca del poema: Balada interior (Federico García Lorca), el mismo evidenció que la gran mayoría del grupo, presentaban niveles admi-

bles de escritura a partir del texto dado a leer, que, aunque fueron capaces de exponer la idea principal, no hubo por parte de algunos un punto crítico más que la mera repetición.

Sin embargo, en ese tránsito indagatorio, se les dio a leer también la letra de la canción “Frío, frío” (Juan Luis Guerra); si bien el trabajo estuvo guiado, a crear orientaciones de lectura entre los jóvenes, surgieron además otros tantos datos característicos sobre su nivel de lectura; a partir de preguntas dirigidas, como por ejemplo: Qué les pareció el poema, qué similitud encontraron entre un texto y otro, (respuestas que dieron pie para descubrir sus gustos para leer); más adelante se manifestaron interrogantes como: Cuántos libros de moda has leído últimamente (algunos uno), Sin embargo, a la hora de preguntarles por la cantidad de libros que sus profesores les han pedido leer durante el año escolar, se pudieron constatar algunas disparidades, ya que algunas de las respuestas fueron entre 1 y 3 libros. Esta diferencia se explica por sí sola, considero que las razones que mueve a estos jóvenes a leer son netamente académicas o evidentemente porque así nos lo exigen los programas escolares y eso, tal vez crea brechas entre leer por placer y leer por obligación.

En otras palabras, el acto de leer trasciende lo estrictamente académico, ya que como se señaló anteriormente, la lectura se convierte en un arma primordial para el desarrollo, no sólo personal, sino también de la vida social del hombre y todo cuanto le rodea y, así, se ha compulsado, pero además, la lectura es una fontana abundante de placer. Entonces, promover la lectura entre los jóvenes, es en definitiva, crear espacios en los que la lectura tenga sentido, es decir, posibilitar las condiciones necesarias para que ocurra

la experiencia lectora; en ese sentido, Peña (2009) sostiene: “la promoción de la lectura en los jóvenes por placer, es ayudar a que los estos pasen de las lecturas útiles u obligatorias a una lectura que les resulte significativa en sus vidas” (p. 22).

La única placidez, es que no sólo es culpa de nuestros jóvenes; según otras posturas, el alto nivel de exigencia, los sueldos y un sinnúmero de asignaciones para con los profesores, incitan al no cumplimiento de la tarea, de fomentar la lectura más allá de las paredes de un aula, pero, aunque cada uno obtiene su cuota responsabilidad, sentenciar a los demás no necesariamente es la mejor opción; sin embargo, si de nosotros: docentes y padres depende tomar un libro, para aumentar nuestro bagaje cultural e intelectual y, al mismo tiempo activar nuestra imaginación y la del otro, definitivamente debemos dar el primer paso, si lo que queremos es que los jóvenes lean y mejor aún que comprendan.

¿Qué están leyendo nuestros jóvenes?

Para nadie es un secreto, que las librerías, tienen un plan dispuesto para organizar la literatura que exhiben, por un lado, sobre las bases de las estructuras del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y por otro, sobre las orientaciones hacia lo que se considera deben leer los niños (as) y jóvenes; es así como entonces tenemos, que los niños (as) durante su educación primaria, leen textos con ilustraciones y ya entrada la secundaria comienzan por entablar una breve relación con los grandes autores de la literatura, por ejemplo: Don Quijote .-para niños.- (como lo aspira el MPPE) y/o autores que están en boga como: Miguel Luna contra los extraterrestres (como aspiran las librerías y editoriales). En sexto y séptimo grado se les muestran textos con tópicos

aventureros y sobrenaturales, tales como: búsquedas de tesoros perdidos, vampirismo e historias detectivescas, ya que lo recomendado a esta edad es la literatura fantástica, porque va de la mano con el desarrollo emocional propio de la pre-adolescencia. Es a partir de octavo grado, cuando empiezan a ver literatura hispanoamericana: Cien años de soledad (Gabriel García Márquez), para luego, más adelante pasar al enfoque de los grandes autores universales: La Ilíada (Homero).

Sin embargo, ¿logran los jóvenes apropiarse más tarde, de destrezas lectoras, a partir de lo que leen? Si bien las formas de cómo una persona llega a la lectura, son muy variadas, igual es cierto, que no hay un registro que nos pueda aproximar a una respuesta exacta. Sin embargo, aunque los jóvenes no desarrollen todas sus competencias lectoras en el contexto donde se desenvuelven (hogar, escuela, comunidad), se les puede hacer cuesta arriba dicho proceso más adelante, no queriendo decir esto, que no puedan enriquecerla, pues todo dependerá de las necesidades a las que se vean sometidos en su futuro.

Aun cuando hay personas, que acaban por apreciar la lectura en una edad más avanzada, puesto que hay muchas formas de leer y de acercarse a ella, ninguna probabilidad ha de ser vista como equivocada, pero, si a los adolescentes se les manifiesta desde temprana edad que leer, puede ser una experiencia entretenida, que esta le aportará algo a su vida, lo sacará de la ignorancia y si, además se les brindan momentos significativos en estrecha relación con la lectura, es muy posible que ellos tengan la opción de elegir entre ser lectores o no, o sencillamente qué tipo de lectores les gustaría ser; de otra forma, se quedarán con la idea de que leer es una práctica que sólo les será

útil en determinados momentos de apuros: tareas escolares, instructivos, etcétera.

Pero, entonces: ¿qué leen?

Muchas veces vemos en los estantes de las librerías, diversas ferias del libro, incluso en los semáforos de nuestra ciudad, que la mayoría de los títulos que se comercializan y que son además de fácil acceso, son todos aquellos de los que se exhibe o exhibirá una saga: Harry Potter, Los Juegos del Hambre, Juego de Tronos, El Señor de los Anillos y el popular Crepúsculo, son ejemplo de algunos títulos que han logrado posicionarse alto y quizás quedarse entre los favoritos de adolescentes y jóvenes.

Los jóvenes entre 15 y 18 años, se inclinan hacia las aventuras fuera de este mundo, también conocidas como “paranormales”, de la cual se componen principalmente este tipo de sagas, los principales títulos de este género son: Crepúsculo (2005) de Stephenie Meyer, y llevada al cine en el 2008; las nuevas: Juego de Tronos, de George Martin y Juegos del hambre, de Suzanne Collins, principalmente populares, porque la primera fue llevada como serie televisiva y la segunda como película, ambas lanzadas a las carteleras apenas en el 2015 a nivel mundial. Existe también, sobre todo entre las chicas cierta predilección por los libros de comedia romántica, en los que se destacan títulos como: Yo antes de ti, de Jojo Moyes y Ciudades de papel, de John Green; esto es lo que se conoce entre los jóvenes y no tanto, como lectura “ligera”, es decir, de esparcimiento y sin mucha reflexión.

Al parecer, el asunto está, precisamente, en el deber y lo que en realidad leen. Si revisamos los programas de estudio, notaremos que ellos se ajustan a aquello que los jóvenes deberían leer, pero poco lo

hacen con aquello que en realidad leen; éstos, consideran lecturas como el Mio Cid, la Iliada y el Quijote como apropiados, que si bien es cierto son clásicos, también son lecturas que en los liceos poco o nada se entienden, porque al joven tal vez no les interesa el contexto en el cual se dieron y de ser obligatoria su lectura, es más fácil buscar su sinopsis entre las miles de páginas en la internet, cumplir con el programa y/o asignación y obtener una escala numérica, pero, ¿qué pasaría si en lugar de encargar a éstos leer: El Quijote (por ejemplo), se les sugirieran novelas como: Correr o morir (James Dashner), Harry Potter (J. K. Rowling), o la de Xavier Velasco, Diablo Guardián? Sin dudas, sería una dinámica muy atrevida, quizás opuesta, pero, podría (sólo tal vez) traer mejores resultados que los obtenidos hasta ahora en cuanto a la promoción de la lectura entre los jóvenes.

Debo aclarar, que la lectura escolar es algo más rígida y minuciosa, por aquello de recordar sus momentos: antes, durante y después de la lectura, los detalles, el guión y las conclusiones; pero esto no significa que sea sinónimo de hastío, debemos rasgar una brecha para la reflexión, por ejemplo, ¿qué joven leería sin que le digan, uno de los clásicos antes mencionados, sin que la escuela sea su intermediario? .-si los hay, son pocos.- Si bien, el Estado debe ser garante del acceso a los saberes y junto con la familia y la escuela convertirse en facilitadores, es decisión de cada quien leer por goce, de forma convencional (escuela, bibliotecas...), dándole oportunidades a la literatura que prefiera, o escoger lo no tan convencional (internet, canciones...), muchos dirán que esta última forma de leer no aporta al intelecto, pero su suntuoso recorrido nos prepara y alecciona para regir nuestra

mirada, nuestro yo y por qué no, a buscar el libro que me atrae.

Considero que si logramos fomentar la lectura en forma, digamos, al revés, empezar con lo contemporáneo, no tan formal, hacer que los estudiantes se enamoren de la lectura, creo que ellos mismos van a llegar a los clásicos, pero ya con un amor propio a la lectura y mejor aún a la literatura.

El joven, el libro y el interés

He citado varias veces que la lectura juvenil, es tan sólo un vehículo, una opción, incluso una gran alternativa, que les permite alcanzar mayor disfrute, y que leer un “libro” puede terminar por convertirse en una experiencia maravillosa y determinante, pero que además, puede verse restringida, porque muchas veces esa lectura puede excluir otros placeres. Esto quiere decir, que en el caso de necesidad y placer por la lectura, hay jóvenes quienes, al margen de una cultura de letras, confortan otra pasión y la viven a su manera, de forma intensa, plena y exclusiva, como acertadamente afirma: E. L. James, autora del libro: *Cincuenta sombras de Grey* (2011) y llevado a la pantalla en (2015), quien explica, que este género y sus tópicos se convierten para el adolescente en transición, en un tema interesante, despertando en ellos lo sugerente, atrevido, pasional y mental.

Visto de esta forma, no podemos negar, lo obvio, en cualquier momento de la vida de los jóvenes, los intereses varían y pasan a jugar un papel importante en la conducta de cada quien; son tentaciones que les hace madurar, quemar etapas y activarse de forma selectiva, ante una figura concreta relacionada, por un lado, con el contexto social y por otro con aquellas situaciones que los hace prescindir, muchas

veces de lo realmente placentero para ellos, dando paso a otro tipo de responsabilidades.

El tiempo nos ha demostrado, que tanto lectura como lector han cambiado, no queriendo decir, -claro está.- que esto sea bueno o malo, pero sí una realidad; todo se transforma, se acopla y se adapta, porque es una norma natural de las especies. La nueva generación de lectores está adaptada a su condición y medio, sin que esto se traduzca a que sea imperfecta ante la generación anterior (a la que yo pertenezco), porque sería dar por sentado que antes éramos mejores lectores; pero, en un supuesto caso que así se pensara ¿por qué, qué nos hacía diferentes o superiores? La única diferencia sería “el tiempo”, porque lo cierto es que nosotros ya descubrimos si nos gusta o no leer, qué leer o qué no y ellos están en el proceso, nosotros en un sofá, ellos en la computadora, pero ambos felices con y como lo tenemos. Esta es nuestra realidad, esa que enfrentamos día a día, lo que hay luego son aditivos de información, que sólo serán notables si sabemos discernir cómo emplearla para canjearla por sabiduría y mejor aún que nos guíe en el tránsito de la vida y por qué no, a ser menos inapetentes y más divertidos.

A modo de cierre

Bien decía, André Gide: “Ante ciertos libros, uno se pregunta: ¿quién los leerá? Y ante ciertas personas uno se pregunta: ¿qué leerán? Y al fin, libros y personas se encuentran”. Definitivamente, no existe aprendizaje sin un ápice de atractivo, porque aprendemos sólo aquello que nos interesa, el afecto, es pues, un acto del deseo frente a la enseñanza, es decir, que el libro idóneo para cualquier persona leer, entiéndase niños, jóvenes y adultos, es aquel que

puede enamorarnos en el momento mismo en que nos rendimos frente sus páginas.

En definitiva, los intereses de los adolescentes se caracterizan por ser: inestables, expansivos e implican traslación de valores. Entonces, cuál es el mundo literario de nuestros jóvenes: qué leen y qué les damos de leer.

Ante todo, es importante recordar que la literatura es arte, y como toda acción artística implica una comunicación estética. Por lo tanto, incurriríamos en una mera simplificación si ubicamos lo que leen los jóvenes en un aspecto exclusivamente conceptual, porque justo este aspecto, es el que repercute de manera precisa en las actividades de promoción, fomento y difusión de la lectura; de allí, que el acercamiento al libro debe crear lazos afectivos y su disfrute ha de convertirse en el objetivo de aproximación programada a la lectura, desde los más pequeños, hasta los más grandes.

Toda confrontación con una obra estética y la literatura es una de ellas, debe producir un disfrute artístico y este se produce y construye sobre la base de un conjunto que es inherentemente conformado por tres elementos: lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo; como expliqué anteriormente, estos elementos harán que la lectura, por decisión del lector, en este caso nuestros jóvenes, se haga a un lado de la totalidad y la transforme en un acto perfectible.

Indudablemente que estas ediciones (las ya mencionadas) fueron lanzadas al mercado como gestión de la producción en cadena, con un efectivo manejo de los medios de comunicación para hacer campañas publicitarias, para que el lector sienta la presión social de adquirir los libros y los productos que a estos le acompañan. Sería interesante preguntarse, ¿por

qué las casas editoras no hacen este tipo de mercadeo con otros escritores? pero eso, es cuestión de otro tema.

Finalmente y atendiendo a los libros que existen en la actualidad, se destaca un alto porcentaje de marcada tendencia en el gusto de los jóvenes y ¡hay que aprovecharlos!, el misterio, lo desconocido, el amor inverosímil y la fantasía, no pueden ser desperdicios si lo que queremos es que lean, pero para ello debemos comenzar desde ya, a forjar y/o alimentar la cultura lectora.

¿Qué hacer entonces?

¡Dar que leer!

Referencias

Casanny, D. (2007). Proyecto de investigación “*La competencia receptiva crítica*”. Artículo en proceso de evaluación del Ministerio de Ciencia y Tecnología del estado español. Barcelona, España. *Revista Lectura y vida*. Disponible en: <http://www.lecturayvida.falce.edu.unp.er> [Consulta: 11-03-2017]

Peña, L. (2009). *Nuevos y eternos modos de leer*. Conferencia presentada al X Seminario de Literatura Infantil y Juvenil, Medellín. Disponible en: <http://www.academia.edu/nuevosyeter-nosmodosdeleer> [Consulta: 15-03-2017]

Evaluación de la Alfabetización Científica, de Lectura y Matemática. Un marco para PISA 2012. OECD Publicación, 2013. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespanol> [Consulta: 14-11-2016]

ANÁLISIS COMPARADO DE LA EDUCACIÓN ESTADÍSTICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE VENEZUELA Y ESPAÑA

CLEMENTE RAMÓN OSORIO FLORES

Universidad de Carabobo

cosorio2@uc.edu.ve

ARGELIA M. PANDARES T.

Universidad de Carabobo

argeliapandares@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La Investigación tiene como objetivo comparar las debilidades y fortalezas de la educación estadística en las escuelas primarias de Venezuela y España. Se enmarca bajo un enfoque documental descriptivo y la metodología de comparación utilizada es la de Velloso y Pedró (1991), que consta de cuatro pasos: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. En cuanto a la enseñanza de estadística en ambos países, se evidencia mayor profundidad en el currículo estadístico de España con respecto a su enseñanza que el apreciado en Venezuela; destacando el tiempo que dedican a la instrucción en la que el currículo español dedica sus tres ciclos de educación primaria a la enseñanza de las probabilidades, mientras que el venezolano solo lo contempla desde el tercer grado. Asimismo, la formación estadística de profesores en ejercicio y en formación en España, es considerablemente más completa que la venezolana.

Palabras clave: educación estadística, escuelas primarias, formación estadística en primaria.

COMPARATIVE ANALYSIS OF STATISTICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS OF VENEZUELA AND SPAIN

Abstract

This research aims to describe the strengths and weaknesses of statistical education in primary schools in Venezuela and Spain. It is framed under a descriptive documentary approach and the methodology of comparison used is from Velloso and Pedro (1991), which consists of four steps: description, interpretation, juxtaposition and comparison. In regards to teaching statistics in both countries, it is evidenced more depth in the statistical curriculum taught in Spain than the one taught in Venezuela; highlighting the time spent on instruction, in which the Spanish curriculum devotes three cycles of primary education to teaching probability, while in Venezuela it is only carried out from the third grade. In addition, statistics preparation of in practice and trainees teachers in Spain is considerably more complete than in Venezuela.

Key words: statistical education, primary schools, statistical formation in primary.

Introducción

La enseñanza de la estadística es parte de la educación general deseable para todas las personas, quienes necesitan tener la capacidad de leer e interpretar los datos estadísticos que frecuentemente aparecen en los medios de comunicación, es por ello que se incluye como asignatura en la mayoría de los sistemas educativos de los países a nivel mundial, debido a su utilidad para el análisis de información y la toma de decisiones. Al respecto, Batanero (2006) señala: “la enseñanza de la estadística se incorpora, en forma generalizada, a la escuela, institutos y carreras universitarias” (p. 1); por lo que está implantada en la Educación Primaria como un modelo de razonamiento lógico-abstracto que debe ser enriquecido desde temprana edad, constituyendo así un campo de formación integral del individuo debido a que posee un razonamiento lógico que le permite al sujeto desarrollar una actitud favorable para apreciarlo como elemento que garantiza la adquisición de conocimiento, habilidades y destrezas básicas necesarias para su incorporación a la vida activa.

Asimismo, se puede indicar que la incorporación de la estadística sistema educativo fomenta la formación del razonamiento lógico, analítico e interpretativo de los estudiantes, tenido como finalidad cultivar un conocimiento básico que permita a los individuos ser capaces de analizar e interpretar las informaciones necesarias para la transformación de la sociedad. En efecto, Guzmán y Centeno (2008) comentan “... deben incentivar e involucrar a los alumnos con los conceptos básicos de la estadística, su importancia y la relevancia social que tiene en el mundo de hoy” (p. 125). En este sentido, enseñar a los estudiantes de Primaria y de Media General en los conceptos bá-

sicos de la estadística, beneficia a los ciudadanos del mañana, y a los estudiantes universitarios, ya que los capacita para analizar datos y gráficos que se ven a diarios en los diferentes medios de comunicación local, regional, nacional e internacional, constituyéndose en una necesidad social, tal como lo indica Batanero (2006) al señalar que “esta preocupación de hacer comprensible la estadística a todos los ciudadanos está llevando a los organismos responsables de la elaboración de las estadísticas a implicarse de una forma activa y creciente en el desarrollo y difusión de recurso para la enseñanza” (p. 2).

La Educación Primaria, es el nivel apropiado para que los niños y niñas, comprendan los conceptos fundamentales de la estadística y las probabilidades, ya que en esta etapa los sujetos desarrollan sus potencialidades, habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos, los cuales les permitirán transformar la realidad circundante. En relación con estas implicaciones, Guzmán y Centeno (2008; p. 126) manifiestan que “por esta razón, se hace necesaria la incorporación de las nociones de estadística desde los primeros niveles de primaria, debido a que en estos niveles el niño comienza a desarrollar sus capacidades cognoscitivas, y comienza a formarse un razonamiento”.

En este caso se considera inevitable, estudiar a fondo la realidad de la educación estadística en el currículo de educación primaria de Venezuela y comparar con la educación estadística de otros países, como por ejemplo el currículo de educación primaria de España, pues de acuerdo con los autores antes citados, España promueve la formación estadística de los profesores en ejercicio, de los profesores en formación y consolida la educación estadística de los estudiantes;

por lo que es preciso evidenciar las debilidades y las fortalezas de los contenidos de estadística en el currículo de educación primaria dedicados a la enseñanza de la estadística en ambas naciones.

Descripción

Sistema educativo de España

En el sistema educativo español, tomando como referencia la Ley de Educación (2006), se distinguen cinco grandes tipos, descritos a continuación: El primero es la *educación infantil*, de carácter no obligatorio, posteriormente se ubica la *educación primaria* de carácter obligatorio y gratuita en instituciones públicas y en tercer lugar la *educación secundaria* que es obligatoria. Una vez culminada la educación secundaria, se encuentra la *educación secundaria post-obligatoria* que alude a cinco enseñanzas independientes entre ellas y finaliza la *educación superior*.

Educación primaria en España

Con referencia al Sistema Educativo español, en la Ley de Educación (2006), se cita como principio fundamental de la *Educación primaria*, la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias, por lo que comprenderá seis cursos académicos con estudiantes desde los seis (6) años hasta los doce (12) años de edad, cuyo propósito es proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, la lectura, la escritura y

el cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

Currículo del nivel de educación primaria

Se entiende por currículo de la *Educación primaria* el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la etapa de Educación primaria. El Gobierno establece las enseñanzas mínimas, que constituyen los elementos básicos del currículo, con el fin de garantizar una formación común a todo el alumnado dentro del sistema educativo español.

Los contenidos se organizan en áreas obligatorias y tendrán un carácter global e integrador. Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes: 1. Conocimiento del medio natural, social y cultural. 2. Educación Artística. 3. Educación Física. 4. Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura. 5. Lenguas extranjeras. 6. Matemáticas. La metodología didáctica se orienta al desarrollo general del estudiante, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño. Ley de Educación (2006). En el estudio se conocen los contenidos del área de matemáticas relacionados con la Educación Estadística que presenta el currículo de Educación Primaria, en relación a esto, en el cuadro 1 se muestran los contenidos de Educación Estadística discriminado por grado.

Cuadro N° 1. Contenidos de Estadística en el Currículo de Educación Primaria

Ciclo	Contenido
I	– Descripción verbal, obtención de información cualitativa e interpretación de elementos significativos de gráficos sencillos relativos a fenómenos cercanos. Utilización de técnicas elementales para la recogida y ordenación de datos en contextos familiares y cercanos e iniciación a su representación mediante gráficos elementales como pictogramas. – Distinción entre lo posible, lo imposible y lo seguro y utilización en el lenguaje habitual de expresiones relacionadas con la probabilidad. Estimación de resultados asociados a juegos y sucesos cotidianos relacionados con la probabilidad.
II	– Tablas de datos. Iniciación al uso de estrategias eficaces de recuento de datos. Recogida y registro de datos sobre objetos, fenómenos y situaciones familiares utilizando técnicas elementales de encuesta, observación y medición. Interpretación y descripción verbal de elementos significativos de diferentes tipos de gráficos sencillos relativos a fenómenos familiares. – Lectura e interpretación de tablas de doble entrada de uso habitual en la vida cotidiana. Valoración de los resultados de juegos y experiencias en las que interviene el azar, para apreciar que hay sucesos más o menos probables y la imposibilidad de predecir un resultado concreto. – Estimación de posibles resultados respecto a sucesos conocidos, atendiendo al grado de probabilidad de los mismos. Introducción al lenguaje del azar.
III	– Recogida y registro de datos utilizando diferentes técnicas elementales de encuesta, observación y medición. Obtención y utilización de información para la realización de gráficos. – Distintas formas de representar la información. Tipos de gráficos estadísticos. Elaboración y presentación de gráficos y tablas de forma ordenada y clara. Valoración de la importancia de analizar críticamente las informaciones que se presentan a través de gráficos estadísticos. – La media aritmética, la moda y el rango. Aplicación a situaciones familiares. – Presencia del azar en la vida cotidiana. Estimación del grado de probabilidad de un suceso. Comparación de los resultados obtenidos en situaciones cotidianas o juegos relacionados con el azar, con estimaciones previas sobre acerca de los mismos. Confianza en las propias posibilidades e interés por utilizar las herramientas tecnológicas en la comprensión y representación de datos estadísticos.

Fuente: Batanero, Arteaga y Contreras (2011) **Sistema educativo venezolano**

En líneas generales, la Ley de Educación (2009) en su artículo 24, establece “El Sistema Educativo es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano” (p. 29). El Sistema Educativo venezolano está organizado en dos subsistemas: subsistema de Educación Básica integrado por el Nivel de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media; y subsistema de Educación Universitaria comprende el Nivel de Pregrado y Postgrado universitario. De acuerdo con la

propuesta del Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (2007), el nivel de Educación Primaria, comprende seis (6) años en seis (6) grados, atiende a los niños y niñas provenientes del nivel de Educación Inicial y garantiza la prosecución al nivel de Educación Media, otorgando el certificado de Educación primaria. **Educación primaria en Venezuela** Entre los objetivos principales que tiene la Educación Primaria, es fortalecer la formación de los niños y las niñas como seres sociales, integrales, solidarios, innovadores, creativos, críticos y reflexivos, con la finalidad de comprender

y transformar su realidad más inmediata para el bienestar y la armonía colectiva. Este nivel garantiza la formación integral de los niños y niñas entre los seis años hasta el ingreso al nivel de Educación Media. **Currículo del nivel de educación primaria**

La organización del currículo de la Educación primaria, está estructurado en objetivos, pilares, ejes integradores y las áreas de aprendizaje. En este sentido en la propuesta del Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (2007), nombra las áreas de aprendizaje que son las siguientes:

“Lenguaje, Comunicación y Cultura; Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad; Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociedad; y Educación Física, Deportes y Recreación. Estas áreas, se articulan de manera sistémica, sostenidas por los pilares, como fundamen-tación teórica.” (p. 13). Para esta investigación es de interés el conocer los contenidos del área de matemáticas relacionados con la Educación Estadística que presenta el currículo de Educación Primaria, por lo que en el cuadro 2 se muestran los contenidos de Educación Estadística discriminado por grado.

Cuadro N° 2. Contenidos de Estadística en el Currículo de Educación Primaria

Grado	Contenido
1º	Noción de estadística: recolección de datos tomados de la realidad, organización de los datos en un cuadro. Clasificación de los alimentos: formadores, energéticos y reguladores en una tabla de datos. Observación y caracterización de objetos del entorno: clasificación usando datos y criterios dados.
2º	Noción de estadística: recolección de datos tomados de la realidad., organización de datos en una tabla de doble entrada, clasificación de datos en gráficos de barras. Diseño de tablas de datos de acuerdo a la ocurrencia de hechos de acuerdo al momento: siempre, a veces, nunca, más frecuente, menos frecuente.
3º	Noción de estadística: representación e interpretación de tablas de doble entrada, gráficos de barra y de torta de acuerdo a datos recogidos en investigaciones sobre la realidad escolar, local, regional y mundial.
4º	Noción de estadística: interpretación y representación de datos estadísticos en diversos tipos de gráficos. Identificación de fenómenos y hechos que se pueden predecir y fenómenos al azar. Predicción de los estados de la materia por variaciones de la temperatura.
5º	Noción de estadística: interpretación e representación de datos estadísticos en diversos tipos de gráficos. Identificación de fenómenos y hechos que se pueden predecir y fenómenos al azar. Predicción de los estados de la materia por variaciones de la temperatura. Predicción y verificación. Análisis de datos: la moda y el promedio. Resolución de problemas cotidianos a través del uso de la estadística.
6º	Noción de estadística: interpretación e representación de datos estadísticos en diversos tipos de gráficos. Identificación de fenómenos y hechos que se pueden predecir y fenómenos al azar. Predicción de los estados de la materia por variaciones de la temperatura. Predicción y verificación. Análisis de datos: la moda y el promedio. Resolución de problemas cotidianos a través del uso de la estadística.

Fuente: Propuesta Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (2007)

Interpretación

Dentro del sistema educativo venezolano y español, la educación primaria es de carácter obligatoria y gratuita en las escuelas públicas, su principal es la

enseñanza de los elementos básicos de la cultura, la expresión oral, la lectura, la escritura y el cálculo matemático. La educación primaria en España está organizada en tres (3) ciclos y cada ciclo dura dos

(2) años, por lo tanto, la primaria en España tiene una duración de seis (6) años; mientras que, en la educación primaria en Venezuela, está organizada en seis (6) grados y cada grado tiene una duración de un (1) año, por lo tanto, tiene una duración igual de seis (6) años. Los niños y niñas venezolanos y españoles en la educación primaria deben alcanzar un nivel matemático óptimo que le de entrada a la siguiente etapa de estudio. Los dos sistemas educativos imparten la educación primaria por contenidos reunidos en áreas de aprendizaje según el contexto de cada país; en cuanto al proceso de evaluación de los aprendizajes alcanzados se realiza por competencias, donde los niños y niñas deben lograr destrezas y habilidades para su edad y según sus intereses. Uno de los logros de esta etapa es el aprendizaje del cálculo matemático en los niños y niñas, formando en ellos el razonamiento lógico-matemático, reforzando la resolución de problemas desde la cotidianidad con hechos adstratos y desde el contexto de su realidad; inculcando el conteo y organización de datos, y la enseñanza de las probabilidades. Es aquí donde la educación estadística juega un papel importante en la educación de los niños de la educación primaria. En el currículo del primer ciclo de la educación primaria española con respecto a los contenidos estadísticos, se encuentran las representaciones gráficas y las nociones básicas de probabilidades, mientras que en los dos primeros grados (1° y 2°) de la educación primaria de Venezuela se ve reflejado dentro de los contenidos las representaciones gráficas, además de la elaboración de tablas simples y de doble entrada. En el segundo ciclo de la educación primaria de España se encuentran los contenidos las representaciones gráficas y la elaboración de tablas simples y de do-

ble entrada, así como los elementos básicos de probabilidades; en contraste, en el currículo de 3° y 4° grado de educación primaria de Venezuela continúan los contenidos sobre las representaciones gráficas y la elaboración de tablas simples y de doble entrada iniciando con las concepciones acerca de los elementos básicos de probabilidades. Por otra parte, en el tercer ciclo de educación de España se dictan los contenidos sobre técnicas e instrumentos, representaciones gráficas, medidas de tendencia central, probabilidades y el uso de las TIC en la estadística; en el caso de la educación primaria de Venezuela, es en el 5° y 6° grado donde se siguen impartiendo las representaciones gráficas, probabilidades y las medidas de tendencia central. Dentro de este marco; Batanero, Arteaga y Contreras (2011), comparten la importancia de la estadística en el currículo de educación primaria:

Aunque la enseñanza de la estadística ha estado presente en la escuela en los últimos 20 años, encontramos una tendencia reciente a introducirla a niños cada vez más pequeños y a renovar su enseñanza, haciéndola más experimental, en forma que se pueda proporcionar a los alumnos una experiencia en estadística y probabilidad desde su infancia. (p. 2)

Con la enseñanza de la estadística desde el nivel de educación primaria, se busca que los niños y niñas alcancen un nivel de destrezas mayor al momento de resolver problemas donde tendrán que utilizar procedimientos estadísticos, al tanto que los prepara para el siguiente nivel a través de la obtención de un aprendizaje suficiente para defenderse en la Universidad, ya que se tienden a no contar con los elementos estadísticos para poder cursar y aprobar las asignaturas con contenido estadísticos en las diferentes carreras universitarias.

Yuxtaposición

En cuanto a la enseñanza de estadística en ambos paí-

ses, se evidencia a través de los cuadros presentados anteriormente, que el currículo de España procura la profundización en la enseñanza de la estadística, esto se aprecia debido a que desde el primer ciclo de *educación primaria* se instruye a los niños en las nociones básicas de probabilidades, ahondando así en cada ciclo. En cuanto al análisis de gráficos y las tablas de datos simples o de doble entrada, en España es un tema abordado durante los tres (3) ciclos de la *educación primaria*, se promueve el uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos y se destaca que en el último ciclo emplean las TICS para el procesamiento estadístico de los datos. En comparación con el currículo de la *educación primaria* en Venezuela, es hasta tercer (3º) grado que aparece la enseñanza de las nociones básicas de probabilidades, culminando en el sexto (6º) grado; por otra parte, en cuanto a las representaciones gráficas, las tablas simples y las de doble entrada son incluidas en el currículo desde el primer (1º) grado hasta el sexto (6º) grado. Finalmente, en lo concerniente al estudio de las medidas de tendencia central, su enseñanza está presente en ambos currículos, específicamente en el último ciclo de enseñanza para la educación primaria española y en el sexto (6º) grado de la educación primaria venezolana.

Comparación

Se pudo evidenciar, las semejanzas en la distribución del sistema educativo tanto de España como de Venezuela, donde la *educación primaria* tiene una duración de seis (6) años en ambos países, sin embargo, la única diferencia es el cómo son organizados los seis (6) años en la *educación primaria*. Entre los tantos objetivos que persigue la educación primaria está el refuerzo de las habilidades

y destrezas de los niños y niñas en los cálculos matemáticos, así como la iniciación específicamente en la educación estadística.

Es por lo antes descrito, que se puede concluir que a pesar de disponer de un tiempo similar para impartir los contenidos básicos para la introducción a las probabilidades, en España emplean eficientemente el mismo para consolidar aprendizajes en la educación primaria que serán de gran utilidad para el niño y niña a lo largo de su vida estudiantil y personal en comparación con la enseñanza impartida en Venezuela sobre aspectos estadísticos.

Referencias

- Batanero C. (2006). Los retos de la cultura estadística. Comunicación presentada en las Jornadas Interamericanas de Enseñanza de la Estadística. Buenos Aires, 2005 [En línea] Disponible en: <http://www.ugr.es/~batanero/publicaciones%20index.htm> [Consulta: 27 de febrero de 2014]
- Batanero, C, Arteaga P y Contreras M (2011). El currículo de Estadística en la enseñanza obligatoria. Revista de Educação. Matemática e tecnológica Iberoamericana, vol. 2 - 2011.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Asamblea Nacional. República Bolivariana de Venezuela (Nº 5.929 Extraordinario). [Transcripción en línea]. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/18651440/Gaceta-Oficial-Nro-5-929-Extraordinaria-del-Sabado-15-de-Agosto-de-2009-Ley-Organica-de-Educacion> [Consulta: 01/07/2016]
- Ley Orgánica. (2006). Ministerio de Educación y Ciencia, OR-DEN ECI/2211/2007, de 12 de julio. [Transcripción en línea]. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/18651440/Gaceta-Oficial-Nro-5-929-Extraordinaria-del-Sabado-15-de-Agosto-de-2009-Ley-Organica-de-educacion> [Consulta: 01/07/2016]
- Guzmán Y; y Centeno M. (2008). La Enseñanza de la Estadística basada en Proyectos Pedagógicos de Aula, segunda etapa Educación Básica 2001-2002. Revista Laurus, vol. 14, núm. 28, septiembre-noviembre, 2008, pp. 122-143.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Caracas: CENAMEC

UNA APROXIMACIÓN REFLEXIVA EN TORNO A LA TEORÍA COGNITIVA DE LA ESCRITURA DE FLOWER Y HAYES

JOSÉ JESÚS RODRÍGUEZ FARIA
Universidad de Carabobo
jose_rodriguez_108@hotmail.com

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

La academia construye su poderío intelectual al amparo de la comunicación científica, que encuentra su cenit como hecho creador y emancipante en la producción escrita, vista como el canal a través del cual fluye la discursividad argumental del conocimiento que es develado desde la acción investigativa. Ésta producción académica, se apoya con una secuencia metódica documental, por cuanto se construye desde una revisión exploratoria de constructos teóricos vinculados al objeto de estudio, pretendiendo generar una aproximación reflexiva en torno a la escritura desde la óptica de la teoría cognitiva. Se emplea como base teórica, la teoría cognitiva de la escritura de Linda Flower y John Hayes. Se concluye que el tratamiento que dan los autores en su teoría sobre la escritura, sugiere una concepción sobre la composición como proceso cognitivo, que es dirigido por una red de objetivos que desarrolla el escritor y que se constituye en una serie de elementos y procesos vistos recursivamente. La teoría analizada rescata las valencias epistémicas, metodológicas y ontológicas de la acción de escribir, elevando la escritura como un acto humano, inseparablemente ligado a la vida como canal predilecto de expresión.

Palabras clave: escritura académica, Flower y Hayes, teoría cognitiva de la escritura.

A REFLECTIVE APPROACH TO FLOWER AND HAYES' WRITING COGNITIVE THEORY

Abstract

The academy builds its intellectual power under scientific communication, which reaches its zenith as a creative and emancipating fact in the written production, seen as the channel through which the argumentative discourse of knowledge revealed from the investigative action flows. This academic production supports on a documentary methodical sequence, because it is constructed from an exploratory review of theoretical constructs linked to the subject of study, aiming to generate a thoughtful approach around writing from the perspective of Linda Flower and John Hayes' cognitive theory. It is concluded that the treatment given by these authors in their theory suggests a conception about composition as a cognitive process, run by a network of goals developed by the writer and constitutes a series of elements and processes seen recursively. The theory-analyzed rescues epistemic, methodological and ontological valences of writing, raising writing as a human act inseparably linked to life as favorite channel expression.

Key words: academic writing, Hayes and Flower, cognitive theory of writing.

Exordio

“Si no te sale ardiendo de dentro, a pesar de todo, no lo hagas. A no ser que salga espontáneamente de tu corazón y de tu mente y de tu boca y de tus tripas, no lo hagas. Si tienes que sentarte durante horas con la mirada fija en la pantalla del ordenador o clavado en tu máquina de escribir buscando las palabras, no lo hagas”

Charles Bukowski

La palabra eleva, transforma, preserva, construye y destruye las realidades de la vida cognoscible desde la grandeza de su magia. Escribir conecta al hombre con la profundidad del ser y evoca un hacer que resuena en el cosmos generando una maravillosa energía que alcanza lugares insospechados de la vida misma. Escribir libera al hombre del claustro del silencio y de la soledad, púes hace trascender su deseo de expresión construyendo un encuentro con el otro desde la esencia de lo que se ha sido, se es y se será; atravesando los espacios ocultos de la conciencia, imbricando una luz que es capaz de derribar la impureza de la intrascendencia.

Así, la sublime tarea de escribir como acción creadora trae consigo aparejado altísimos niveles de complejidad, que empujan la cumbre de la comunicación escrita dadas las dificultades del citado hecho emancipante. En la acción escrita además del elemento volitivo, intereses, propósitos, objetivos y la historia de vida vivida por el escritor, está implícito un conjunto de factores externos que inconscientemente perfuman la discursividad escrita, por cuanto resulta imposible alcanzar una reducción hermenéutica perfecta, que esté absolutamente separada de aquello que ha llenado de significado al escritor.

Es el caso, que esta acción que dignifica al hombre constituye un canal que patentiza el poder de la expresión individual y supone la fuerza con la cual la ciencia

llega a los espacios cotidianos de la vida en sociedad. Es así, como los científicos precisan del concurso de una discursividad argumental capaz de transpolar las resultas de sus empeños investigativos, para que tales luces intelectivas puedan iluminar la realidad cognoscible donde el hombre se desarrolla. En este orden aproximarnos a los procesos circundantes de la construcción del discurso escrito, resulta tarea indeclinable para comprender las especificidades del acto creador de la palabra escrita.

Introducción y metodología

El poderío de las ciencias humanas, se concretiza a través de la comunicación científica, que encuentra su cenit como hecho creador y emancipante en el acto escrito que se posiciona como un encuentro dialógico y simbólico en donde se construye la discursividad argumental del conocimiento. Es así, como la praxis científica en su proceso de comunicación textual ha de manejarse en cauces cristalinos de lenguaje para alcanzar los fines de su quehacer académico; ha de procurarse la debida maestría en los usos gramaticales, semánticos y lingüísticos, en aras de fundar una discursividad escrita acorde a los retos y necesidades de la ciencia posmoderna.

Los académicos, han de construir su acción científica al amparo del lenguaje y en consecuencia su producción escrita, como vía para canalizar los aportes y resultados de su metódica investigativa, ha de distar de las imprecisiones y debe poseer un rico, preciso, riguroso y sofisticado manejo de las palabras. Así pues, la discursividad escrita, ha de imbuirse en altos niveles de inteligibilidad, veracidad, eticidad y rectitud, a los fines de que los constructos intelectivos escritos, logren posicionar adecuadamente las ideas y así se concreticen los puentes que aproximan y potencian, el encuentro

maravilloso entre escritor y lector.

Expuesto lo anterior, ha de indicarse, que la presente investigación ceñida a la rigurosidad académica y metodológica de un trabajo de éste nivel, pretende abordar la valía de los postulados teóricos, defendidos por Linda Flower y John Hayes, quienes han legado un conjunto de ideas, en torno al proceso de la escritura, por cuanto el modelo propuesto por los aludidos autores, supuso el surgimiento de una concepción de la escritura diferente a la tradicional, que abandona la concepción mecánica del acto de escribir.

Así, que el presente trabajo se sumerge en los postulados de la investigación documental, en cuanto implica una revisión documental de los referentes teóricos vinculados al objeto de estudio, haciendo uso del método exploratorio analítico, que atiende a la fecha de publicación y al nivel de las investigaciones que se usan para soportar el peso de ésta búsqueda científica. Se revisaron constructos teóricos en torno a la escritura, al modelo cognitivo y se hizo una revisión a las etapas y procesos de la escritura, ideados desde la teoría propuesta por Flower y Hayes.

Aproximación reflexiva a la teoría cognitiva de la escritura de Flower y Hayes

“La vida, la palabra y el pensamiento son inseparables; pensar y saber es querer decir y poder decir, porque lo que el hombre siente y piensa lo incorpora al mundo de las palabras. El juicio, pieza nuclear del pensamiento lógico, sólo existe en el cerebro del hombre por su traducción en frase”.

Fidelino de Figueiredo

La escritura forjada desde sus complejidades, precisa de un abordaje que se aparte de las arcaicas concepciones mecanicistas, que centran su atención en el produc-

to escrito e ignoran al acto de escribir en sí mismo y a toda la valiosa fenomenica circundante de la escritura; de allí, que resulta prudente imbuirse reflexivamente en la teoría cognitiva de la escritura ideada por Flower y Hayes, pues propone una concepción diferenciada a las operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. Los aludidos autores refieren:

Una teoría de la redacción como proceso cognitivo, tal como la que se presenta aquí, implica un alejamiento fundamental del paradigma tradicional de etapas que se explica del siguiente modo: en el modelo en etapas las principales unidades del análisis son las **etapas** de finalización que reflejan el crecimiento de un producto escrito y dichas etapas están organizadas en una secuencia o estructura **lineal**. En un modelo de proceso, las principales unidades del análisis son procesos mentales elementales, tales como el **proceso** de suscitar ideas. (p. 4)

Así, concibiendo a la escritura como una acción humana que requiere de altos niveles de claridad y concisión, los autores de ésta teoría exhiben el modelo del proceso cognitivo de la escritura, estudiando los procesos implicados en la redacción, reconociendo que existen en el escritor, un cumulo de ideas y reflexiones previas, que marcan la producción escrita. A mayor abundamiento introductorio, explica Briceño (2014) sobre el modelo:

Este modelo cognitivo destaca entre otras cosas que en el acto de la escritura el individuo confronta conocimiento, se plantea preguntas y posteriormente procede a la resolución de problemas. En pocas palabras estos autores, determinaron la existencia de diversos procesos y subprocesos mentales básicos, que se organizan jerárquicamente con determinadas reglas de funcionamiento. No se habla de algo rígido, su uso depende de la necesidad y orientación que el sujeto en el oficio de la escritura le quiera asignar. (p. 44)

Es así como Flower y Hayes, al diseñar su teoría, se centran en el acto de la escritura como un conjunto de procesos organizados y jerarquizados, de acuerdo

a la dinámica y voluntad del sujeto que escribe. Refiere Caldera (2003) que la concepción cognoscitiva, concibe a la escritura como un proceso que requiere la participación activa del escritor, quien debe aplicar operaciones mentales complejas, tales como planificar, redactar y revisar. La citada autora, profundiza la idea al indicar:

Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc. (pp. 364-365)

Dicho lo anterior, con el ánimo de profundizar la reflexión en torno a la teoría cognitiva de la escritura, vale indicar que el modelo está constituido por tres aristas fundamentales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura; los cuales serán descritos brevemente, a los fines de ilustrar su comprensión. En atención al **ambiente de trabajo**, que se bifurca en el problema retórico y en el texto escrito, se expone que éste se circunscribe a los aspectos externos al escritor, referido al tema de la composición escrita, a sus destinatarios, al canal empleado, al tiempo y a los objetivos que persigue el autor.

Sobre la memoria a largo plazo del escritor, los autores refieren, que ésta aporta la información almacenada en el cerebro del escritor, vinculada con el tema y el contexto, que permite obtener y organizar los conocimientos sobre el tema, la audiencia y los objetivos que persigue el autor del texto. A mayor abundamiento, refieren Flower y Hayes (s/r):

La memoria a largo plazo del escritor, que puede existir en la mente y también en recursos externos como libros, es un depósito de conocimiento sobre el tema y sobre la audiencia, como así también de conocimiento sobre los planes de redac-

ción y sobre la representación de problemas. A veces una simple indicación en la tarea, tal como “escriba un... persuasivo” puede llevar a un escritor a volverse hacia una representación ya almacenada de un problema y a poner en juego una cantidad de planes de redacción. (p. 7)

Ahora bien, la última de las aristas de la teoría propuesta por Flower y Hayes, es relativa a los **procesos de escritura**: planificación, traducción y revisión. **La planificación**, refieren los autores, incluye la generación y organización de las ideas y la estructuración de los propósitos que guían la composición. En este proceso de planificación, los escritores fijan una representación interna del conocimiento que usarán durante la escritura. **La traducción**, también referida como “textualización”, implica el proceso intelectual de convertir en lenguaje escrito las ideas del escritor. Es así como en este proceso, el escritor da forma discursiva al conglomerado de ideas, representaciones y objetivos, en función del problema retórico. En este sentido, el escritor, concreta las representaciones abstractas del conocimiento en expresiones lingüísticas, que son finalmente el canal de la comunicación escrita.

El último de éstos procesos de escritura, es **la Revisión**, que se concibe como el paso en que el escritor se detiene y se aproxima sobre lo ya por el escrito, para su evaluación rigurosa y profunda, permitiendo evidenciar los niveles de adecuación con el planteamiento retórico inicial y su adecuación a los objetivos propuestos. Es así como este proceso, implica una constante toma de decisiones. Refieren Flower y Hayes (s/r)

La revisión en sí puede ser un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o a revisar el texto. Estos períodos de análisis planificado frecuentemente llevan a nuevos cielos de planificación y traducción. Sin embargo, el proceso de examen puede también ocurrir de

forma no planeada, gatillado por una evaluación ya sea del texto o de la propia planificación (es decir, algunos analizan cuanto han dicho o los pensamientos escritos y no escritos. (p. 9)

A modo conclusivo ha de indicarse, que éste modelo o teoría cognitiva de la escritura, muestra un cumulo de procesos vinculados a la composición escrita, organizados y concatenados jerárquicamente. Tales procesos del pensamiento, son concebidos como herramientas que el escritor usa para elucubrar el motivo principal de la composición: el texto.

Vale indicar, que estos procesos no pueden ser concebidos de forma aislada o mecánica, pues su imbricación dependerá de la voluntad y las especificidades del sujeto que se sumerge en la acción de escribir, quien ha de direccionar las acciones para concretar los mensajes que desea enviar a través de la producción escrita.

Esta visión que proponen Flower y Hayes, supone un constructo teórico de gran valía, que en algún modo enriquece la literatura del área, al brindar una mirada distinta al proceso de escribir, dotando ésta acción compleja y sublime, de altos estatutos de complejidad, que ayudan en la tarea de deponer la desgastada concepción de mirar a la escritura como un proceso mecánico; pues desde esta teoría, se eleva a la escritura, como un proceso cognitivo en el que están implícitos diversos elementos confluyentes.

Conclusiones

El acercamiento que proponen Flower y Hayes a la escritura, sugiere una mirada a la composición como un proceso cognoscitivo, dirigido por una red de objetivos desarrollada por el escritor y compuesta por una serie de elementos y procesos, que no han de ser vistos de manera secuencial, sino recursiva. Es decir, los autores conciben a la escritura, no como un conjunto de pasos, tendentes a formalizar a través de la grafía una serie

de mensajes nacidos de la voluntad del autor, sino que posicionan el acto escrito como un complejo proceso de decisiones que asume el investigador, a la luz de sus experiencias vividas.

Ésta teoría, rescata la valencias epistémicas, metódicas y ontológicas de la acción de escribir y derrota las desgastadas concepciones tradicionales, por cuanto erige a la escritura como un acto humano, inseparablemente ligado a la vida, por cuanto es y será siempre un canal predilecto de expresión. Se constituye en un aporte valioso que en algo orienta el proceso de la redacción escrita, por cuanto estructura un conjunto de procesos organizados y jerarquizados, en atención a la voluntad del escritor.

Aunque no hayan recetas univocas en torno a la producción y discursividad escritural, el aporte legado por los autores de la teoría que se analizó en ésta investigación, resulta indiscutible, ello en atención a que brindan un marco epistémico y metodológico, que propicia una mirada atenta al proceso de redacción escrita.

La literatura más especializada sobre escritura y composición, recogen que éste proceso donde está implícito el poderío de la creatividad, se aprende a través del acto de escribir en sí mismo. En este sentido, el sujeto que se sumerge en las profundidades de la producción escritural desarrolla una metódica recursiva a través de la cual sea capaz de explicitar, revisar y consolidar las ideas que produce; ello a través del difícil y sencillo uso de la magnificencia creadora de las palabras.

En este orden, la acción de escribir, supone un ejercicio de libertad creadora, que brinda al hombre un escenario predilecto para expresar sus deseos, ideas e intereses y en este sentido, es urgente que desde los escenarios académicos, sigan potenciándose los constructos promotores y posibilitadores de la escritura, a los fines de que

siga aumentando el caudal de texto escrito, que finalmente se traduce en expresión concreta de los mensajes creados por el hombre en resonancia con la sociedad.

Referencias

Briceño, J (2014). *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. Tesis presentada para optar al grado de Magister en Educación en la Universidad de Tolima, Colombia. Extraído de la siguiente dirección electrónica: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1150/1/RIUT-BHA-spa-2014El%20modelo%20de%20Flower%20y%20Hayes.%20Una%20estrategia%20para%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20escritura%20acad%C3%A9mica.pdf>

Caldera, R (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. Artículo publicado en la Revista Educere, Año 6 N°20 de la Universidad de los Andes. Extraído de la siguiente dirección electrónica: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>

Flower, L; Hayes, J (S/R). *La teoría de la redacción como pro-ceso cognitivo*. Extraído de la siguiente dirección electrónica: http://www.contintaroja.cl/wp-content/uploads/2016/03/Flow-ers_y_Hayes.pdf

DAVID MARINELY SEQUERA
Universidad de Carabobo
davidsequera2012@gmail.com

Recibido: 22-08-2017

Aprobado: 25-09-2017

Resumen

La generalización y predominio de la escritura en el conjunto de la civilización, como medio básico de comunicación de la cultura, significó una marginación y desvalorización relativa de la oralidad en tanto comunicación directa, personal y comunitaria, especialmente de las narrativas legendarias y mitológicas, pertenecientes a la tradición anónima de los pueblos y etnias. La oralidad, con su racionalidad propia, fue localizada y reducida a espacios y tiempos determinados por los ritos y las ceremonias, así como por prácticas artísticas, como el teatro, mientras que la escritura se potenció con la generalización de la llamada "Galaxia Gutenberg", gracias a la imprenta y las ventajas de preservación y masificación que le prestó a la escritura. Pero la oralidad, específicamente las prácticas relacionadas con la narración personal, directa y comunitaria, más allá de la oralidad eléctrica de los medios audiovisuales de comunicación, permaneció en los intersticios de la cultura, dibujando los contornos de un arte con sus propios rasgos, cuyos representantes en América Latina, hoy posibilitan su valorización como medio alternativo de transmisión y preservación de los valores e imaginación de los pueblos, entre ellos, los latinoamericanos. Este artículo plantea una aproximación al tema de la Narrativa oral a través del personaje cuenta cuentos y su presencia en América latina. Esta investigación realizada a través de la metodología de la entrevista realizada algunos cuentacuentos latinoamericanos. Aunado a ello se amalgaman recientes investigaciones de teóricos latinoamericanos de la literatura.

Palabras clave: oralidad, cuenta cuentos, literatura, narrativa oral, identidad, integración.

THE STORY TELLER: LATIN AMERICAN AND UNIVERSAL ORAL LANGUAGE PREGONER

Abstract

Generalization and predominance of writing in the whole civilization as main cultural communication media meant a relative marginalization and impairment of the orality as a direct, personal and community communication media, especially of the legendary and mythological stories that belong to the people's and ethnics anonymous tradition. Orality, with its own rationality, was limited and reduced to spaces and times set by the rituals and ceremonies, as well as by artistic practices like the theater, while writing got power in the McLuhan's Gutenberg Galaxy, by using the printing press and the advantages of writing preservation and massification. However, orality, specifically the practices of personal, direct and community narration, beyond the electrical orality of the mass media, remained in the culture interstices, drawing the outlines of an art with its own features, whose representatives in Latin America enable today its valorization as alternative transmission and valorization media of the cultural values and imagination of our peoples. This essay presents an approach to the oral narrative through the "storyteller" character and his/her presence in Latin America. This research was through an interview with some Latin American storytellers. In addition, recent research of literature Latin American theorists are integrated.

Key words: storytelling, literature, oral narrative, identity integration.

¿Qué es la narrativa oral?

Walter Ong (2006-FCE), integrante de la escuela de Toronto de antropólogos, historiadores y filósofos de la comunicación, a la cual perteneció el conocido pensador de los medios eléctricos de comunicación Marshall McLuhan, ha sostenido que la oralidad implica, no sólo una forma de comunicación entre otras, con sus peculiares características lógicas, sintácticas y retóricas, basadas en gramáticas asintácticas, enumeraciones, repeticiones, versos, etc., sino también toda una forma de percibir, entender, interpretar e, incluso, *estar* en el mundo. El tratadista explica que las culturas que no han conocido la escritura, tienen sus propias formas de preservar la memoria individual y colectiva que resulta en su identidad como etnia, de preservar sus saberes, de relacionarse con el mundo. La oralidad implica la necesidad de la repetición, resaltando las características sónicas del habla. De allí el recurso a procedimientos de versificación y a fórmulas estereotipadas de metaforización. Así mismo, cada fórmula o verso estructurado está asociado a un lugar o sitio específico en el espacio propio de la comunidad, así como a ocasiones, rituales o ceremonias, que forman parte de la cotidianidad o a fechas especiales para el culto religioso. Por otra parte, el habla no va sola, sino que tiene que ser asociada con posturas del cuerpo, gestos, contactos con los otros, abrazos, pasos de danza o de remedo de los animales, personas o cosas que se refieran.

El predominio y la valoración de la escritura como medio de comunicación, almacenamiento, conservación y transmisión de informaciones, conocimientos y pensamientos, es, para Ong, parte de un largo proceso social histórico por el cual se fue considerando la escritura como el lugar por antonomasia de la cul-

tura, en tanto cultivo de los seres humanos, espacio ideal de los principales valores estéticos y morales de la civilización y de los conocimientos científicos y humanísticos. La demostración de estos profundos cambios resulta de una comparación entre ciertos rasgos culturales de las culturas que no han conocido la escritura y las que le han dado un rol fundamental en sus modos de vida. Este relevamiento civilizacional de la escritura, tuvo como otra cara el relativo marginamiento de la oralidad, la cual fue, por una parte, reservada a los rituales y ceremonias, por una parte y por la otra, a las artes de entretenimiento como el teatro; mientras sobrevivían las narraciones alojadas en lo profundo de la intimidad de los hogares, en los cuentos que los adultos narraban a sus hijos o entre sí en los viajes o circunstancias especiales de resguardo, como epidemias o guerras, como registran obras que se pretenden recopilaciones de narraciones orales en civilizaciones ya definitivamente marcadas por la escritura y hasta por su reproducción mecánica, es decir, la imprenta.

De modo que reflexionar sobre el llamado *Cuentacuentos* no sólo nos llevaría a una aventura extraordinaria que va desde los inicios de la historia de la Humanidad hasta nuestros días, sino a la confrontación de configuraciones civilizacionales diferentes, con sus correspondientes formas de organizar, preservar y transmitir la cultura de los pueblos.

El sociólogo Daniel Mato (2012), nos comenta que la narración de historias, cuentos, leyendas, sagas, anécdotas, chistes similares, es una de las actividades expresivo-creadoras más antiguas de la historia humana. En Oceanía, continúa Mato, Malinowski observó la costumbre nativa de reunirse al atardecer a narrar los *kwkwanebu* o cuentos maravillosos... En Asia en el

siglo XVII vivió en China un narrador tan extraordinario que lo llamaban el rey de los cuentistas chinos. En Japón existen dos géneros principales de narración: el *rakugo* y el *Kodan*, de allí nacen los narradores los *ragukoda* quienes narran con abanico y pañuelo y los *kodanshi* que narran arrodillados detrás de una mesita baja. En Europa el autor señala a los *Storytellers*, cuentistas orales que logran gran interacción entre el narrador y el público. En África, se comenta que no hay persona más popular entre ellos que un buen narrador de cuentos. En América es común las narraciones en vivo de historia en diversas culturas indígenas. En México, un códice de la época describe la figura ideal del tlaquetzi, “aquel que al hablar hace ponerse de pie a las cosas”.

En el Caribe, señala Matos, son muy populares las historias de Annancy, el cual es un personaje pícaro y burlador, como especie de Tío conejo en Venezuela. En Bolivia, se encuentra como narrador oral el iatiri que narra sus personajes con gran credibilidad. En Venezuela, los indígenas Waraos, está *denoboarotu* quien es un narrador o dueño de los cuentos.

En estado Zulia, ente los indígena guayúu, están las extensas narraciones cantadas llamadas *jaiechi*. En los Llanos el personaje que narra es llamado *cachero* y sus cuentos son *cachos*, presentados a la audiencia con gran gesticulación corporal.

El mismo Mato discute el concepto y paradigma de la “literatura oral” por cuanto implica la asunción de una subrepticia desvalorización de la oralidad, puesto que la asimila, para poder considerarla como objeto digno de estudio, a la literatura, actividad que supone la escritura. Por el contrario, Mato señala que las narraciones orales tienen sus propias formas expresivas y comunicativas esencialmente distintas a las que usa

la escritura; por lo que es necesario concebir otro paradigma que de justicia a las especificidades de ese arte, conservado de momentos anteriores de la civilización, y hasta hoy sigue vigente en los intersticios de nuestra cultura.

En el mismo sentido, aunque no con la crítica epistemológica implicada por Mato, Garzón Céspedes acuña el neologismo “oritura”, para referirse a aquellos discursos transmitidos oralmente con intenciones estéticas. Es por ello que, más que destacar las propiedades del discurso mismo, como cuadraría con un texto escrito, el ensayista resalta su carácter de acto de comunicación. Así define la narración oral de la siguiente manera:

La narración oral es un acto de comunicación, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, con el público (considerado un interlocutor) y no para el público, inicia un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no sólo informa sino que comunica, pues influye y es influido de inmediato, en el instante mismo de narrar, para que el cuento oral crezca con todos y de todos, entre todos. (Garzón Céspedes, F. (2010), p. 134. Citado por Barba (2012)

María Rubinelli destaca igualmente las funciones antropológicas de la narración oral, como elemento para construir la cohesión de un grupo social o una etnia y así comenta que “mediante la permanente narración de sus relatos, las comunidades realizan un juego por el que recuperan distintos aspectos de sí y de su concepción de la realidad, reafirmando su vigencia a través de las transformaciones” (p. 8) En este sentido la autora concibe a la narrativa oral como un proceso dinámico, donde la comunidad construye su autoimagen de sí en medio de sucesos y contradicciones.

Es obvio que las narraciones orales son relatos con propiedades discursivas relativas que pueden ser ob-

jeto de la apreciación literaria y de las clasificaciones y categorías de las Humanidades; pero también hay que resaltar, como lo hace Mato, que la “literatura” como tal, como composición escrita de valores estéticos especiales, es una construcción axiológica de la modernidad, es decir, del siglo XVIII para acá, como también señala Todorov (1998); por lo que estamos tratando con una práctica cultural muy anterior cuando nos referimos a la narración oral. Esta más bien es una realidad antropológica que refiere a otras significaciones y reglas de la comunidad, como estableció el antropólogo Levy Strauss, cuando encuentra en los mitos, relatados en determinados ceremonias y ocasiones especiales de la vida comunitaria, construcciones estructurales que remiten a las reglas de parentesco y otros órdenes de la vida en común de las etnias. Apartando estas consideraciones antropológicas, y asumiendo el enfoque desde las Humanidades, la historia y la crítica literarias, pueden encontrarse en esas tradiciones, recogidas debidamente por escrito, las clases y categorías del paradigma propio de la modernidad de la literatura. Así Victori indica:

La narrativa oral comprende tres grandes géneros de mucho arraigo: cuentos, leyendas y mitos. Dentro de estos, el cuento descuella por su flexibilidad, que lo convierte en el de mayor atención y uso para la oritura tradicional. El cuento acoge costumbres, rasgos colectivos de carácter, condiciones comunitarias de vida, inclinaciones, opiniones y las formas de relación heredadas más usuales en una sociedad. (...) El cuento oral presenta una organización interna muy estricta, con una estructura lineal sin determinación espacio-temporal precisa, y énfasis en la apertura y cierre de la narración. Comúnmente se basa en las aventuras de un personaje principal, a quien se supedita todo el relato, aunque no siempre deja de aparecer un grupo de narraciones que expresan una contraposición protagonista. (Victori, s/f, p. 68-69)

Por su parte, Porcar (2009) en *El cuento literario Español*, considera que “cuando la oralidad no es sólo la reproducción de un tipo de enunciación sino la transcripción de un conocimiento popular, entonces los relatos funcionan” (p. 593). Si examinamos la autoimagen de los cultores de la narración oral, como actividad artística en la contemporaneidad, nos encontramos con otros rasgos importantes para su caracterización.

Para investigar esto realizamos entrevistas entre varios cultores en varias partes de Venezuela. Tenemos, en primer lugar, a Fabián Zaraza, Cuentacuentos venezolano, autor de un libro sobre escritura creativa y adolescencia: “Palabras Cardinales”. Es Payaso de Hospital desde el 2007. Este singular personaje, ataviado siempre con su boina oscura, concibe la narrativa oral como “género literario que posee ciertas características, entre ellas menciona a la oralidad como *anti-autoritaria* que requiere de un público para completar su sentido. Es *democrática* ya que si el público no está de acuerdo con lo que dice el cuentero no lo escuchan y sobre todo la oralidad es *plural* ya que para contar un cuento hay que conocerlo, ya sea un cuento africano o chino y al conocer su cultura se promueve cierta integración” (F. Zaraza, comunicación personal; 15 de agosto, 2013a). Rueda Carolina, cuentacuentos Colombiana, concibe al arte de la narración oral como un ejercicio de imaginación con relatos. La define como un oficio milenario en donde una persona relata y hace presente una historia. Agrega que desde el principio de los tiempos el ser humano se ha reunido para contar. “La narración oral es una necesidad espiritual del ser humano, en ese encuentro del tú a tú, de boca a oreja”. Rueda (2008).

En entrevista al cuenta cuentos y profesor Venezolano Oswaldo Blanco comenta que debido a la gran necesidad del ser humano de agruparse alrededor del fuego en los antiguos y fuertes inviernos, además de hacer vida familiar y forma de recrearse en la larga noche fría nace el cuentacuentos. “Las sociedades siempre paren sus oficiantes” (O. Blanco, comunicación personal; 15 de agosto, 2013a) Agrega además que ese narrador le añade historias, mitos e imaginario, de la cosmogonía de cada pueblo. En nuestros indígenas predomina el hecho de la naturaleza y el hecho no explicable de los seres de la noche. Alguien asumía el rol de narrador oral. Finalmente concluye aclarado que “la misma sociedad paría su narrador ya que de hecho el cuentacuentos es un oficio”. (O. Blanco, comunicación personal; 15 de agosto, 2013b).

Nos encontramos entonces, señala el autor, ante la presencia del nacimiento de “La Narrativa oral como actividad humana que cumple una función de interrelación social en los nuestros primeros ascendentes indígenas latinos”. (O. Blanco, comunicación personal; 15 de agosto de 2013c). A través del tiempo y del espacio geográfico se le han dado diversos sinónimos al cuentacuentos que van desde narrador oral, cuentero, cachero o cuenta historia. En este ensayo nos quedaremos con el primer término **Cuentacuentos** que alude tanto al hombre como a la mujer como aquel o aquella que narra un cuento. En la entrevista realizada a Zaraza Fabián, cuentacuentos Colombiano, señala que “Cuentacuentos, cuentero, narrador oral, corresponden todos a un mismo linaje, más científicamente a la categoría de comunica-

cador. Es aquel que comunica a través de la oralidad una presencia viva. El arte de la cuentería es el arte de la imagen hablada”. (F. Zaraza, comunicación personal; 15 de agosto, 2013b). El Cuentacuentos venezolano, autor de varios libros de cuentos, Luis Cedeño Luis Martínez Cedeño mejor conocido como *Luis Cedeño*: Es un cuentacuentos, del estado Carabobo, radicado en San Diego, Se le encuentra en las fiestas infantiles y actos culturales de la región, viste con boina y chaleco acompañado de un tambor, y un maletín pintado con tempera lle-no juguetes tradicionales. Sus cuentos, creados por él, están llenos de realidad cotidiana mezclada con fantasía, seres inanimados cobran vida y se mezclan con el diario vivir. Una frase suya es *mi caballo se enamoró de una bicicleta*. nos comenta a través de sus suaves palabras y atrayentes palabras (como si un abuelo te contara un misterioso cuento) que un cuentacuentos no es más que una persona que cuenta cuentos.

Este personaje que parece sacado de un cuento de Aquiles Nazoa se autodenomina cuentero ya que, citando sus palabras, “el cuentero inventa sus cuentos que inventa y el cuentacuentos los lee y aprende para contarlos. El Cuentacuentos, “es aquel que se aprende unos cuentos de los libros o del oído”. (Martínez, comunicación personal; 15 de agosto, 2013a). La narración oral finalmente, a través de sus formas literarias de transmisión permite entre muchas ventajas, entretener, educar, compartir, transmitir valores y preservar una tradición milenaria que narra las hazañas o sucesos de la comunidad lo que refuerza de algún modo el concepto de identidad. Nos han contado que han si-

do personajes de gran facilidad en el hablar llamados, caminantes, magos, juglares, cuenteros o cuentacuentos, en cualquier nombre todos narran la forma en que observan la realidad que les tocó vivir. Dávila Robinson, famoso cuentacuentos mejor conocido como Pío Lara, comenta que *“los cuentos se cuentan como una excusa para reunirnos y pasar un rato agradable con los seres que amamos”*. (R. Dávila, comunicación personal; 15 de agosto, 2013a)

¿Cuáles son los principales cuentacuentos en Venezuela y en los países bolivarianos de América Latina?

En Barquisimeto, estado Lara, hasta hace poco se escuchaba narrar al gran cuenta cuentos José Alberto Castillo conocido como *El caimán de Sanare*, quien a orillas del río o en su humilde casita describía un mundo de realidad fantástica cargada de mucha ingenuidad y ternura, donde cada relato seguía al siguiente en un constante mil y una noches oriental. Como característica de su narrativa oral está el hecho que sus “cuentos” los narra siempre en primera persona, recurso que hace aún más difícil separar lo real de lo fantástico. Una frase suya es *“Yo nací de una mata de auyama”*...Entre los cuentos típicos que más lo identifican entre los poblados larenses son: el toro cardenalito... perro minero, el burro echor, El pozo azul, El Caballo de los siete colores y El duende de la auyama En el centro del país, Valencia, muy reconocido es *Pío Lara*, cuyo nombre es Robinson Dávila, es un cuentacuentos de traje muy colorido, acompañado de su cuatro y narraciones infantiles. Dirige una escuela de cuentacuentos.

Este alegre personaje concibe al cuenta cuento como una bella tradición, parte de la cultura venezolana El Cuentacuentos Luis Cedeño señala que para él, Jesús de Nazaret fue un cuentero, siendo éste un hombre que crea sus propios cuentos, Jesús fue entonces un creador de cuentos.

También podemos agregar, señala Cedeño que Jesús fue un Cuentacuentos, ya que fue un predicador de la Palabra de su Padre. *“Jesús contó un cuento que fue a contarle al mundo”*. (Martínez, comunicación personal; 15 de agosto, 2013c) En Colombia, hay una gran Variedad de grandes cuenteros, como ellos se hacen llamar, entre ellos tenemos a Rueda Carolina, que reparte cuentos por el mundo. Esta cuentera pertenece a la Red Internacional de Cuentacuentos. Ecuador se ve muy bien representado por Joseín Morán. Narrador oral. Cuentero. Con su cuento, pájaros sagrados. Perú se expresa a través de Pepe Kabana Kojachi, quien presenta *“Del Japón, mi abuelo y los cuentos”* Todos estos narradores orales así como sus narraciones tienen un público determinado que va desde un pequeño grupo de personas reunidas en torno a hecho ocurrido, velorio, fiesta o encuentro de amigos, hasta grandes audiencias como festivales y shows al mejor estilo de las vegas donde el showman despliega su audacia narrativa para hacer reír a las personas simplemente contando anécdotas de su día a día. Sin embargo, siendo osado en el comentario, ¿no podríamos confundir al cuenta cuentos con otros personajes de nuestro diario vivir? ¿Podríamos decir, que Jesús de Nazaret, fue en determinada época de su vida, quizás con las parábolas, un cuenta cuentos?. En Venezuela, nuestra patria, ¿se podría atribuir este adjetivo al

Se hace necesario pues, identificar algunas características propias de este personaje, para ello utilizemos el recurso filosófico de la mayéutica, que a través de preguntas, vamos vislumbrando nuestra verdad:

¿Qué se necesita para ser un Cuentacuentos?

Ventura, Durán (1999) nos comenta que para explicar un cuento es preciso que guste al narrador, que lo encuentre entretenido y por ello disfrute transmitiéndolo. Señalan que todas las personas sirven para explicar cuentos y para ello proponen un manual de entrenamiento. Entre las técnicas que debe poseer este narrador señalan:

- aprenderse bien el cuento de memoria
- practicar con niños de confianza.
- utilizar el lenguaje gestual, corporal y la voz, ya que todo sirve para dar más expresión a lo que estamos narrando.
- Ir variando el tipo de cuento, desde cuentos populares, modernos con animales y todos los personajes posibles.

¿Existe un método para contar cuentos?

Núria, Durán, (1999), nos comenta que un aspecto importante de narración oral es precisamente la base en la que ésta se apoya: el lenguaje. Es el lenguaje el vehículo por donde el cuento conducirá su relato, por ello lo importante de un buen uso del léxico y vocabulario propio de la audiencia donde se encuentre para poder *encantar* a todos los presentes. Otro punto importante para contar cuentos es seleccionar los cuentos que son para narrar. Núria, Durán señala: “Para que un cuento pueda ser narrado es preciso que tenga argumento, que puede ser, por ejemplo, según el esquema tradicional: presentación de los personajes, situación conflictiva que debe resolverse, acción del o los protagonistas, desenlace....

Pero normalmente lo que vales es que exista una cierta acción y que el protagonista o los protagonistas se vean así implicados en ella, no llegando a la solución del conflicto hasta el último momento”. (p. 20). Finalmente la autora señala que para contar un cuento es necesario no sólo explicarlo con la voz, ya que los gestos y el lenguaje corporal son herramientas para darle sentido al relato. Cedeño Luis señala que cada cuentero o Cuentacuentos crea su propia manera de contar. Hay un esquema muy personal que es el que adopta el narrador oral. Este escritor enfatiza el hecho que “no hay fórmulas universales o un manual para contar cuentos”. (Martínez, comunicación personal; 15 de agosto de 2013d)

¿Cuáles son los cuentos típicos de un cuentacuentos en el mundo y en Venezuela?

Podemos mencionar que los primeros cuentos orales en el mundo, que luego fueron escritos, corresponden a los pueblos orientales, quienes recopilaron su producción oral en dos principales textos, el primero, de procedencia hindú, llamado *Panchatranta*, o cinco series de cuentos y fábulas morales y el otro corresponde a las inmortales *Mil y una noche* de procedencia árabe. de donde se desprenden muchos cuentos más, como *Simbad el Marino* y *Alí Babá y los cuarenta ladrones*. En el continente Europeo, en Inglaterra la narración oral se inició con los Cuentos de Canterbury. Sin embargo debido al auge del séptimo arte, con la industria de Walt Disney se han popularizado muchos *cuentos clásicos* Nórdicos, donde predomina, la naturaleza y la magia, entre ellos podemos mencionar.

La Bella y la Bestia, Cenicienta, Blanca Nieves y los siete enanitos y otros. En Venezuela, muchos de las narraciones de los cuentos son de su propia inspiración, eso les permite hacer y deshacer el cuento cada vez que lo cuentan a su público escogido. el cuento cada vez que lo cuentan a su público escogido. De los cuentos tomados de la narración escrita, son comúnmente narrados por cuenta cuentos los siguientes: El Cocuyo y la Zarzamora, siendo un relato tradicional Pemón, La Piedra del Zamuro, de Rivero Oramas Rafael, *el Hojarasquerito del monte*, también de Rivero Oramas, *tío tigre y tío conejo* de Antonio Arráiz, *Panchito Mandefuá* de José R. Pocaterra, *el conuco de Tío Conejo* de Uslar Pietri, *el chivo, el perro y los tigres*, de Aquiles Nazoa.

¿Son todos los cuentos escritos aptos para ser narrables o contables por un cuenta cuento?

No todos los cuentos son aptos para ser narrados, en su versión original. Tampoco se pueden narrar para cualquier tipo de público. Sin embargo, muchas adaptaciones hubo que realizarse para llevar estos cuentos a un público infantil. Los cuentos seleccionados por un cuenta cuentos debe ser ante todo contables. De ahí el desafío de un *Cuentacuentos* por atraer a su audiencia. Blanco Oswaldo, (O. Blanco, comunicación personal; 15 de agosto de 2013c) nos señala que Los cuentos clásicos en sus orígenes, eran cuentos pavorosos. De hecho no eran cuentos para niños. En este sentido Blanco comenta que eran cuentos pedagógicos, moralistas, o simplemente cuentos para amedrentar. Algunas veces eran cuentos eróticos, macabros, con contenido dominante.

También resalta el hecho mágico del campesino que espera al hada madrina, esa intervención de lo divino, para mejorar su situación social. En este sentido muchos cuentos orales pasaron a la escritura, como dispositivos de poder, según el pensamiento foucaultiano, con el fin de mantener un sistema o status quo a favor de un *stabliment* determinado. Otro ejemplo que podemos señalar en este sentido el cuento europeo para niños llamado Hansel y Gretel donde se narra la maldad de unos padres que abandonan sus hijos en el bosque y de una bruja que de una clara manera antropófaga quiere comérselos pero gracias al homicidio cometido por su hermanita Gretel, Hansel logra liberarse de la jaula donde lo tenía la malvada bruja. En este mismo orden de ideas Luis Cedeño señala que Todo cuento es narrable, y se cuenta partiendo de los valores propios del contador. Cedeño agrega: “*No contaría un cuento donde haya valores negativos ya que los contenidos llegan a conforman la personalidad de nuestro auditorio*”. (Martínez, comunicación personal; 15 de agosto, 2013d) Por su parte Zaraza Fabián comenta que “*El cuentero es de la medida del cuento*”. Esto lo dice haciendo referencia de que el cuento puede ser narrable o no dependiendo de las aptitudes y cualidades del cuentacuentos o cuentero. En este sentido Zarazahace la reflexión que los llamados cuentos clásicos funcionan en todas partes, al igual que los cuentos africanos, muy ricos en fábulas, si se adaptan al público. Los cuentos indígenas, por su parte, comenta Zaraza, son más difíciles de contar ya que estos cuentos, más que entretenimiento, son una forma de religión. Finalmente, concluye el autor, los cuentos popula-

res son los contables y los que más integran a la comunidad. concluye el autor entrevistado. (F. Zaraza, comunicación personal; 15 de agosto, 2013c)

¿Puede el cuento ser un elemento de integración en los países latinoamericanos?

Al entrevistar a Zaraza Fabián en relación a esta pregunta tan relevante comentó sobre el argentino Javier Villafania, quien viajó por toda América y España recogiendo sus principales cuentos publicándolos posteriormente en una colección llamada Panflauta. También comenta el autor que hay un cuento de un hombre que lo ha escuchado de diferentes versiones en Argentina, los andes Venezolanos y Barlovento, este cuento relata la historia de un hombre que debía adivinarle la edad al Diablo. En este sentido el cuento ya une a América, lo que hay es que desarrollar los mecanismos culturales para optar por las políticas que privilegien esas formas de arte hasta su profesionalización. (F. Zaraza, comunicación personal; 15 de agosto de 2013d). Finalmente Zaraza concluye con una crítica reflexiva comentando que el cuento no está ahí para salvar el mundo, pero, si hay más actividades narrativas, abran más opciones al estilo latino de lo que somos, sin excluir, promoviendo más opciones a la imaginación y a la palabra. Continuando con el cuento como elemento de integración el cuentero y escritor Luis Cedeño señala que sí es posible que el cuento logre tal cometido si el contador o cuentacuentos se lo propone, ya que el contador sabe que hay elementos que sirven para ese propósito. En el caso particular de este cuentero, Luis Cedeño, ha llevado sus cuentos a diversos estados de Venezuela y fuera de ella, como a la isla de Cuba, Colombia y México. En su experiencia confirma y señala

que hay varios elementos comunes en estos países para lograr una integración más allá de la literaria. Nos une el mismo idioma de raíces latinas, climas parecidos u sobre toda la historia con la cual quedamos marcados ya que fuimos conquistados y heroicamente logramos nuestra independencia. Finalmente este cuentero comenta que se cuenta con la gente, no para la gente. El con, señala Cedeño, “integra y hace necesario el oído del otro”. (L. Martínez, comunicación personal; 15 de agosto de 2013e).

La oralidad encuentra su amplia expresión en los cuentacuentos llamados también cuenteros, cacheros, contador o narradores orales. Estos personajes parecen surgidos de la misma imaginación popular y se han esparcidos por el mundo de la narración oral como el mismo cuento. Muchos opinan que ellos dieron origen al mismo cuento al regresar a sus pueblos y contar sus aventuras vividas en otros lugares visitados por motivos de guerra, o en aventuras de exploración. Otros sugieren que el cuentacuentos surge como figura ancestral que en las noches deleitaba a los habitantes de la comarca sentado sobre unos sacos de trigo al calor de un granjero, o en la orilla de un río tratando de explicar a su tribu cual chamán, el origen de los eventos inexplicables como el trueno, la lluvia, la luna o el sol. Hoy día en esta sociedad moderna nuestros referentes inmediatos como cuentacuentos son nuestros abuelos y padres que en la noche como despedida al bello día nos cuentan relatos que nos hacen viajar más allá de nuestros propios sueños. En otros casos al despertar el día y llegar a la escuela nos encontramos con nuestra maestra que se convierte inexplicablemente en un

cuentacuentos por derecho propio.

En el caso especial del cuento y por ende del cuentacuentos de los países latinoamericanos surgen una serie de elementos que lo caracterizan e identifican. En Primer término está la Historia común de estos países que fueron colonizados por la Corona española.

De esta mezcla de Américas del europeo, del indígena y del esclavo africano traído a la fuerza nace de este mestizaje un nuevo americano que hace presencia en estas tierras del Sur. Luego como siguiente rasgo identitario deviene el proceso de lucha como siguiente rasgo identitario deviene el proceso de lucha independentista fraguados bajo la espada del Libertador. Otro elemento que está presente como elemento común de este proceso es la geografía semejante así como el clima que interviene en la vida de estos países Bolivarianos. Todos estos elementos se han acrisolado y moldeado haciéndose presente en la narrativa del cuento literario y la narrativa oral en la personificación del cuentacuentos. Todo esto hace posible pensar que el cuento a través del cuentacuentos es un elemento de integración en los países latinoamericanos. En consecuencia, no es extraño encontrarse con relatos de cuentacuentos que cuenten cuentos muy parecidos estando en diferentes países de la América del Sur. Podríamos nombrar el personaje de cuentos pícaro e inteligente que sobrevive a los problemas de la vida diaria de una manera muy particular conocido en Venezuela, Argentina, Bolivia, Colombia y otros países como Pedro Rinales en México y Chile es conocido como Pedro Urdemales y como Pedro Malasartes en Brasil. Finalmente podemos concluir que los cuenta cuentos y el cuento per se conspiran favorablemente para la integración latinoamericana a través de la literatura. Tenemos un pueblo latinoamericano ávido de escuchar y de leer sobre nuestras raíces e identidad, un pueblo que

cuentan sobre su realidad o cómo la percibe a través del cuentacuentos. Como señalaba Rodríguez Abad que la humanidad necesita de la palabra convertida en historias como el pan que alimenta el cuerpo.

Nota:

Entre los entrevistados se destacan: por Venezuela: Luis Martínez Cedeño conocido como “Luis Cedeño” y Robinson Dávila conocido como “Pío Lara”. También fue entrevistado el profesor de literatura Oswaldo Blanco, de Venezuela. Colombia es representada por los cuenta cuentos: Fabián Zaraza, y Carolina Rueda, conocida mejor como “La reina del cuento” la cual se hace presente a través de un video en la red.

Referencias

- Porcar Cristina. (2009). El cuento literario español (1991- 2000) (aportación a su poética) Disponible en: <http://eprints.ucm.es/9605/>
- Barba Téllez (2012). Nuevos enfoques en el estudio de la narración oral. Disponible en: <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/narracionoral.pdf>
- Mato Daniel. (2009). Cómo contar cuentos. El arte de narrar y sus aplicaciones educativas y sociales. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas.
- Ong, Walter (2008). La oralidad. Fondo de Cultura Económica. México.
- Victori María (s/f). La narrativa oral. Los cuentos. Disponible en: http://www.unesco.lacult.org/doc/oralida-d_11_65-81-lanarrativa-oral.pdf
- Rodríguez Abad Ernesto. (2007). Te cuento para que cuentes. Animación a la lectura y conocimiento de la narrativa oral. Editorial Catarata. Madrid. España.
- Rubinelli María. (s/f). Narrativa oral e interculturalidad. Argentina Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/091213.pdf>
- V. Rueda (2008). El arte de la narración oral. [Vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eYpTdDghEhg>

REINA SEQUERA FLORES
Universidad de Carabobo
reinamaj@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

La sociedad en la que vivimos representa una serie de retos y situaciones multidiversas impregnadas de incertidumbre y de una condición caótica natural, en las cuales el formador de docentes de Matemática debe interactuar como actor, en una dinámica recursiva que define su accionar educativo. Esto conlleva a la necesaria reflexión de su praxis, en tanto que el mismo debe tener plena conciencia de esta dinámica y del hecho que está formando a un futuro educador en Matemática que debe estar preparado para dar respuesta a esta realidad, considerando que la misma es cambiante, es decir, en constante movimiento y transformación.

Palabras clave: práctica educativa, formador de docentes, docentes en matemática.

REFLECTIONS AROUND THE EDUCATIONAL PRACTICE OF TEACHERS TRAINER IN MATHEMATICS

Abstract

The society in which we live represents a series of challenges and multiverse situations impregnated with uncertainty and a chaotic natural condition, where the trainers of Mathematics teachers must interact as actors, in a recursive dynamic that defines their educational action. This leads to the necessary reflection of their praxis, since they must be fully aware of this dynamic and the fact that they are forming the future educators in Mathematics that should be prepared to respond to this reality, considering that it is changing, that is, in constant movement and transformation.

Key words: educational practice, teacher trainer, mathematics teachers.

Preámbulo

En la sociedad actual se observan una serie de situaciones políticas, económicas, sociales, culturales, religiosas, entre otras que conforman el contexto global, con las cuales interactúan los profesionales de la docencia, específicamente el que forma a los futuros docentes en Matemática del país, evidenciándose en muchos casos que tanto el formador como el futuro docente de ésta y todas las áreas del conocimiento, muestran cierta dificultad para enfrentarlas, lo cual podría ser producto de un paradigma desgastado vigente, a partir del cual se generan los procesos educativos, que no parece compatible con lo que son las necesidades del multicontexto presente, hecho tal que amerita ser estudiado y comprendido en la búsqueda por conseguir la coherencia socioeducativa que este escenario demanda. En atención a lo expuesto, a continuación se esbozan una serie de planteamientos que a partir de una revisión documental reflexiva, se pretende un acercamiento a la práctica del formador de docentes de Matemática para lo cual se plantean tres momentos: el primero tiene que ver con un estado del arte en el cual se quiere dar cuenta de lo que se discute actualmente en torno a esta temática, en segundo lugar se busca reflexionar sobre algunos aspectos de transición hacia una visión postmoderna de la práctica educativa del formador de docentes en Matemática y en tercer lugar se presentan algunas reflexiones y retos del formador de docentes en Matemática a la luz de los planteamientos actuales de la UNESCO en torno a la Educación.

Práctica actual del formador de docentes en matemática

El contexto socioeducativo en el cual nos desenvolvemos está caracterizado por una serie de rasgos que indican que la educación tal como está prevista en la actua-

lidad ya no responde al mismo. Esto es advertido por Fergusson y Lanz (2011) cuando señalan que el cambio de época a partir de la llegada de la Sociedad del Conocimiento, caracterizada por la presencia de Tecnologías de Información y Comunicación demanda la necesidad de asumir una visión de Educación que se corresponda con esta realidad. En este sentido, acercando la mirada al ámbito universitario, se comparte la idea que éstos tienen cuando aluden sobre la necesidad de refundar la universidad de manera tal que la misma sea reflejo permanente de la lógica civilizacional en turno, es decir, que no se quede estancada en otro tiempo.

No obstante, es evidente que este intento no resulta del todo sencillo, en tanto que es una invitación a considerar la comunidad universitaria en pleno y aspectos involucrados en este contexto de manera tal que exista legitimidad en el necesario proceso de transformación. Al respecto, interesa acercarse a la praxis de los Formadores de Formadores, muy específicamente los que preparan a las próximas generaciones de docentes en Matemática del país, en tanto que se considera que éste es un actor de gran relevancia en el proceso educativo de este contexto, el cual de acuerdo a su práctica educativa cotidiana puede generar impactos importantes en la sociedad siempre que la misma se ajuste a lo que ésta demanda.

Esto lleva a dar una mirada a lo que arrojan las más recientes investigaciones en el escenario internacional sobre el Formador de Docentes en general y en Matemática en particular, de forma que se pueda conocer como el mismo es percibido, iniciando con los argumentado por Arias y Olmos (2015) los cuales señalan en su trabajo “Evaluación del Desempeño Profesional de Formadores de Docentes en el Salvador” que “es necesario realizar procesos de evaluación de desempeño

docente a los formadores de educación inicial, ya que se desconoce el estado de su labor y de cómo ésta incide en la calidad de los futuros docentes” (p. 35). Esta aseveración puede ser evidencia de una realidad que debe ser estudiada en profundidad, lo cual podría ser objeto de muchos estudios, tomando en cuenta el rol protagónico que éste tiene en la formación de futuros profesionales de la docencia, sin embargo, pareciera que se le da poca relevancia.

Asimismo, Arias y Olmos (ob. cit.) destacan entre sus resultados que

“en El Salvador, el Ministerio de Educación, debe implementar planes de mejora continua, en apoyo a los formadores del magisterio nacional, y dar apoyo directo tanto al sector público como privado para subir los niveles de desempeño y las condiciones en las que se desarrolla la formación docente del país”. (p. 36).

Lo expuesto permite evidenciar que existe preocupación sobre el accionar educativo del formador de docentes, hay una consciencia de que lo que éste lleve a cabo en torno al hecho educativo que lo involucra debe estar caracterizado por procesos de calidad y gran impacto, lo cual es contradictorio, ya que se desconoce su praxis y sin embargo quieren que la misma tenga ciertos estándares acordes con el desarrollo nacional. Lo señalado tiene que ser un aspecto de reflexión y acción obligada, en tanto que para fijar un rumbo hacia el logro de la calidad es dicha praxis, debe haber un pleno conocimiento de lo que hay, no se puede pretender que surjan mejoras si no se conoce ni comprende lo que se quiere mejorar.

Por otro lado, uno de los actores que puede argumentar ampliamente sobre lo que necesita saber el formador para orientar su práctica profesional, es el propio estudiante de la carrera de docencia, específicamente el que se forma para dar clases de Matemática, el cual es el fe-

nómeno de interés primordial de éste estudio. En atención a esto, Rojas y Deulofeu (2015) en su estudio realizado en España titulado “El formador de profesores de matemática: un análisis de las percepciones de sus prácticas instruccionales desde la «tensión» estudiante-formador” afirman que “los estudiantes sostienen que necesitan instancias de reflexión así como técnicas didácticas, estrategias de motivación y, sobre todo, estrategias de gestión del conocimiento matemático para interesar a los alumnos en el aprendizaje”. (p. 55).

Esto llama poderosamente la atención y es necesariamente un llamado a la reflexión por parte de los Formadores de Docentes en Matemática, porque si los mismos estudiantes dan cuenta con sus argumentos de estas deficiencias es porque la referida formación no está respondiendo a lo que ellos necesitan para enfrentar el medio laboral en el cual se desenvolverán. Hablar de instancias para la reflexión es aludir en cierta forma a algo que no están encontrando en sus clases con el referido formador, pero lo que más inquieta es que se dan cuenta de que necesitan una educación centrada en la reflexión y por eso la demandan, habría que preguntarse si los formadores tienen las herramientas necesarias para proveer a sus estudiantes lo que éstos reclaman.

Adicionalmente, destaca de lo afirmado que los futuros docentes exigen ser provistos de estrategias para una gestión efectiva y atractiva del conocimiento matemático, lo cual conduce a inferir que los mismos estudiantes de docencia en Matemática estarían impulsando desde sus exigencias la necesidad de un cambio en el accionar educativo de sus formadores, dejando percibir entre líneas que seguramente lo habitual se centra en una práctica tradicional (clases magistrales, exámenes, tareas) que no dan lugar a la creatividad, a lo llamativo de la Matemática como área de conocimiento primordial en

el quehacer social, y que evidentemente no responde a las necesidades del contexto socioeducativo actual.

En otro orden de ideas, (Reyes, Maldonado, Llanes y LLul, 2016) en su trabajo realizado en Argentina titulado “Tensiones por las que atraviesan los docentes formadores del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática” advierten sobre la secundarización de la Educación en el nivel universitario tomando como argumentos lo señalado por profesores que simultáneamente facilitan clases en el nivel medio y en el superior, destacando que los mismos traen a las aulas universitarias actuaciones características que desarrollan en el otro nivel. Lo expuesto, puede ser delicado, por cuanto son dos ámbitos educativos diferentes, con particularidades y propósitos propios de cada entorno. No se puede asumir la Educación Universitaria de la misma manera como se hace en media, a esta situación, dado el caso, hay que meterle la lupa en la búsqueda de crear una conciencia de lo que se quiere formar.

Igualmente (Reyes et al., 2016) destacan como elementos problemáticos en el accionar del formador de docentes en Matemática dos aspectos: la ausencia de problematización del conocimiento y la confusión contradictoria con el concepto de mediación. En relación al primero, éstos plantean que tal situación hace del docente un autómatas preocupado sólo por la transmisión mecánica de contenidos a partir de textos preconcebidos para tal fin. En torno al segundo, indican que si bien el concepto de mediación aludido por los entrevistados está vinculado a una noción constructivista, lo que dicen guarda cierta incompatibilidad con las alternativas pedagógico-didácticas empleadas por los mismos. Los elementos destacados dan cuenta de la necesidad de fortalecer estas debilidades a la luz de un “deber ser” bien reflexionado y comprendido de mane-

ra tal que se puedan evitar las distorsiones a las cuales hacen referencia.

Ya en el contexto venezolano, se revisan los argumentos esgrimidos por León (2016) en su trabajo titulado “La formación del docente de Matemática en Venezuela: una acción en tiempo progresivo” la cual asevera que

“los procesos de formación inicial que se dan en las universidades no forman al futuro profesor para el ejercicio de su profesión tal como se ha pretendido desde la investigación, con un enfoque inter y transdisciplinar y en su vinculación con la práctica pedagógica. Muy por el contrario, lo que se logra es una formación fragmentada a través de los cuatro componentes curriculares”. (p. 445)

Lo expuesto es alarmante y a su vez es una invitación a reflexionar sobre lo planteado, de lo cual se desprende en primer lugar un elemento que debe ser observado y comprendido en profundidad por el formador de docentes en Matemática y por todos los formadores en general, el cual tiene que ver con una postura paradigmática vencida que no responde a las necesidades del contexto socioeducativo actual, a saber, el paradigma fragmentario como lo llama la autora y el cual también es cuestionado fuertemente por Fergusson y Lanz (ob. cit.).

Es muy preocupante lo que se expone en tanto que la referida formación fragmentaria o parcelada viene de un currículo concebido bajo esa óptica, el cual está vigente, tomando en cuenta que lo planteado por León (ob. cit.) es a partir de un estudio de este mismo año. En esta situación se encuentran entrapados los formadores de docentes en Matemática actuales que imparten sus enseñanzas a partir de lo exigido en esas instancias curriculares desgastadas y rezagadas en el tiempo, que como ya se ha indicado no responde a una realidad representada por la Sociedad del Conocimiento. Ante lo planteado añade que “urge repensar lo que se está ha-

ciendo en Educación Matemática para poder encaminar el proceso hacia la búsqueda de ciertos estándares en términos tanto cualitativos como cuantitativos”. (p. 452), lo cual es un llamado de atención que no debe ser ignorado, es una posibilidad para la comunidad científica y de educadores en matemática generar las comprensiones, reflexiones y acciones necesarias en el marco de un necesario cambio de visión.

Transición hacia una visión postmoderna de la práctica educativa del formador de docentes en matemática

Resulta evidente la necesidad de generar un proceso de cambio de lo que es actualmente la praxis educativa del formador de docentes en Matemática, no obstante esto pasa por un proceso recursivo en el cual el formador cambia la educación y ésta a su vez genera una nueva manera de abordar el proceso formativo de los futuros educadores en Matemática, tomando en cuenta que se hace necesario realizar ese proceso a la luz del reconocimiento en el ámbito socioeducativo, de las cualidades que le dan carácter postmoderno. En este sentido, Lyotard (1987) afirma que “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna” (p. 6), lo cual representa un argumento de gran significado, considerando que indica el punto de partida de la era postpositivista, así como también señala que el saber ya no puede ser de la misma manera y el mismo debe ajustarse a la nueva realidad. En adición, Lyotard (ob. cit.) destaca como elemento característico de la postmodernidad la llegada de la era tecnológica, la cual introduce cambios en la sociedad de forma acelerada, afectando tal situación tanto a la investigación como a la transmisión de conocimientos.

Fundamentalmente lo relativo a la tecnología, es un aspecto que debe ser asumido por los formadores de docentes de Matemática sin ningún tipo de aversión derivada del hecho de no considerarse *nativos digitales*, en tanto que la tecnología en la actualidad ocupa toda nuestra cotidianidad sin que podamos evitarlo, la realidad se impone y hay que asumirla como el apoyo (nunca sustituto) a la praxis del formador y de los futuros docentes de ésta y todas las áreas del conocimiento. Por otro lado, Morín (2000) introduce elementos necesarios a ser considerados en éste proceso de transición, los cuales tienen que ver en primer lugar con asumir una postura educativa centrada en el paradigma de la complejidad, destacando un proceso permanente de reflexión, crítica y autocrítica, superando lo que para él son cegueras paradigmáticas que conducen a errores e ilusiones. Asimismo, destaca la importancia de establecer diálogo con las ideas, la reforma del pensamiento a partir del conocimiento pertinente (en consideración con lo global, contextual, multidimensional y complejo), educación para la comprensión, la identidad terrenal y la condición humana, así como formar para hacer frente a las incertidumbres. Hace especial énfasis en el rescate de la humanidad a partir de la empatía y la práctica de la solidaridad. Lo expresado, dada la realidad en la cual se encuentran inmersos los formadores de docentes en Matemática, representa la posibilidad de encontrarse con nuevas formas de abordar la realidad educativa a pesar del currículo vigente, por cuanto son elementos que lo trascienden, que conectan lo educativo con lo social y a su vez con lo multicontextual, razón por lo que se considera oportuno para lograr el necesario cambio paradigmático una adecuación a los indetenibles y acelerados cambios que se producen en la sociedad.

Por otra parte, Fergusson y Lanz (ob. cit.) plantean la necesidad de una reforma universitaria en el marco del Pensamiento Complejo, postura paradigmática que nos presenta una visión de mundo diferente a la tradicional (fragmentada), ampliamente expuesta por Edgar Morin. En este sentido los autores centran la mirada en el contexto y el tiempo como aspectos que deben ser considerados y a partir de los cuales se estaría dando la reforma: Morín (ob. cit) habla de Tierra-Patria para destacar el hecho de que somos ciudadanos de manera simultánea de una Comunidad, Municipio, Estado, País, Continente, Planeta; por transitividad entonces, somos ciudadanos de este Planeta o Mundo, y de allí que al ser reconocido este hecho se hable de Era Planetaria. Sin embargo, nuestro pensamiento fragmentado, producto de la cultura y formación tradicional, sólo nos permite tener conciencia de la parcela en la cual vivimos, ergo, no nos interesamos por los problemas del mundo, lo cual profundiza nuestra deshumanización.

Reflexiones y retos del formador de docentes en matemática

Ciertamente, el hecho de reconocer y asumir un cambio de paradigma en torno al hecho educativo es en sí mis-mo una gran oportunidad para la reflexión y a su vez un gran reto ya que esto no es una tarea que pueda considerarse fácil, tomando en cuenta que el paradigma fragmentario buscará lo que esté a su alcance, argumentos, planteamientos para mantenerse en el tapete.

Es este orden de ideas, desde una postura paradigmática que responda a las necesi-

dades contextuales, se plantean retos a ser tomados en cuenta por el formador de docentes en Matemática. En principio, se considera necesario reflexionar sobre lo que plantea León (ob. cit.) cuando afirma que “el reto es romper el círculo vicioso que degenera la formación en un espiral donde el saber matemático conceptual se va reduciendo cada vez más para darle paso a un saber procedimental reproductivo de algoritmos carentes de significado”. (p. 453). Lo planteado, implícitamente representa un debate entre una visión reproductiva de conocimientos y una productiva de saberes a partir de la reflexión crítica, en la cual se le dé relevancia a lo teórico como un insustituible apoyo a lo procedimental. Asimismo debe considerarse la posibilidad de empoderar la formación a partir de la problematización de la misma, como oportunidad para impulsar en el futuro docente los procesos de reflexión y crítica que éste debe tener como potencialidades en su accionar. Por otro lado, no pueden plantearse transformaciones en la práctica educativa del Formador de Docentes en Matemática que estén de espaldas a lo que se discute actualmente en la UNESCO como retos para la Educación. En este sentido, UNESCO (2016a) se plantea como meta “entregar a todos los docentes una educación de calidad antes de comenzar a trabajar y respaldo y desarrollo profesional continuo. Desarrollar un marco de calificaciones para docentes, formadores de docentes, supervisores de docentes e inspectores”. (p. 23). De lo planteado se destacan varias oportunidades para la reflexión y la acción, la primera tiene que ver con la educación de calidad, la segunda con la educación continua y permanente, y la tercera con actores calificados impulsores de los procesos educativos, entre los que se

menciona abiertamente al formador de docentes. Adicionalmente, en el marco de la Declaración de México expuesta este mismo año la UNESCO (2016b) hace énfasis es una serie de compromisos encaminados al logro de los objetivos educativos para el desarrollo sostenible destacando lo siguiente

“Sobre la Formación Docente: reafirmamos que la formación docente inicial y continua, el apoyo y desarrollo profesional continuo, los marcos de calificaciones, los mecanismos de aprendizaje relevante y el aprovechamiento de las TIC y la educación a distancia, son vitales para cerrar las brechas en la provisión y calidad de los docentes, para lograr el ODS 4.

Específicamente para:

Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, incluyendo la regulación de la formación inicial y la formación en servicio continua, con atención a la calidad de los formadores de docentes, los contenidos del currículo, las estrategias de desarrollo profesional, la evaluación de los logros de aprendizaje y teniendo en consideración los grupos sociales desfavorecidos.

Asegurar que las condiciones de acreditación y licenciamiento sean definidos claramente para el aseguramiento de la calidad, y regular la provisión pública y privada.

Basados en objetivos y resultados de aprendizaje claros, definir qué tecnologías podrían ser instrumentales para mejorar la formación docente y para enriquecer las prácticas pedagógicas.

Desarrollar estrategias educativas para el uso de las TIC en la formación docente y permitirles usar TIC en las prácticas docentes”. (p. 2)

Lo planteado por este órgano rector educativo internacional, representa una serie de retos a ser tomados en cuenta, tanto para la reflexión, como para darnos cuenta de cuanto le falta a la Educación; específicamente en el contexto nacional para llegar a estar a la par de estas exigencias. Asimismo, se evidencia que en la UNESCO hay interés entre otras cosas, por la calidad de los formadores de docentes, lo cual necesariamente invita a observar lo éste hace y si su práctica educativa actual está en sintonía con lo que

se espera a nivel nacional y mundial; para esto, la investigación educativa podrá servir de apoyo en esa búsqueda, de manera que los procesos de transformación que se esperan obedezcan a procesos de legitimidad científica y no por caprichos que tergiversen el trayecto hacia el logro de lo planteado.

Finalmente, otro aspecto que se conjuga con este gran reto tiene que ver con la apropiación de las TIC, entanto que para la UNESCO existe una gran oportunidad de mejorar los procesos formativos a partir de la Educación a Distancia y la implementación de éstas herramientas tecnológicas, las cuales consideran vitales tanto para la práctica como para la formación de los docentes, razón por la cual estos actores educativos deben ser provistos de estos importantes recursos.

Consideraciones finales

La práctica educativa del formador de docentes en Matemática es un fenómeno que debe comenzar a ser observado, discutido, comprendido y reflexionado para que el mismo con fuerte sustento teórico, no tenga otra opción que transformarse y adecuarse a la compleja, dinámica y cambiante realidad en la cual nos desenvolvemos a diario. Para ello es necesario reconocer todos los signos y significados que impregnan el tiempo presente y futuro, eso de alguna manera sería un paso en la dirección correcta, porque cómo podríamos dar respuesta a lo que no conocemos.

Lejos de ser un cierre, estos planteamientos que se exponen son apenas la punta del iceberg de una realidad que debe ser profundizada en sus diferentes aristas y posibilidades, más que respuestas, es el planteamiento de muchas dudas en un transitar necesario en una búsqueda por darnos cuenta de que en lo sucesivo la educación debe dejar de quedarse rezagada en otros tiem-

pos, el formador de docentes de Matemática debe dejar de sentirse en zonas de confort que lo mantengan alejado de la realidad y necesidad de cambios permanente.

Es muy probable que estos educadores que forman los futuros profesionales de la docencia en Matemática del país, deban adoptar una nueva dinámica en la cual las transformaciones sean la condición permanente del día a día, situación que a la larga impulsará la posibilidad de cambios curriculares en el ámbito universitario, caracterizados por la flexibilidad en contraposición con la linealidad y estaticidad que caracterizan a los currículos universitarios actuales.

Referencias

- Arias, G. y Olmos, M. (2015). Evaluación del Desempeño Profesional de Formadores de Docentes en el Salvador. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*.
- Fergusson, A. y Lanz, R. (2011). *La Transformación Universitaria y la Relación Universidad-Estado-Mundo*. Venezuela: ORUS.
- León, N. (2016). La formación del docente de Matemática en Venezuela: una acción en tiempo progresivo. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 443-457.
- Liotard, J. (1987). *La Condición Postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad: Manifiesto*. México: 7 Saberes.
- Reyes, C., Maldonado, N., Llanes, M., & LLul, A. (2016). Tensiones por las que atraviesan los docentes formadores del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática. *Revista Cuestiones de Población y Sociedad*, 48-61.
- Rojas, F y Deulofeu, J. (2015). El formador de profesores de matemática: un análisis de las percepciones de sus prácticas instruccionales desde la «tensión» estudiante-formador. *Enseñanza de las ciencias*, 47-61.
- UNESCO. (2016a). *Educación para Transformar Vidas: Metas, Opciones de Estrategia e Indicadores*. Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2016b). *Declaración de México: Docentes por la Educación 2030*. México.

MARBELLA TORREALBA
Universidad de Carabobo
miculturasiglo21@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

En las últimas décadas América latina ha estado experimentando cambios y rupturas históricas importantes que señalan y perfilan nuevas formaciones, construcciones y articulaciones sociopolíticas y epistémicas de Estado y de sociedad, que son resultado y parte de las estrategias de acción y lucha de los movimientos ancestrales, de su insurgencia política-epistémica, que sin duda está abriendo camino a la posibilidad de un nuevo horizonte, o de un vuelco o giro de carácter decolonial. Esta visión es evidente en el concepto de interculturalidad, que, más que un constructo, es una actitud necesaria en este mundo globalizado. Este ensayo pretende ampliar este debate que se ha puesto de moda y ha sido punta de lanza en los proyectos políticos y epistemológicos de estos países en las últimas décadas. Asimismo, trata de hacer visible, a través de los postulados de Catherine Walsh, el uso y sentido contemporáneo y coyuntural que se le ha dado al concepto de interculturalidad, haciendo especial énfasis en la distinción que ella hace entre una interculturalidad, que es funcional al sistema dominante y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación.

Palabras clave: Catherine Walsh, interculturalidad, colonialidad del poder.

CONCEPTUAL CONSTRUCTIONS OF INTERCULTURALITY FROM CATHERINE WALSH'S VIEW

Abstract

In the last decades, Latin America has been undergoing important historical changes and ruptures that lead to new sociopolitical and epistemic conceptions, constructions and articulations of State and society. They are result and part of the action and fight strategies of the ancestral movements, its political-epistemic insurgency that is opening ways to the possibility of a new de-colonial horizon or turn. This vision is evident in the concept of interculturality that rather than a definition, is a necessary attitude in a globalized world. This article aims to broaden the discussion of a key topic in political and epistemological projects of recent decades in Latin American countries. Likewise, it pretends to make visible, through the postulates of Catherine Walsh, the contemporary and conjunctural use and sense given to the concept of multiculturalism, with special emphasis on the distinction she makes between a multiculturalism that is functional to the dominant system and other conceived as a political project of decolonization, transformation and creation.

Key words: Catherine Walsh, interculturality, colonialization of power.

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX las luchas de los movimientos sociales, políticos-ancestrales en América latina y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, han convertido el concepto de interculturalidad en un tema de moda. Es un discurso que está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales de estos países, del mismo modo en contextos con intereses sociopolíticos muy variados y opuestos, haciendo que la comprensión del concepto muchas veces quede amplia y difusa. En este sentido el presente ensayo trata de explicar desde la mirada de Catherine Walsh (experta en el tema), el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad, haciendo especial énfasis en el campo educativo, de esta manera el propósito del mismo es recrear la distinción que ella hace del concepto entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación.

En el marco de lo expuesto es importante saber que Catherine Walsh, es una intelectual involucrada durante muchos años en los procesos y luchas de justicia y transformación social de los pueblos latinoamericanos. Su trayectoria inicia primeramente en Estados Unidos (donde trabajó de cerca con Paulo Freire) y, en los últimos 20 años, en Abya Yala (América latina) y Ecuador, donde tiene una larga experiencia de acompañamiento a los procesos de los movimientos indígenas y afro-descendientes. Actualmente es profesora principal y directora/fundadora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, un programa/proyecto con enfoque en el entretendido de cultura, política, economía, lucha social, y pensamiento crítico, y dirigido

a intelectuales comprometidos y de media carrera de la región andina y de América Latina. Durante 10 años fue la coordinadora del Fondo Documental Afro-Andino, siendo miembro hoy de su equipo coordinador. Además es coordinadora de la Cátedra de Estudios Afro-Andinos.

La interculturalidad como concepto, nueva perspectiva y práctica “otra”

Comprender el concepto de interculturalidad desde la mirada de Catherine Walsh, es explorar los múltiples usos de esta categoría en el acontecer social. Aun cuando ella hace especial énfasis en el campo educativo, lo interesante de su obra radica en la interpretación que hace del concepto llevándolo más allá de lo educativo, enfocándose en el proyecto político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y en las reformas constitucionales que se han levantado con las luchas de los movimientos indigenistas y afro-descendientes y sus demandas por reconocimiento, derecho y transformación social, al mismo tiempo que extiende su mirada para abordarlo desde otras perspectivas, como son la que están ligadas a los diseños globales del poder, el capital y el mercado.

Para Catherine Walsh, la interculturalidad es más que un simple concepto de interrelación entre culturas, lo señala con un significado más profundo, “significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, prácticas políticas “otras”, de poderes sociales “otros” y de otros modelos de sociedad”, “formas distintas de actuar y de pensar con relación a/ y en contra de la Modernidad/Colonialidad”. Esto implica un pensamiento, práctica, poder y paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y a la vez desafiándolas, abriendo así la posibilidad para la descolonización.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la interculturalidad planteada desde la realidad latinoamericana es un concepto que nace en oposición a los viejos constructos teóricos que son creados por la academia para ser aplicados a todo objeto o caso que se presenta para su análisis. Tal como es presentado aquí, es un concepto formulado y cargado de sentido principalmente para el movimiento indígena-Ecuatoriano, quienes a partir de 1990 lo definen como un “principio ideológico Otro” que refleja un pensamiento propio, no basado en los legados eurocéntrico, ni en las perspectivas de la modernidad. No se limita a las inter-relaciones y comunicaciones entre personas y grupos, por el contrario se extiende a la afirmación y fortalecimiento de lo propio, de lo que ha sido subalternizado o negado por la Colonialidad.

Desde este punto de vista, la interculturalidad como concepto, nueva perspectiva y práctica “otra” encuentra su sostén y razón de existencia en el matiz colonial de la modernidad, y específicamente en la Colonialidad del poder. Su intención es precisamente llamar la atención sobre la Colonialidad del poder como también de la diferencia colonial, tal como ellas son pensadas y practicadas, particularmente por el pensamiento alternativo que proporcionan con relación a la clasificación étnico-racial, la dominación estructural y la descolonización.

La aplicación del concepto en diversos escenarios con intereses sociopolíticos muy opuestos, hace que la comprensión del mismo sea muy amplia y difusa, de manera tal que la autora trata de explicar el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas distintas.

Tres perspectivas distintas de la interculturalidad

La primera perspectiva la describe como **Relacional**,

es decir la que hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que a su vez podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. (walsh,s/f :28). Desde esta perspectiva se asume la interculturalidad que ha existido en América Latina, porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes y la sociedad blanco-mestiza criolla, donde el mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña, representan su mejor evidencia. No obstante para la autora, el problema con esta perspectiva es que, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y Colonialidad continúa en que se lleva a cabo la relación.

La segunda perspectiva de interculturalidad la denomina como **Funcional**. Aquí, el concepto de interculturalidad se arraiga en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente”. varios autores han definido esta lógica como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 2001. Cit. Walsh. 2007).

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la

diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista. Ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. La ola de reformas educativas y constitucionales de los últimos años -las cuales reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes- son parte de esta lógica multiculturalista y funcional.

La tercera perspectiva - es la de la interculturalidad **Crítica**. Esta perspectiva, no parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.(Walsh, s/f :30) Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como un instrumento, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. Por ello apunta contundentemente en relación a esta última forma de entender la interculturalidad (Ob.cit:10) que:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría,

equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

La interculturalidad, entonces, desde estas perspectivas definen tres sendas, las dos primeras, puede decirse que se han naturalizado, pero la tercera, la perspectiva crítica, debe perfilarse hacia la organización de un proceso que vaya develando en el accionar, ya que se puede desde ella “...significar en los auto-reconocimientos(...) la trascendencia de lo universal a lo multiversal” Mambel (2013:448), entendiendo para ello que lo universal está contenido en las perspectivas relacional y funcional, ya que se acciona desde el universo cultural desde donde emanaron las categorías de cultura, diferencia y diversidad, desde el cual se invisibiliza a los diferentes, en la interculturalidad crítica lo multiversal respeta y reconoce las diferencias y en relación a ella refiere Walsh, (2007:47) que la misma:

...tiene una significación (...) ligada a geopolíticas de lugar y espacio desde la historia y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. (...) señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política.

Propone la autora desde esta tercera perspectiva la emergencia de una nueva forma de entender la diversidad desde el cuestionamiento a la colonialidad del poder, pensando desde la diferencia apuntando hacia la construcción de una sociedad distinta, partiendo para

ello de la develación de la tríada colonialidad del poder-saber-ser y ello es posible desde el pensamiento de los pueblos originarios de América Latina, porque sus lógicas de convivencia constituyen prácticas desde cosmovisiones distintas a la estructura del sistema-mundo capitalista, en el cual importa la mercancía y no el ambiente ni el ser humano, desde la cosmovisión de nuestros pueblos originarios el centro siempre es el ser humano y la naturaleza, una vida en armonía con la naturaleza, tomando de ella solo lo necesario.

Desde este enfoque el saber científico no pone en riesgo el futuro del planeta, porque el saber, el conocimiento no lo controla una élite, el saber es colectivo y data de miles de años de práctica; en el caso de Ecuador que es la experiencia que la autora nos presenta en sus escritos se pone en práctica una manera de concebir el pensamiento desde el diálogo en ocasión de la organización de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y pueblos Indígenas y que tiene como base el pensamiento indígena, pero no es un simple diálogo, este proceso implica ir más allá del “diálogo con”, es según Walsh, (Ob.cit:59)

Una reformulación y perspectiva que no llevan simplemente a poner el conocimiento en diálogo sino a adoptar un posicionamiento crítico sobre esos conocimientos ante los objetivos del proyecto de transformación. En estos proyectos vemos un pensamiento crítico fronterizo y un posicionamiento que irrumpe en la universalidad de constructos como conocimiento, Estado y poder, afirmando las perspectivas indígenas y trabajando en el límite de las perspectivas indígenas y no-indígenas, alimentando una “interculturalización”.

De manera que Walsh nos invita a la revisión y profundización de la interculturalidad vista y entendida desde la crítica teniendo como meta la transformación y en el recorriendo ir más allá del simple diálogo como lo presenta el sistema, sino desde un proceso decolonial,

desde esa “energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad” Mignolo, (2007), ello implica, accionar desde la comprensión y el respeto de la existencia de saberes otros y de identidades otras.

La experiencia que presenta en sus escritos sobre la interculturalidad en Ecuador arroja luces sobre América Latina y sobre la forma de accionar en los diálogos interculturales apuntando hacia una nueva forma de concepción del mundo, una forma que trascienda el sistema y que visibilice las diferencias desde el respeto y que desde ellas se construyan nuevos saberes, los cuales han de configurar nuevas formas de accionar y pensar el mundo, nuevas formas de representarnos desde lo que está y siempre ha estado, pero que desde la colonialidad se negó, se encubrió bajo definición de irracional, dado que estas lógicas “otras” como las de los pueblos originarios y los pueblos afrodescendientes no fueron reconocidas ni aceptadas dentro de la lógica del sistema-mundo, al develarlas desde la interculturalidad se visibilizan y en este sentido, Mambel (2016:993) nos refiere que para ello:

no hay la necesidad que se les reconozca desde otras medidas, porque sus medidas son las propias diferencias de sus multiversos culturales. De modo que hay un proceso que involucra la comprensión, el auto-reconocimiento a partir de las confrontaciones y de las negaciones a las que han sido sometidos

Desde la propuesta de una interculturalidad crítica se proporciona una poderosa herramienta que ayuda a configurar esas nuevas formas de ver y entender el mundo, que en suma no son “nuevas”, ya que siempre han estado bajo el velo de la racionalidad colonial como algo inferior, con etiquetas discursivas legitimadas por la ciencia como primitivo, charlatanería, brujería, y últimamente suavizadas bajo etiquetas como saberes populares, culturas populares, es decir, siguen estando

al margen de lo convencional, de lo establecido como único y válido por el sistema, lo cual indica que desde la colonialidad, el saber y la cultura son los que estableció el poder dominante de los descendientes europeos en América; pero Walsh en su propuesta presenta una salida y una forma de apropiación que puede conducir a la superación de desmontaje total de la lógica colonial.

Reflexiones

Tomando en cuenta los aportes de Catherine Walsh es posible razonar que la interculturalidad debe ser entendida como un proceso y proyecto político, social, epistémico y ético, dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, que busca la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. “La construcción de otros modos de poder, saber y ser” que permitan ir más allá de los supuestos actuales que propone la filosofía intercultural o la educación intercultural. Por tal motivo es necesario ampliar los debates sobre este tema y crear acciones que no queden en el discurso o la pura imaginación; por el contrario se requiere de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana que rompa con la invisibilización de las diferencias que posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden que todavía es racial, moderno y colonial; nos brinda una valiosa herramienta conceptual para emprender los cambios, las transformaciones necesarias para un mundo verdaderamente pluricultural.

Referencias

Mambel, Carmen. (2016) *Multiverso cultural pemón: negaciones, auto-negaciones y auto-reconocimientos*. En: Producción Intelectual en Ciencias de la Educación. Investigación y creación. Vol 1 N° 1. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

Mambel, Carmen (2013) El género en la interculturalidad: negaciones y reconocimientos. En Arjé Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 7 número 12. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Mignolo, W (2007) El pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Castro G. S y Grosfogel, R. El giro deolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Pontificia Universidad Javeriana. Siglo del Hombre Editores. Santa Fe de Bogotá.

Walsh, C (2007) *Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. En: Castro G. S y Grosfogel, R. El giro deolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Pontificia Universidad Javeriana. Siglo del Hombre Editores. Santa Fe de Bogotá.

Walsh, C. (s/f) *(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*, Interculturalidad y política. Lima, Red de apoyo de las ciencias sociales, en prensa.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Signo y pensamiento. Número 46. Vol. 24 (ene-jun 2006). Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Educación y pedagogía. Número 48. Vol.19 (may-ago 2007). Disponible en: http://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf.

Walsh, C. (2009) *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Documento disponible en: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf.

FÉLIX A. VARGAS A.

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"
felixvargas2007@gmail.com

Recibido: 16-02-2016

Aprobado: 24-11-2017

Resumen

El interés en la construcción de una didáctica de la investigación con articulación bidireccional: relación dialéctica teoría-práctica y la reflexividad universitaria local, representa el tema central de esta experiencia investigativa documental desde tres momentos. En el primer momento, se aborda el estado del arte de la enseñanza de la investigación en el cual se engloban los antecedentes, el contexto, la importancia del objeto de estudio, autores y teóricos; todo ello circunscrito al objetivo propuesto. Se plantean y analizan, en el segundo momento de este escrito, las tesis de la teoría del argumento para el entendimiento y la educación dialógica como contribuciones a la didaxis de la investigación. En el momento de cierre, se reflexiona sobre la mirada crítico-dialógico para una resignificación de la didáctica de la investigación. Se reflexiona sobre los aportes epistémicos crítico-dialógicos, los hallazgos encontrados hasta la fecha y los desafíos propios del trabajo, con la finalidad de interpretar la esfera epistémica de la didáctica de la investigación como un puente entre la reflexividad universitaria local y la resignificación de la enseñanza de la investigación en el marco del consenso, el entendimiento, problematización, emancipación, mediada por el diálogo y en procura de la humanización. Este artículo de revisión y análisis documental refleja la esfera epistémica preliminar al problema en el recorrido investigativo.

Palabras clave: mirada crítico-dialógico, didáctica, investigación universitaria local.

A LOOK AT CRITICAL - DIALOGIC RESEARCH DIDACTICS. PRELIMINARY EPISTEMIC SPHERE

Abstract

Interest in constructing a research didactics in a bidirectional link: dialectic relationship between theory and practice and a local university reflexivity represents the heart of the route of this documentary research experience from three momentums. At first, the state of the art of teaching research is studied on the research background, context, and the importance of the subject matter, authors and theorists. Secondly, the thesis of argument for understanding and dialogic education is presented as contribution to the research didaxis. At the closing moment, there is a reflection about the epistemic frame for a redefinition of teaching research. The purpose is to reflect about the epistemic critical-dialogical bases, the updated findings and the own challenges of work, in order to interpret the epistemic field of educational research as a bridge between the local university reflexivity and resignification of teaching research in the framework of consensus, understanding, problematizing actions, liberating research, by mediated dialogue, in search of humanization. This document analysis and review article reflects the preliminary epistemic approaches to the problem in the investigative journey.

Key words: a look at critical-dialogical, didactic, local university research.

Introducción

Enseñar a investigar en el contexto universitario representa considerar las técnicas y métodos didácticos en un escenario de vinculación bidireccional entre la teoría relacionada dialécticamente con la práctica y la reflexividad universitaria local. Esto es, la construcción de una didáctica de la investigación cuyo punto de inicio sea la reflexión sobre teorías educativas, problemas, la planificación del acto didáctico y el análisis de las decisiones llevadas a cabo en términos de reflexión y autoevaluación en un diálogo con los otros. Puesto que se aborda el campo de la didáctica especial o específica resulta obligante la búsqueda de motivaciones que configuran la didáctica con bases epistémicas y deontológicas de la investigación que, a su vez, se alimente de la reflexividad universitaria local.

En este sentido, la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”, específicamente el Vicerrectorado de Producción Agrícola (UNELLEZ-VPA, de aquí en adelante) con sede en Guanare, Portuguesa constituye el espacio físico en el que se desarrolla la investigación. Dado que se aborda como situación problemática una enseñanza escolar, discursiva, documental, teórico-conceptual, acrítica e irreflexiva de la investigación; ello supone una desconexión entre el discurso presente en el acto comunicativo del docente en el ambiente de aprendizaje y la praxis investigativa que amerita reflexividad, criticidad, puesta en escena de competencias investigativas, diálogo con los otros. Por consiguiente, el saber teórico no se vincula con el saber práctico como una continuación del primero en el segundo.

En el marco de la contextualización expuesta, la relevancia del eje problemático reside en los aportes teó-

rico-conceptuales, sociales, prácticos, metodológicos, legales y su impacto en los procesos didácticos y educativos en el ámbito de referencias a las sociedades innovadoras. Además, la resignificación de la enseñanza de la investigación como potencial de transformación se encuentra apoyada en los lineamientos de acción de la reflexividad universitaria local. En el escenario práctico el alcance conlleva la toma de decisiones en los responsables y comprometidos con los procesos educativos: docentes necesarios, gerentes educativos y supervisores como acompañantes.

Por su parte, en el escenario social, los docentes en ejercicio, estudiantes, miembros tanto del entorno familiar como social de acuerdo con la implicación filosófica-metodológica de la hermenéutica dialéctica con enfoque crítico-dialógico. De igual forma, en el escenario teórico-legal se apoya en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), entre otros textos. Ahora bien, esta experiencia investigativa está orientada a la resignificación epistémico-deontológica de la didáctica de la investigación desde la mirada crítico-dialógica que garantice una educación integral, con métodos y técnicas de enseñanza centrados, a su vez, en la investigación, creatividad e innovación.

En el marco del anterior planteamiento, el propósito para esta investigación es generar una didáctica epistémico-deontológica de la investigación basada en la reflexividad universitaria local. Implica, por tanto, la construcción de una didáctica específica que resignifique la enseñanza de la investigación mediante la reflexión teórica, la praxis ética y moral. A su vez esta didáctica epistémico-deontológica de la investigación comporta la base de la reflexividad universitaria local; la cual le aporta líneas de acción didácticas analizadas

reflexiva y críticamente de manera intersubjetiva. Tal dialéctica se mueve en una circularidad de reflexión en la acción y sobre la acción promoviendo así un aprendizaje permanente, es decir, una implicancia de formación continua.

En este contexto problematizador y de propósito investigativo, los estudios previos abordados desde la perspectiva de la investigación cualitativa de Lucas (2012), Villarreal (2013) y Quintana (2016) contienen el estado del arte interés de este artículo por la temática de la docencia y la investigación en la universidad. En el primer antecedente Lucas (2012) resume el esfuerzo en “sistematizar en el sentido praxeológico de un ethos creativo consustanciado con la formación de una pedagogía en procura del desarrollo de la creatividad y un modelo metodológico” (p. 6). En el segundo de ellos, Villarreal (2013) evidencia la descripción del hacer del facilitador en la docencia y su impacto desde la investigación y la extensión (p. 247). Por su parte, en la tesis doctoral, de Quintana (2016) se abordaron “los códigos deontológicos enfocados a la regulación de la conducta y el comportamiento moral de las personas en un campo o profesión, en el caso específico el docente” (p. 1). Visto así, la tesis argumentativa de este artículo se edifica desde los aportes epistémicos de la intersubjetividad, la argumentación, consenso y entendimiento de Habermas (1999) así como en las propuestas de problematización y diálogo de Freire (1970), las premisas de Perrenoud (2011) con sus concepciones de reflexividad y formación continua para la didáctica de la investigación. Ello implica que la acción didáctica problematizadora y dialógica mediante la argumentación resignifica la enseñanza de la investigación desde el entendimiento comunicativo y la problematización de la realidad investigada.

Intersubjetividad, argumentación, consenso y entendimiento: la mirada crítica de Habermas

Efectivamente, las categorías de la intersubjetividad, la argumentación, consenso y el entendimiento ofrecen aportes epistémicos a la didáctica de la investigación. En lo que respecta a la teoría de Habermas (1999), este teórico desarrolla la noción de intersubjetividad, lograda mediante una circularidad resultante de las interacciones entre los sujetos y el plexo de sentido adelantado por la gramática. Es decir, la razón es la comprensión propia de la actividad intersubjetiva. Ello ocurre siempre y cuando el agente lingüístico pertenezca a una comunidad de comunicación. En este contexto la teoría de la argumentación en palabras de Habermas (1999) le corresponde “reconstruir las presuposiciones y las condiciones pragmático-formales del comportamiento explícitamente racional” (p. 16). Así, Habermas (1999) inserta un telos pragmático-comunicativo con eje en la intersubjetividad en su teoría de actos del habla, entendida a su vez como centro del entendimiento cuya implicación resulta en el propósito de la enseñanza de la investigación.

Al mismo tiempo, el mundo de la vida y la acción intersubjetiva representan el plexo de significado, lo cual remonta a las orientaciones para la comprensión bajo condiciones de falibilidad. De acuerdo con estos planteamientos, se vislumbra el entendimiento centrado en la racionalidad comunicativa, racionalidad esta, que evidencia el consenso como finalidad. Habermas (1999) al respecto aclara que esta racionalidad:

...posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad

del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que se desarrollan sus vidas. (p. 29)

Se deduce que Habermas (1999) resalta la intersubjetividad, sostiene que el círculo relacional entre el acto de habla intersubjetiva y el mundo de la vida es de orden pragmático, establece que el habla es una acción que depende de la praxis, estando esta última superpuesta al lenguaje. Por tanto, esta razón concreta y situada en la acción comunicativa expresa la posición defendible de los argumentos que portan los enunciados emitidos en el acto didáctico de la investigación. En virtud de ello, una expresión que persiga el consenso mediante la argumentación de los agentes lingüísticos interactuantes (docente-discente) es racional porque es fundamentada sobre la base de razones, falible y en consecuencia sometida a crítica.

De modo que la argumentación como motivación de la búsqueda cooperativa de la verdad es insertada por Habermas (1999) al analizar la propuesta de Toulmin como “una continuación con otros medios, ahora de tipo reflexivo, de la acción orientada al entendimiento” (p. 46). Ello en el contexto de la coacción aceptada del mejor argumento, es decir la argumentación como proceso; como eje de la enseñanza de la investigación, a su vez generada en el seno del escenario intersubjetivo de la reflexividad universitaria local.

Por otra parte, desde la argumentación procedimental en la cual se tematiza una pretensión de validez problemática, se asume la actitud hipotética y se estudia mediante razones el reconocimiento o no de la pretensión defendida por el proponente. Incluso, en el plano de la producción argumental pertinente, es decir con argumentos Habermas (1999) razona “que convenzan en virtud de sus propiedades intrínsecas, con que desempeñar o rechazar las pretensiones de validez” (p. 47).

De manera que la pragmática universal se configura como el proceso de indagación consistente con el análisis completo de la racionalidad que implica estudiar la práctica comunicativa y la acción intersubjetiva de quienes ponen en escena su habla, con el telos de la identificación de las regulaciones, condiciones y bordes. Con antelación, Habermas (1999) aclara que en este caso de racionalidad comunicativa la responsabilidad de hablante racional se traduce al ser parte de una comunidad de comunicación en la cual este conduce su acción guiadas por las pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas (p. 35). Por consiguiente, las disonancias cognitivas surgidas en un ambiente de aprendizaje formal en el que se enseña la investigación son atendidas desde una racionalidad comunicativa con un grado más alto en el sentido de la conformación de una más amplia posibilidad de resolver conflictos sin la mediación de la coerción.

En atención a ello, una acción comunicativa exitosa significa la cristalización de un consenso, razón por la cual se hace necesario examinar las condiciones para obtenerlo en un marco comunicativo con el telos de la función de coordinación de la acción. Tal estudio en función del modo fundamental de manifestaciones queda determinada por las pretensiones de verdad que portan la carga de la verdad, la rectitud normativa, la adecuación o la inteligibilidad conlleva la aplicación de un análisis de enfoque semántico formal de los enunciados. La oración en sí resulta válida una vez definidas las condiciones semánticas como resultado del análisis de las formas de los enunciados. En un segundo paso se efectúa la transición al análisis de la fundamentación de los enunciados en el cual se evidencia el traslado al plano de la pragmática. De allí que la fundamentación se ajusta al modelo del enunciado que se emita, sien-

do una demostración de cada tipo de ellos, entiéndase descriptivos, normativos, evaluativos, explicativos e incluso los expresivos.

De tal modo que el significado del enunciado desplegado en el acto didáctico de la investigación recibe la carga semántica de la realidad conectada, a su vez, con la acción de los hablantes, entiéndase, de los actores intersubjetivos: docente y discentes universitarios. Precisamente, la pretensión de validez queda atada al contexto en la mayoría de los enunciados. Esto es que en virtud de un sistema de pretensiones de validez es posible formas de argumentación diferenciadas reconocibles desde el contexto propio de una manifestación o emisión sin que los específicos contextos y los ámbitos de acción formen parte de ella. Eso sí, de acuerdo con Habermas (1999) “no todas las emisiones comunicativas contienen pretensiones de validez, y no todas las pretensiones de validez contenidas en las emisiones comunicativas tienen una conexión directa con las correspondientes formas de argumentación” (p. 66). Así pues, la argumentación debe ser abierta y hecha con tiempo suficiente lo cual implica la utilización de métodos deliberativos en el ambiente de aprendizaje.

La construcción de la teoría consensuada de la verdad, sin embargo, asimila la concepción de un requisito ontológico de la existencia de una realidad independiente de la mente atado al concepto de falibilidad. De allí se origina la posibilidad de fundamentar mediante la argumentación susceptible de crítica cada oración emitida. Este acto comunicativo permite la emergencia de posibles disensos por los saberes ilimitados que poseen docentes y discentes. Por tanto, la argumentación sin coerción, y solo la argumentación, es la herramienta para convencer y lograr el entendimiento lo que convierte la reflexividad universitaria local en un espacio

y tiempo de naturaleza deliberativa para resumir las experiencias investigativas, triangularlas intersubjetivamente e iluminar su transformación.

Hacia una didáctica de la investigación problematizadora y dialógica

Los aportes epistémicos habermasianos apuntan a incorporar la reflexión y la crítica en los discursos en el contexto del ambiente de aprendizaje formal ante la propuesta de una didáctica que articule la teoría con la práctica y la reflexividad universitaria local. Tal incorporación epistémica deriva en insertar la intersubjetividad, argumentación, consenso y entendimiento en el ámbito de la didáctica de la investigación.

En este sentido, el docente que enseña investigación tiene el desafío de reducir la transmisión mecánica y “bancaria” de conocimientos y saberes. De tal manera, se introduce la superación de la concepción del docente autoritario, dueño absoluto de los conocimientos y saberes en los cuales la palabra es vacía y referencia abstracta de la realidad. Tales contenidos se presentan en palabras de Freire (1970) como “desvinculados de la realidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido”. (p.73)

En este contexto la inexistencia de una auténtica comunicación en el ambiente de aprendizaje de la investigación se traduce en una vía unidireccional, sin realimentación, reducida creatividad, ausencia de transformación e inexistencia de saber lo que se evidencia cuando sostiene Freire (1970) “Sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.” (p. 77). La comunicación debe iniciar por considerar al enseñante como un aprendiente y al aprendiente como un enseñante. Es decir, los do-

centes aprenden mientras enseñan, los discentes aprenden y enseñan a la vez; con el propósito de desarrollar en los segundos pensamiento auténtico, conciencia reflexiva y crítica, su inserción en el mundo y posibilitar ser sujetos transformadores del mismo mediante el diálogo como dispositivo humanizante.

En este orden de ideas, el rol del docente mediador que enseña investigación es la posibilidad de convivir para comunicarse a su vez mediado por la realidad traducida en la acción, también es ejercitar procesos de acercamiento para buscar ser más. Es un tránsito a una didáctica liberadora del pensar mediante la acción para reconstruirse y transformar el mundo en uno más humano. Se entiende entonces como una liberación auténtica la cual es praxis, esto es, acción y reflexión para la transformación. Tal praxis liberadora se considera así una humanización en proceso en el devenir de una didáctica de la investigación enmarcada en los retos de liberación y emancipación.

Sobre la base de lo expuesto, la superación del antagonismo docente-discente y la existencia de la relación dialógica constituyen requisitos de la problematización como forma de indagación y construcción reflexiva de conocimientos. Como resultado de estas condiciones previas, tanto el docente como el discente son sujetos cognoscentes, el objeto cognoscible representa el destino de la reflexión de ambos actores. La cognoscibilidad del discente impulsa la reconstrucción permanente del acto cognoscente del docente. Ello significa que ambos son investigadores críticos en relación dialógica. De allí, pues que la didáctica de la investigación problematizadora y dialógica mediante la reflexión permite el desvelamiento permanente de la realidad.

Los desafíos presentados al discente suponen la aprehensión de la totalidad y de las conexiones de un

problema desafiante con otros para una comprensión crítica y liberadora. Se trata de un proceso reflexivo en el cual el ser docente investigador, a su vez, enseña y aprende investigación examina la relación hombre-mundo para reconocer los “percibidos destacados” emergentes mediante la desmitificación, la criticidad y la admisión de la historicidad con sujetos inacabados que están siendo y un devenir histórico igualmente inconcluso.

En atención a ello, el reto educativo es permanente para transformar lo inacabado de tanto de los docentes como de los discentes, de allí que sean sujetos en situación de aprendizaje permanente. Es así como, Freire (1970) afirma que “la educación se rehace constantemente en la praxis.” (p. 96). Es permanente debido a la condición humana inacabada por tal razón la problematización y liberación de ser más en el mundo aspira la consecución de ser sujetos de la educación en busca de la humanización. En concordancia con esta concepción, se inscribe un ser docente investigador que comparte aprendizajes con sus discentes mediatizados por el diálogo, reconstruye su práctica reflexiva y restaura la razón práctica en conciliación con la razón científica en la investigación en tanto saber práctico y científico, desde el seno de la reflexividad universitaria local.

Al respecto, Perrenoud (2011) puntualiza que “Para dirigirse hacia una verdadera *práctica reflexiva*, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones.” (p. 13) Significa, entonces, resignificar la enseñanza al vincular los fundamentos teóricos de la didáctica con los resultantes de la práctica en una

relación dialéctica que se alimenta de la matriz de la reflexividad universitaria local al articular el diálogo y la argumentación en constante entrenamiento y for-

mación. A manera de resumen ilustrativo de las ideas expuestas se presenta la siguiente figura:



Figura 1. La doble articulación de la didáctica de la investigación. Mirada crítico-dialógica.

Fuente: Autor, 2016.

Se evidencia en la figura presentada que la práctica reflexiva de modo formativo y continuo en la praxis educativa del docente que enseña y aprende investigación contiene un potencial transformador en el cual el diálogo y la problematización permite la interacción desde la reflexividad universitaria local en procura del consenso, por ende del entendimiento. De hecho, es un diálogo argumentativo, no un monólogo de transmisión de saberes y conocimientos, para construir una didáctica de la investigación problematizadora, dialógica, transformadora, emancipadora, situada, en balance e impulsar la formación continua de investigadores críticos.

Consideraciones en clave reflexiva

El ser docente investigador que enseña y aprende investigación al superar el autoritarismo, el aislamiento y el egoísmo conecta su transformación con nuevas formas didácticas en las que la reflexión y la crítica emergen del habla argumentativa, fundamentada, falible y por ende poder ser sometida a

crítica. El propósito del acto didáctico del docente es el consenso mediante el entendimiento comunicativo. Se apoya en la pragmática universal y su análisis integral de los enunciados. Considera el contexto determinante en correspondencia con el sistema de pretensiones de validez que posibilita formas de argumentación diferenciadas reconocibles. Es un docente mediador, dialogante, que enseña y a la vez aprende al igual que el discente. Convive para comunicarse mediado por la realidad-mundo en la acción. Ser más es ser agente de una praxis liberadora en busca de humanización. Por consiguiente, la didáctica de la investigación en tránsito se muestra con características que exhiben su reconstrucción: liberadora, con el ejercicio de acción y reflexión para la transformación, problematizadora, dialógica, reflexiva al buscar el desvelamiento de la realidad. Específicamente, la problematización es un ejercicio del investigador crítico que enfrenta junto con sus discentes desafíos al reconocer “percibidos destacados” emergentes mi-

mientras aprehende el problema como una totalidad e identificar las conexiones con otros problemas.

Derivado de todo ello el docente que ejerce la acción didáctica asume los seres inacabados en un devenir histórico igualmente inconcluso, que se inscriben en una educación permanente, razón por la cual se conciben como sujetos en situación de aprendizaje permanente en tanto su práctica reflexiva es asimismo permanente en cuanto al potencial formativo sostenido, no interrumpido. En suma, la reflexividad universitaria local es un concepto epistémico al que se aspira, en el que se insertan procesos reflexivos sobre teorías educativas y de aprendizaje, problemas emergentes, la planificación del acto didáctico, la toma analítica de decisiones en la acción, autoevaluación y diálogo permanente con los pares que comunica el docente que enseña y aprende investigación. Se ejerce intersubjetivamente esta reflexividad con el telos de aportar líneas de acción didáctica analizadas tanto reflexiva como críticamente respondiendo a una circularidad de reflexión en la acción y sobre la acción en un contexto formal de educación universitaria. De modo que en sentido práctico, es un espacio y tiempo deliberativos para examinar las experiencias investigativas, analizarlas intersubjetivamente de forma crítica para orientar el sendero del esfuerzo transformador. Se comparten los aprendizajes mediante el diálogo argumentativo, se reconstruye la praxis educativa y se restauran de manera constante los saberes prácticos y científicos.

Referencias

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial No. 5453, del 24 de marzo de 2000.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. España: Taurus Humanidades.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial No. 5.929, del 13 de agosto de 2009.

Lucas S. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. Diposit Universidad de Barcelona. Disponible en diposit.ub.edu [Consulta: 03.01.2015]

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Editorial GRAÓ.

Quintana, O. (2016). *Deontología del docente, formador de formadores, en el Subsistema de educación universitaria, en su rol investigador*. Repositorio Institucional de la Universidad de Carabobo. Disponible en <http://riuc.bc.uc.edu.ve> [Consulta: 05.10.2016]

Villarreal, J. (2013). *Epísteme teórica desde el ser de la Docencia Universitaria*. Revista *Arjé*. Disponible en <http://arje.bc.uc.edu.ve/> [Consulta: 03.01.2015]



MARÍA ALEJANDRA VEGA

Universidad de Carabobo

alejavemol@hotmail.com

MARÍA ALEJANDRA RODRÍGUEZ

Universidad de Carabobo

marodriguez1999@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 10-04-2017

Resumen

Los procesos de globalización, capitalismo y consumo han causado que durante muchos años, las culturas indígenas luchan por su supervivencia y la participación dentro de la conciencia nacional. Por esta razón, el reconocimiento de la cosmovisión carabobeña es un paso para establecer las relaciones interculturales de nuestro estado, es un avance para iniciar la valoración del pasado, paso fundamental en los procesos de cohesión social, profundizar en la historia de las culturas, nos autoreconoce y recupera las historias de vida de los carabobeños, legitima los derechos que todos poseen en relación con su espacio o territorio y con los diversos recursos que en ellos existan. Tal como lo expresa, Walsh (2005) la interculturalidad debe ir más allá del diálogo entre culturas, debe entenderse como un proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de nuevos modos de pensamientos, de subjetividades, de relaciones de poder, incorporando así los que tradicionalmente han sido excluidos de las estructuras. Durante esta disertación, se mostrará una investigación de campo realizada en tres fases, cuyo objetivo fundamental fue elaborar un material pedagógico ilustrado que recopilará las costumbres, tradiciones, creencias, valores y cosmovisiones de los pueblos indígenas del estado Carabobo. Resaltando, en las consideraciones finales que la cuarta fase de activación del proyecto piloto para ser revisado por los docentes de las escuelas del estado Carabobo, no se realizó porque se convirtió en uno más de los proyectos engavetados y no concluidos de la región.

Palabras clave: globalización, culturas indígenas, reconocimiento, material pedagógico.

A PROPOSAL FOR THE INTERCULTURAL TRAINING OF CARABOBO'S TEACHERS

Abstract

For many years globalization, capitalism and consumption processes have caused indigenous cultures fight for their survival and participation in the national consciousness. For this reason, the recognition of Carabobo worldview is a step in establishing intercultural relations in our state. It is a step to start the assessment of the past, which is a fundamental step in the process of social cohesion, going deeper into the history of cultures, self-recognition and recovery of Carabobo life stories, legitimizing the rights of space or territory and their several resources. As expressed by Walsh (2005), multiculturalism should go beyond dialogue between cultures; it must be understood as an intellectual and political project aimed at building new modes of thought, subjectivities, power relations, thus incorporating those traditionally excluded from the structures. This is a three-phase field investigation aimed to develop an illustrated teaching material that will collect the customs, traditions, beliefs, values and worldviews of indigenous peoples of Carabobo state. It is important to mention that, in the fourth phase related to the pilot project activation so Carabobo state schoolteachers can evaluate it, it was not possible because it became one more unfinished projects shelved of the region.

Key words: globalization, indigenous cultures, recognition, teaching materials.

Introducción

La globalización dentro de sus procesos ha sido una devoradora de la naturaleza, la lógica del capitalismo como uno de sus tentáculos ha acabado con la esencia del ser humano y de la naturaleza misma. El ser humano es un objeto, se ha cosificado, la naturaleza también, es un bien de producción explotable, extraíble, se mercantiliza la vida, es decir, se omite lo Otro. No puede existir, y si existe es precisamente para poder aprovechar lo que pueda servir, estos procesos han causado que durante muchos años, las culturas indígenas luchan por su supervivencia y la participación dentro de la conciencia nacional. Aún se encuentran países en donde los movimientos indígenas están exigiendo el replanteamiento de su identidad y la búsqueda de una solución sociodiversa en lugar de una solución homogeneizante.

Todo lo contrario a la cosmogonía indígena que plantea la relación con la naturaleza. Esto se observa en los saberes, y especialmente se reflejan en sus mitos que constituyen la base para la comprensión del mundo y resguarda principios éticos, estéticos, espirituales, e incluso leyes que muchas veces no son reconocidas, además, determinan la existencia de la memoria colectiva. Es pertinente entonces abordar los aportes de nuestros pueblos desde la perspectiva intercultural con el fin de recuperar la discursividad latinoamericana, propiciando así, el encuentro de saberes, a través del compartir de experiencias y la promoción de alternativas necesarias para el cambio de actitudes y patrones en la población que favorezcan la opción de un mejor vivir.

Desde la visión oficial de la historia, se nos ha dificultado ver el entramado mítico presente en el pensamiento indígena, porque nos contaron apreciaciones erradas para dar explicación desde diversas ciencias que redu-

cen o esquematizan la realidad de nuestros pueblos, por ello, es necesario “purificar nuestros ojos para ver la expresión simbólica del pensamiento indígena y comprender-nos desde la otredad”, tal como lo expresa, Reyes (2008, p. 33).

En esta disertación, se hará mención de una propuesta estatal, en la que se realizó desde una investigación de campo, un acercamiento a la revitalización del patrimonio histórico y cultural de los pueblos indígenas carabobeños con la elaboración de materiales pedagógicos ilustrados que recopilan las costumbres, tradiciones, creencias, valores y cosmovisiones de los pueblos que existieron en el estado Carabobo.

Durante el año escolar 2013-2014, con el apoyo del Programa de Inglés de la Secretaría de Carabobo, basado en las políticas públicas educativas y con el objetivo de impulsar la investigación desde el contexto socio-pedagógico curricular, siguiendo las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano, se planteó un Programa Intercultural para los docentes del estado Carabobo, para el aprendizaje de las culturas indígenas y los idiomas (indígenas e inglés) en las escuelas del Estado.

Por esta razón, surgió la necesidad de crear un material pedagógico, para facilitar el manejo de estrategias y actividades que utilizarían los docentes en el desarrollo del lenguaje como una vía para la interculturalidad y la construcción de la “identidad carabobeña”, es decir el saber de dónde somos y quiénes somos, para desde ahí establecer las relaciones interculturales con el otro, transformando sociedades material y espiritualmente. Y a su vez lograr formar a los niños y niñas para la vida, para el desarrollo, personal y social, en el marco de la inclusión social, en el que se propicie el conocimiento propio y en la que se expresen prácticas conscientes

de respeto, tolerancia recíproca hacia los otros y las otras culturas, formas de vida, cosmovisiones, creencias, valores y tradiciones, costumbres, desde los principios de la diversidad.

Esta propuesta se realizó en una primera fase en la Secretaría de Educación y Deportes del Estado Carabobo, con el apoyo del colectivo de gestión académico, y un grupo de docentes de varias escuelas escogidas en diferentes municipios, dirigido por el docente Jonny Tortolero, coordinador del Programa de Inglés, por lo que se requirió la revisión, ejecución y sistematización de las propuestas de cada uno de los involucrados para hacer las respectivas adecuaciones. Por otro lado, fue un ensayo de contextualización de los contenidos del Syllabus (Programa perteneciente a Idiomas) con el vocabulario presente en los textos.

En esta propuesta de Programa Intercultural se planteó como meta desarrollar en el niño y niña sus capacidades lingüísticas, facilitando así los mecanismos pedagógicos para la interacción de esas competencias en las diferentes lenguas. Precisamente, para que el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y la interculturalidad se convirtiera en un proceso natural, pues las competencias lingüísticas y culturales respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento de otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales.

Desenterrando las identidades carabobeñas desde el diálogo intercultural

Los grupos indígenas antes de la llegada de los conquistadores, eran poblaciones dispersas en todo el territorio nacional, en el caso del estado Carabobo, vivían en estas regiones los arawakos quienes venían desde las tierras amazónicas por los ríos del sur, posteriormente, llegaron Los Caribes conformando grandes

asentamientos indígenas, gran parte de esta historia fue invisibilizada, tapiada por el concreto y la urbe que dejó a un lado la herencia cultural.

Tal como lo expresa, Restrepo citado en Santiago Castro-Gómez y Grosfoguel, (2007) para los años ochenta y noventa la antropología fue acusada como “hija del colonialismo”, expresando que estuvo al servicio por mucho tiempo de la administración colonial. Este daño antropológico se realizó en las construcciones de viviendas en zonas indígenas y el abandono por parte de las autoridades gubernamentales. Este deplorable hecho se evidencia en la nueva concepción urbanística de Piedras Pintadas ubicadas en la Cumaca, Vigirima, Borburata, entre otras.

El reconocimiento de la cosmovisión carabobeña es un paso para establecer las relaciones interculturales de nuestro estado, es un avance para iniciar la valoración del pasado, paso fundamental en los procesos de cohesión social, profundizar en la historia de las culturas, nos autoreconoce y recupera las historias de vida de los carabobeños, legitima los derechos que todos poseen en relación con su espacio o territorio y con los diversos recursos que en ellos existan. Tal como lo expresa, Walsh (2005) la interculturalidad debe ir más allá del diálogo entre culturas, debe entenderse como un proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de nuevos modos de pensamientos, de subjetividades, de relaciones de poder, incorporando así los que tradicionalmente han sido excluidos de las estructuras. Por esta razón, la autora propone la necesidad de *interculturalizar*, en la que coexistan modos otros de pensar, aprender y enseñar entrelazados. (p. 44-46)

Desde este proyecto intercultural, se plantea una nueva perspectiva epistémica desde el Otro, en el que se generen concepciones y modelos de vida distintos. Desde

este proceso de deconstrucción se quiere transformar los diseños coloniales que han deslegitimado a los pueblos indígenas y afrodescendientes, creando desde la ciencia relaciones simétricas entre las cosmovisiones de los pueblos y los saberes occidentales.

Así como lo expresa Fornet Betancourt (1994), la integración discursiva desde la diversidad histórica afianza la convivencia a través de una interpretación hermenéutica, epistemológica y antropológica de las realidades compartidas. Posteriormente, expresa que esta filosofía debe generar un compromiso ético con las fuerzas que luchan por emancipar la humanidad del sistema hegemónico neoliberal. Es una filosofía comprometida con la actividad política, en su exigencia ética se hace mundo y se concretiza en mundos justos que responden a las necesidades de vida digna de sus sujetos. (pág 10).

Por esta razón, desde la propuesta intercultural “revitalizando las culturas carabobeñas” se planteó recuperar la historia de los hombres y mujeres que poblaron nuestra región. Sobre todo conectarnos con la esencia de la familia aborígen, la visión de la infancia y el desarrollo de la misma. Encontrarnos con una historia cercana a nosotros, en el que niños y niñas compartían actividades lúdicas que giraban en torno al río, aprendían a través de la lectura de la naturaleza y de las enseñanzas de vida de la madre.

De igual forma, establecer la consecución de costumbres que pueden ser evidenciadas en nuestras familias actuales por ejemplo, cuando se mantienen unidas alrededor del fuego, tal como lo hacían las culturas aborígenes. De forma no consciente se maneja la misma simbología del fuego unificador, el fuego eterno. En el centro de la casa la fogata, una llama que nunca debía apagarse; si esto sucedía, era un mal augurio que ponía en peligro a la familia. Esto se debía al rol fundamental

de la mujer de mantener el renuevo de la leña. Al lado del fuego se colocaban los alimentos en una guapa que era el plato de la selva hecho con fibra de palma, y la familia se sentaba en el suelo a comer. Es que la historia nuestra muestra como la cocina fue y será un punto de unión familiar, como lo es en nuestros días, que se ve en peligro de extinción por los depredadores sociales que se empeñan en destruir este símbolo ancestral.

Una propuesta intercultural para el estado Carabobo

Esta investigación fue un estudio de campo realizado en diferentes fases, la primera fase fue la revisión documental exhaustiva con entrevistas a historiadores, en los que destaca el Prof. Omar Idler, visitas al Museo de Antropología e Historia “Henriqueta Peñalver”, al Parque Arqueológico “Piedra Pintada y a la Academia de Historia de Carabobo, con el apoyo del docente y artista plástico Orlando Oliveros, desde un espacio continuo de investigación y diseño se planteó la revitalización de las culturas carabobeñas mediante la elaboración de un material pedagógico ilustrado que recopilará las costumbres, tradiciones, creencias, valores y cosmovisiones de los pueblos indígenas del estado Carabobo.

La segunda fase, fue la elaboración de la propuesta de material pedagógico, en el que se mostró la fauna de la época, en la que destacaron los megamafíferos, como el mastodonte, pariente lejano del mamut, las macrauchenias, el megaterium, animales que en su mayoría eran herbívoros. Por otro lado, los árboles como la coquiza, cajobal, camoruco, caruto, jabillo, guaica, guamo, guayo, güere, onoto, paraparo, yagua, entre otros. Entre los alimentos típicos investigados de las zonas carabobeñas estaba el cachirí, el nepe, la pirapira, la tapioca, el guarapo, la chicha que eran consumidos en utensilios como la chirgua, la guapa o materiales reali-

zados con el fruto del totumo. En cuanto a la vestimenta, se bosquejó una niña con la ropa femenina, tal como se usaba en la época, ésta prenda era la pimpina, tejida con algodón y decorada con onoto, en

cambio los hombres, con un caracol para proteger sus órganos genitales y con los utensilios para cazar que los llevaba la mayoría con-sigo la mayoría del tiempo.

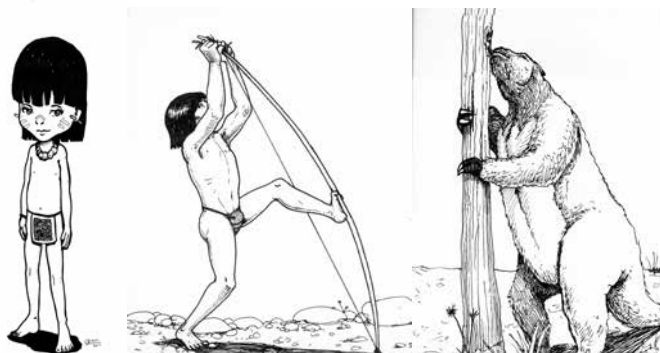


Imagen 1. Animales y pobladores de la región carabobeña
Realizado por: Orlando Oliveros

Seguidamente, se realizó un guión histórico, escrito a partir de las ilustraciones y grabaciones transcritas. A partir de esa investigación, se organizó una estructura preliminar de las temáticas del material pedagógico: de dónde somos, quiénes somos, nuestra vivienda, lo

que hacemos con las manos, la cosmogonía de mi pueblo, mis juegos favoritos, como nos relacionamos con la naturaleza y nuestros eventos sociales.



Imagen 2. Nuestra vivienda. **Realizado por:** Orlando Oliveros

A manera de ejemplo, con el tema de dónde somos se realizó una descripción e ilustración del Ittabana que significa “gran laguna”, resaltando sus islas más importantes, corotozona “isla negra” o la “isla del burro”. En cuanto a la división territorial, se mostró que Carabobo estaba gobernado por aguerridos caciques que habitaban con su pueblo desde el norte

hasta el sur. Uno de los grandes caciques fue Karabo que significa “la casa del señor principal”; éste custodiaba la sabana y es por él que se coloca el nombre al territorio Karabobo. Además, gobernaban el cacique Naguanagua, Patanemo, Guaratarí, Tuccusuruma, Queipa, entre otros.

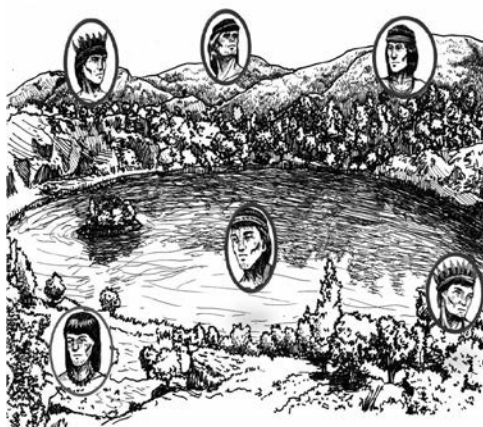


Imagen 3. De dónde somos. **Realizado por:** Orlando Oliveros

Durante la tercera fase, se socializó el material pedagógico con los docentes pertenecientes al Programa de Inglés a fin de recopilar los aportes y las estrategias didácticas para el abordaje y la aplicación. Cada uno de los encuentros, permitió que los docentes dieran sus aportes en la elaboración de las actividades y la incorporación de otras temáticas, cabe resaltar que dentro de una de las propuestas que surgió desde el colectivo de

formación docente fue realizar talleres de enseñanza del idioma wayuunaiki (por ser el idioma indígenas con más hablantes en el país) a los docentes de inglés y a todos aquellos docentes con competencias lingüísticas en otros idiomas, de esta manera, conformar un grupo de docentes capacitados en el estado Carabobo para enseñar los idiomas indígenas.



Imagen 4. Presentación de la propuesta por el Colectivo de Formación docente

Ciertamente, tanto para el Colectivo de Formación del Programa de Inglés como para todos los especialistas que aportaron su conocimiento a esta propuesta fue

un reto contextualizar los contenidos del Programa Syllabus y dar así la apertura desde el diálogo intercultural a otros idiomas y culturas. Sobre todo el

contar con gente comprometida y con formación en las áreas de lingüística, lectura y escritura, diversidad funcional, currículo y pedagogía, hago esta mención para explicar que la cuarta fase de esta propuesta, que era la activación de un proyecto piloto para ser revisado por los docentes de las escuelas del estado Carabobo, no se realizó, se convirtió en uno más de los proyectos engavetados y no concluidos de la región, requiriéndose hasta ahora los recursos necesarios para continuar con la elaboración del guión histórico y el vocabulario ilustrado.

Consideraciones finales

Cada una de las actividades del material pedagógico, se elaboraron para estimular en los docentes un trabajo desde una perspectiva intercultural, a través de una serie de ideas prácticas para promover el desarrollo de experiencias interculturales de aprendizaje. Asimismo, promover una aproximación al reconocimiento y valoración de diferentes aspectos de la cultura carabobeña, respetando cada una de las fases de elaboración, iniciando con la correspondencia a los objetivos que se perseguían y la participación de los docentes del Programa de Inglés del estado, quienes como expertos y representantes de sus comunidades educativas participaron en la revisión y sistematización del material.

Por otro parte, se logró organizar talleres antropolingüísticos de actuación inmediata con el antropólogo Mosonyi, que permite que los hablantes indígenas o criollos aprendan rápidamente en este caso el idioma wayuunaiki, desde frases y reglas que parten de lo cotidiano, permitiendo así un aprendizaje a corto plazo. Siempre dándole prioridad a la lengua nativa para luego aprender otros idiomas, además se han obtenido excelentes resultados en el uso escrito de los idiomas indígenas,

tanto para la redacción de textos sobre la cultura propia como sobre temas interculturales. Desde esta propuesta intercultural, planteada por Mosonyi (2015) se promueve no sólo la participación protagónica de los pueblos y comunidades indígenas en la visibilización inmediata de sus idiomas y culturas, sino también se incluye a la población en general en el conocimiento de idiomas venezolanos, sustituidos por la etnocida educación inicial castellanizante, sin por ello sacrificar el plurilingüismo y la interculturalidad. Para esto, tal como lo expresa el autor, se debe contar con materiales didácticos de calidad y un apoyo de las autoridades locales y nacionales.

Referencias

- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México, D.F: Consorcio intercultural.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt*. México, D.F: Consorcio intercultural.
- Mosonyi, E. (2015). *Un bienio para erradicar la mortandad y desplazamiento de los idiomas indígenas y oralidades indígenas y minorizados*. Por publicar.
- Reyes, L. (2008). *El pensamiento indígena en América Latina. Los antiguos andinos*. Buenos Aires: Biblos.
- Santiago Castro-Gómez y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad conocimientos y decolonialidad*. En *Signo y pensamiento* 46. Volumen XXIV.

MARÍA DE LOS ÁNGELES ZAMORA RENGIFO

Universidad de Carabobo

mariamazamorarengifo@hotmail.es

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 25-04-2017

Resumen

La realidad social como plantea Ruiz (2008), se caracteriza no solo por regularidades, sino también por procesos aleatorios y no lineales, donde domina la ambigüedad y la incertidumbre, propias de los hechos complejos, sin embargo, el enfoque cuantitativo tradicional generalmente desecha lo que no se ajusta a modelos matemáticos rígidos y estáticos. Por lo tanto, el objetivo del presente ensayo es realizar una primera aproximación a un enfoque para el análisis cuantitativo de los fenómenos sociales configurado de acuerdo al principio borroso del pensamiento complejo planteado por Torres (2009). En conclusión, con la incorporación de la teoría de los conjuntos borrosos (Zadeh, 1965), y la teoría de la medida borrosa (Wang y Klir, 1992), se ampliaría el campo de acción de la perspectiva cuantitativa en las investigaciones.

Palabras clave: enfoque cuantitativo, complejidad, fenómenos sociales.

COMPLEX QUANTITATIVE APPROACH FOR SOCIAL PHENOMENA ANALYSIS

Abstract

The social reality as proposed by Ruiz (2008), is characterized not only by regularities, but also by random and non-linear processes, dominated by ambiguity and uncertainty, typical of complex facts, however, the traditional quantitative approach generally discards what does not fit rigid and static mathematical models. Therefore, the aim of this essay is to make a first approximation to an approach for the quantitative analysis of social phenomena configured according to the fuzzy principle of complex thinking posed by Torres (2009). In conclusion, with the incorporation of fuzzy set theory (Zadeh, 1965), and blurred measure theory (Wang and Klir, 1992), the scope of research quantitative perspective would be broadened.

Key words: quantitative approach, complexity, social phenomena.

Introducción

El enfoque cuantitativo tradicional que se ha venido aplicando en las ciencias sociales se fundamenta en el positivismo que en la actualidad se ha visto debilitado, como afirma Ruiz (2008), debido al surgimiento de nuevos planteamientos que se han originado en diferentes áreas del conocimiento tales como: la teoría de la relatividad (Einstein), el principio de incertidumbre (Heisenberg), la teoría general de los sistemas (Bertalanffy) y el pensamiento complejo (Morín), entre otros. El impacto de esta nueva visión epistemológica hace necesario una revisión y reflexión sobre las nociones teóricas de incertidumbre y probabilidad con la intención de ampliar el campo de acción de los análisis cuantitativos en las ciencias sociales. Esta revisión se puede fundamentar en el principio borroso de la complejidad que plantea Torres (2009), ya que está produciendo, fundamentalmente en el primer mundo y desde el año 1965, una gigantesca reconstrucción de todas las matemáticas.

En el campo de la investigación en ciencias sociales existen muchos eventos que no se pueden medir mediante la aplicación de una probabilidad objetiva, pero se pudieran utilizar otros recursos subjetivos como información de expertos y se necesitarían por lo tanto también algún tipo de medida más flexible que se adecue a estas realidades. Otra dificultad, muy frecuente es la presencia del lenguaje natural que es el que utilizan las personas cuando interactúan entre ellas, el cual está plagado de predicados vagos y estos datos como señalan Urrutia y otros (2003), contienen incertidumbre o imprecisión en su información, razón por la cual son llamados datos *difusos* o *borrosos*, y no son tratados por los modelos de datos conceptuales clásicos o tradicionales.

Por todo lo anteriormente expresado, en el presente ensayo desde la perspectiva de la complejidad se presentarán algunos conceptos de la teoría de los conjuntos borrosos (Zadeh, 1965), quien fundamenta a la estadística borrosa que viene a ampliar el campo de acción de la estadística tradicional y de la teoría de la medida borrosa (Wang y Klir, 1992), que pudiera permitir complementar y superar algunas de las limitaciones de la teoría axiomática de la probabilidad (Kolmogorov, 1933).

Teoría de los conjuntos borrosos

La herramienta principal que se utiliza en el enfoque cuantitativo para el análisis de datos es la estadística la cual plantea que la realización de un experimento está sujeta a aleatoriedad, pero se supone que el resto de las etapas del experimento ocurren bajo condiciones de certidumbre total. Sin embargo, como señala Gil (1993), en un procedimiento experimental real la borrosidad puede presentarse en algunas de esas fases restantes, es decir, en la asignación de la distribución experimental, en el proceso de cuantificación de la variable aleatoria, en la transmisión por el observador del valor de esa variable o en la definición de los sucesos de interés asociados al experimento.

La estadística pierde eficacia cuando los datos presentan condiciones de heterogeneidad, anomalía, irregularidad (no normalidad) y vaguedad pero ya existen autores, como Nguyen y Wu (2006), que han realizado estudios acerca de la estadística con datos borrosos y la han denominado *estadística borrosa* (*fuzzy statistics*) y la definen como la que a partir de datos que contienen conceptos difusos realiza inferencias, tales como estimación, pruebas de hipótesis y predicción, al igual que la estadística clásica.

Esta ampliación del campo de utilización de la estadís-

tica se basa en la incorporación la idea de conjunto borroso que Zadeh (op. cit.), los delimitó por su función de pertenencia cuyos valores no son sólo los números 0 y 1, sino todos los números entre 0 y 1; la pertenencia dejó de ser abrupta para ser graduada. Es importante señalar que se puede tomar cualquier otro intervalo real cerrado y acotado, pero esta estandarización entre 0 y 1, similar a la que se utiliza en la medida de probabilidad, resulta operativa y cómoda. A pesar de lo antes señalado, una de las controversias que todavía se mantiene entre las teorías de probabilidad y de conjuntos difusos es la de considerar las funciones de pertenencia que caracterizan a los conjuntos difusos como una *imitación* de las distribuciones de probabilidad. Sin embargo, como señala Gil (op. cit.) el conjunto difuso y el conjunto aleatorio son nociones esencialmente diferentes. Por lo tanto, no recomienda reemplazar los conjuntos difusos por conjuntos aleatorios, con el fin de tratar aquéllos con las herramientas operativas que proporciona la teoría de probabilidad, esto solo es posible si existen evidencias claras de que el modelo difuso es inapropiado y que la naturaleza de la incertidumbre en los elementos imprecisos de un experimento es probabilística. En definitiva, los conjuntos difusos pueden ser útiles en estadísticas, no como un sustituto de los conjuntos aleatorios, sino como un instrumento complementario que puede ayudar a una mejor modelización de los

experimentos estadísticos.

Teoría axiomática de la probabilidad

La teoría de probabilidad ha sido considerada la herramienta matemática más idónea para tratar los problemas que encierran aleatoriedad (incertidumbre asociada a la ocurrencia de resultados, valores o clases bien definidos). Sin embargo, todavía se mantienen posturas enfrentadas como las referidas a la interpretación y uso de la probabilidad, como señala Tejedor (1986): estas dos posiciones extremas se denominan *objetiva* y *subjetiva*. Los defensores de la posición *objetiva* o *frecuentista*, afirman que la probabilidad solo debe aplicarse a eventos que puedan repetirse indefinidamente bajo las mismas condiciones para definirla como la frecuencia relativa de un suceso en un espacio muestral. Por su parte, los que apoyan visión *subjetiva* o *intuicionista*, consideran la probabilidad como una medida de creencia personal que puede referirse a un evento que ocurre una sola vez o que no es susceptible de repetición. Basándose en los axiomas desarrollados por Kolgomorov (op. cit.), se puede definir la probabilidad como: Dado un conjunto universal X , que suponemos finito, una *medida de probabilidad* es una función $Pro: P(X) \rightarrow [0,1]$ que satisface las siguientes propiedades:

1. $Pro(\emptyset) = 0$ y $Pro(X) = 1$;
2. Para cualquier familia de conjuntos $\{A_1, A_2, A_3, \dots, A_n\} \subseteq P(X)$, se cumple la siguiente igualdad:

$$\begin{aligned} Pro\left(\bigcup_{i=1}^n A_i\right) &= \sum_{i=1}^n Pro(A_i) \\ &- \sum_{1 \leq i < j}^n Pro(A_i \cap A_j) + \dots + (-1)^{n+1} Pro\left(\bigcap_{i=1}^n A_i\right). \end{aligned}$$

La segunda propiedad se conoce como condición de *aditividad*.

Teoría de la medida borrosa

En las ciencias sociales, como ya se ha señalado con anterioridad, la medición no siempre resulta posible lo que también dificulta definir una probabilidad objetiva, una opción a esta problemática pudiera ser utilizar recursos subjetivos como la información de expertos, es decir, usar la probabilidad subjetiva. Una restricción que se pudiera presentar es que estos grados de creencia proporcionados por los expertos tengan que cumplir con la condición de aditividad. Por lo tanto, pudiera resultar ventajoso flexibilizar esta condición. Un intento en esa dirección está ya funcionando en un área de investigación relativamente nueva que (Wang y Klir, op. cit.), han denominado teoría de la medida borrosa, en la cual se reemplaza la condición de adi-

tividad por condiciones más generales como la superaditividad o la subaditividad, y se agregan propiedades de monotonía y de continuidad o semi continuidad.

Dos ramas especiales de la teoría de la medida borrosa están adquiriendo un auge particular en los últimos tiempos: la teoría de evidencia (Shafer, 1976) y la teoría de posibilidad (Dubois y Prade, 1988). Klir y Yuan (1995), señalan que la *teoría de evidencia* está basada en dos medidas no aditivas: medida de evidencia y medida de plausibilidad. Dado un conjunto universal X , que suponemos finito, una *medida de evidencia* es una función $Evi: \mathbf{P}(X) \rightarrow [0, 1]$ que satisface las siguientes propiedades:

1. $Evi(\emptyset) = 0$ y $Evi(X) = 1$;
2. Para cualquier familia de conjuntos $\{A_1, A_2, A_3, \dots, A_n\} \subseteq \mathbf{P}(X)$, se cumple la siguiente desigualdad:

$$Evi\left(\bigcup_{i=1}^n A_i\right) \geq \sum_{i=1}^n Evi(A_i) - \sum_{1 \leq i < j} Evi(A_i \cap A_j) + \dots + (-1)^{n+1} Evi\left(\bigcap_{i=1}^n A_i\right).$$

Las medidas de evidencia son llamadas *superaditivas*. Cuando X es infinito, se exige también que la función *Evi* sea *continua por encima*. Para cada conjunto $A \in \mathbf{P}(X)$, el número real $Evi(A)$ es interpretado como el *grado de evidencia* de que un elemento dado de X pertenezca al conjunto A . Dado un conjunto universal X , que suponemos finito, una *medida de plausibilidad* es una función $Pla: \mathbf{P}(X) \rightarrow [0, 1]$ que satisface los siguientes propiedades:

1. $la(\emptyset) = 0$ y $Pla(X) = 1$;
2. Para cualquier familia de conjuntos $\{A_1, A_2, A_3, \dots, A_n\} \subseteq \mathbf{P}(X)$, se cumple la siguiente desigualdad:

$$Pla(\bigcup_{i=1}^n A_i)$$

$$\leq \sum_{i=1}^n Evi(A_i) - \sum_{1 \leq i < j}^n Evi(A_i \cap A_j) + \dots + (-1)^{n+1} Evi\left(\bigcap_{i=1}^n A_i\right).$$

Las medidas de plausibilidad son llamadas *subaditivas*. Cuando X es infinito, se exige también que la función *Plasea continua por debajo*. Para cada conjunto $A \in \mathbf{P}(X)$, el número real $Pla(A)$ es interpretado como el *grado de plausibilidad* de que un elemento dado de X pertenezca al conjunto A . Así como la teoría de la probabilidad se relaciona con la frecuencia observada de ciertos valores o sucesos, la teoría de la posibilidad se refiere a la factibilidad, o grado de facilidad con que pueda asignarse un cierto valor a la variable en estudio. La *teoría de posibilidad* de acuerdo a Klir y Yuan (op. cit.), es una rama especial de la teoría de evidencia, que trata solamente con cuerpos de evi-

dencia cuyos elementos focalizados están encajados. En esta teoría las contra-partes de las medidas de evidencia y las medidas de plausibilidad, son llamadas *medidas de necesidad* y *medidas de posibilidad*, respectivamente. Las medidas de necesidad y las medidas de posibilidad son denotadas con los símbolos Nec y Pos , respectivamente.

Dada una familia de conjuntos $\mathfrak{C}$ en el universo X , y sea $Nec: \mathfrak{C} \rightarrow [0, 1]$ una medida borrosa en $(X, \mathfrak{C})$. Decimos que Nec es una *medida de necesidad* si y solo si para todo conjunto de índices I y para cualquier familia de conjuntos $\{A_i : i \in I\} \subseteq \mathfrak{C}$, se tiene:

$$\left(\bigcap_{i \in I} A_i\right) \in \mathfrak{C} \quad Nec\left(\bigcap_{i \in I} A_i\right) = \inf\{Nec(A_i) : i \in I\}.$$

Dada una familia de conjuntos $\mathfrak{C}$ en el universo X , y sea $Pos: \mathfrak{C} \rightarrow [0, 1]$ una medida borrosa en $(X, \mathfrak{C})$. Decimos que Pos es una *medida de posibilidad* si y

solo si para todo conjunto de índices I y para cualquier familia de conjuntos $\{A_i : i \in I\} \subseteq \mathfrak{C}$, se tiene:

$$\left(\bigcup_{i \in I} A_i\right) \in \mathfrak{C} \quad Pos\left(\bigcup_{i \in I} A_i\right) = \sup\{Pos(A_i) : i \in I\}.$$

Las medidas de necesidad son medidas de evidencia particulares y las medidas de posibilidad son medidas de plausibilidad especiales. Observe que la propiedad 2 de la medida de probabilidad llamado generalmente *axioma de la*

aditividad de estas medidas es más fuerte que la propiedad 2 de las medidas de evidencia denominada la *superaditividad*. Esto implica que las medidas de probabilidad son un tipo especial de medidas de evidencia.

El campo de acción del enfoque cuantitativo en las ciencias sociales, basándose en los principios del pensamiento complejo, se puede ampliar con la inclusión de conceptos y técnicas provenientes de la Teoría de conjuntos borrosos y la teoría de medida borrosa que son más tolerantes a la imprecisión de los datos y a la flexibilización de la condición de aditividad que requiere la teoría de probabilidad, respectivamente. Con esto se lograría incorporar técnicas para el análisis de variables lingüísticas, nominales y ordinales que son tan frecuentes en las investigaciones sociológicas, de igual manera pudieran servir para lograr estudiar cuantitativamente los fenómenos sociales no solo mediante modelos determinísticos y estocásticos sino también, utilizando modelos borrosos.

Referencias

Dubois, D. y Prade, H. (1988). *Possibility Theory*. New York: Plenum Press.

Gil, M. (1993). Análisis y tratamiento estadístico de elementos difusos en experimentos aleatorios. *Estadística Española* [Revista en línea], 134(35). [Documento en línea. Consulta: 2016, Enero 20.] Disponible en: <http://documat.unirioja.es/servlet/articulo?co-digo=6594>

Kolgomorov, A. (1933) *Foundations of the Theory of Probability*. Chelsea Publishin Company, New York.

Klir, G. y Yuan, B. (1995). *Fuzzy sets and fuzzy logic: theory and applications*. NewYersey: Prentice Hall.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Nguyen, H.yWu B. (2006). *Fundamentals of Statistics with Fuzzy Data*. Berlin: Springer-Verlag.

Ruiz, C. (2008). El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*. [Revista

en línea], 4(8). [Documento en línea. Consulta: 2016, Enero 20]. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785456.pdf>

Shafer, G. (1976). *A Mathematical Theory of Evidence*. Princeton: Princeton UniversityPress.

Torres, E. (2007). *Conjuntos y números borrosos*. Material con fines didácticos. Doctorado en Ciencias de la Ingeniería, mención Productividad, UNEXPO, Barquisimeto.

Torres, E. (2009). *Complejidad y postmodernidad: dos paradigmas emergentes*. *Principia*, Revista de Cultura de la UCLA, N° 32, pp. 17-32.

Urrutia A., Varas M., y Galindo J.(2003). *Diseño de una Base de Datos Difusa Modelada con UML*. [Documento en línea. Consulta: 2016, Enero 15]. Disponible en: <http://www.inf.udec.cl/~mvaras/papers/2003/fuzzy-IDEAS-2003.pdf>

Wang, Z. y Klir, G. J. (1992}. *Fuzzy measure Theory*. New York: Princeton University Press.

Zadeh, L. A. (1965). Fuzzy sets. *Information and Control*, vol. 8, pp. 338-353.



ENSAYOS

TRANSICIÓN INVESTIGATIVA DEL ESTUDIANTE EN LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO



NANCY ARACELYS GONZÁLEZ
Universidad de Carabobo
gnancy310757@gmail.com

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 15-06-2017

Resumen

El artículo se fundamenta en la experiencia del docente universitario desde una perspectiva reflexiva centrado en la formación investigativa del estudiante de odontología frente a los cambios generados con la aplicación del diseño curricular por competencia. La intención de este documento es exponer experiencias vividas en el trayecto de la docencia desde el área investigativa. Asimismo, expresar la actuación del estudiante inmerso en su proceso de formación donde emerge y así dar cumplimiento a sus acciones en los diferentes escenarios, de los cuales surge una transformación del estudiante hacia un ser más humano, sensible, participativo y responsable en correspondencia con las interacciones como producto de su preparación como futuro profesional. La esencia de este material es generado de esas experiencias del docente y sus vivencias en el aula trascendiendo el currículo tradicional a un proceso investigativo continuo, dinámico, permanente, flexible y participativo. Este alcance interactivo y cooperativo entre docente y estudiante conjugan hacia una dialógica que permite mantener en común esas temáticas investigativas que promueve la integración y el acercamiento del investigador como humano hacia los problemas reales que convergen en la sociedad. El propósito de este trabajo es exponer la experiencia formadora en investigación de los estudiantes involucrados en sus tópicos adaptados al campo odontológico.

Palabras clave: transición, formación investigativa, competencias, experiencias.

STUDENT INVESTIGATIVE TRANSITION IN THE DENTISTRY FACULTY OF THE UNIVERSITY OF CARABOBO

Abstract

This article finds in the university professor experience since a reflexive perspective focused on the investigative formation of dentistry student facing changes raised with the application of the competence curricular design. The purpose of this paper is to expose the teaching journey experiences in the investigative area. It is also aimed to express the student actions immersed in his formation process in different settings, which arise a student transformed in a more sensible, participative and responsible human being as a future professional. The essence of this material generated of these professors experiences in their classrooms going beyond the traditional curriculum to a continuous, permanent, flexible, and participative investigative process. This professors and students interactive and cooperative reach join a dialogism that allows to maintain in common these investigative topics promoting the integration and approaching of the researcher as human to real problems of society. The paper aims to expose the students' investigative training experience involved in their topics adapted to the dentistry field.

Key words: transition, investigative formation, competences, experiences.



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 21. Ed. Esp. Jul.-Dic. 2017/ pp.359-364.
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
Transición investigativa del estudiante en la Facultad de Odontología
de la Universidad de Carabobo
Nancy Aracelys González

Introducción

Vivimos en un mundo postmoderno del todo acelerado con incertidumbre y cambios, donde el hombre emprende nuevas rutas con una actitud abierta hacia lo que hace, y debe hacerse. De manera que el sujeto para desarrollar su potencial sin restricciones y crecer como ser humano, necesita ser auténtico. La valoración de elementos que configuran el hacer, impregnado de aprender y desaprender desde la formación, no debe descuidar la autorrealización personal. Es decir, que el dialogo y la negociación entren en juego desde adentro hacia su semejante. Es así, como se puede alcanzar una transición al referirse al cambio del hombre como el traslado de un ámbito a otro, atravesando el límite que los separa en el tiempo como algo intermedio entre lo que una persona puede hacer y lo que puede transformar.

Desde el punto de vista gnoseológico, el concepto de transición se concibe, según el diccionario pequeño Larousse (1998), como “la acción y efecto de pasar gradualmente de un estado a otro, de un asunto, idea, etc., a otro periodo de transición” (p. 990). En este sentido, el estudiante como sujeto se relaciona con las temáticas de estudio apropiándose con el objeto que logra compenetrarse con la problemática a plenitud. Este periodo de transición abre espacios para propiciar el hacer de sus prácticas generando responsabilidades de manera satisfactoria y agradable. Siempre y cuando los tópicos abordados por los estudiantes estén en correspondencia con la necesidad de su área odontológica. De forma que el docente se involucra simultáneamente con ellos logrando una conexión hacia la búsqueda del conocimiento.

En este sentido, la evolución en construcción del conocimiento motiva al estudiante a realizar un trabajo reflexivo y crítico. Ciertamente no es fácil para el aprendiz abandonar el modelo tradicional que con el tiempo

ha sido propio. Lo que le compete al docente, entre sus funciones, es buscar una confrontación que propicie cambios profundos marcados con las concepciones de nueva información que ha venido de forma vertiginosa apropiándose de todos los escenarios. Para lo cual el docente se ve obligado a incorporarse en estas rutas, o vías innovadoras de la información y comunicación para acceder al conocimiento o fomentar empatía entre ambos. Desde esta perspectiva, la relación entre docente y estudiante se ve más armonizadas en la medida que se establezca un abanico de oportunidades que fomenten la actitud reflexiva entre ellos. En esta construcción del conocimiento se hace énfasis en la autorreflexión en la que cada uno de los actores son protagonista de su propia responsabilidad con el desarrollo de su hacer de forma crítica y dialógica. Esto corresponde de forma exitosa a los cambios que emergen en la dinámica para interrelacionar y dar respuestas a las convivencias académicas propias de la formación.

Sin duda, que la apertura anímica, abierta, positiva y negociadora del docente van de la mano entre actuación y acción en el proceso de formación. Lo que indica que este profesional de la docencia en pleno siglo XXI, requiere ser más humano, receptivo, sensible, motivador, innovador y creativo. Estos elementos son propicios para que el docente pueda entender y comprender a este estudiante en su progreso de transformación. Esto indica que lo mencionado anteriormente, confluye hacia la experiencia exitosa y hacia la confianza para proyectar una visión distinta. En este orden Kant, (1724-1804) comenta que “cada experiencia es, antes que nada, una experiencia humana”. (En Pitts, 2006:26)

Lo que es considerable en este artículo, es exponer de forma significativa el avance que puede alcanzar los estudiantes en su formación en el auge investigativo.

Formación del estudiante como investigador

A lo largo de la historia, el término de formación siempre ha estado presente en la evolución y el cambio del proceso de aprendizaje de una manera inacabada. La formación debe ser continua y permanente, como un derecho y una obligación. Por cuanto la dinámica de la sociedad es exigente en una constante búsqueda de perfección a plenitud. Entonces, con certeza la formación es una idea de dar forma a algo para moldear o dar orden. Esto requiere repensar, por cuanto lo único cierto es la complejidad y la incertidumbre del día a día, en que el estudiante viene cargado de emociones e intereses quebrantando su papel.

Desde este escenario, el juego otorga las miradas hacia el docente por lo que enseña, cómo enseña y para qué enseña. A simple vista, estas inquietudes conllevan a un acto reflexivo por parte del docente, a la hora de estar cumpliendo con su función como autoridad central en el aula. Frente a lo antes señalado, es pertinente acotar la reflexión en palabras de Heidegger (1958):

En efecto: enseñar es aún más difícil que aprender...No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro...produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por aprender se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. (p. 20)

Es así como este estudiante, le corresponde aventurar y aminorar para enfrentar lo viable del hacer educativo. El joven, con una verdadera acción espontánea liberadora y democrática para romper con lo que ha sido considerado adecuado, es necesario generar conocimientos pertinentes al proceso de formación. En respuesta a esto, el estudiante puede tomar decisiones de manera consciente.

A la luz de esto, formar implica preguntarse ¿Cómo formamos hoy al estudiante en pleno siglo XXI? Sin dudas que hay una evolución constantes en dar respuestas a las necesidades. En primer lugar al ser del estudiante, en la que siempre trata de que haya una identidad propia de forma que pueda entenderse y comprenderse previo a la necesidad del otro. En segundo lugar, el escenario donde se desenvuelve e interactúa de manera de comprender sus semejantes. Esto representa el centro de su formación que sirve de insumo hacia su carrera profesional. Sin duda, que durante este ciclo de formación, este estudiante ha desarrollado responsabilidad y sentido común, en sumergirse en lo que compete a sus deberes y derechos en tales funciones.

En este mismo orden, en cada una de las actividades la intencionalidad con el estudiante es generar situaciones que propicien un ambiente peculiar para desarrollar sus actividades. Son estos espacios abiertos que permiten formar de manera espontánea al estudiante involucrado en la formación. Es aquí, donde el estudiante confronta sus ideas sin límites para mejorarlas. En este sentido, el docente está llamado a crear consciencia cultural en la que ambos puedan provocar acciones que identifiquen y expongan sus opiniones. En referencia a esto, Hargreaves (1999, en Sevillano, 2005:26), plantea que las estructuras y la cultura en las aulas requieren transformarlas tanto por los docentes, como por los estudiantes que pudieran sentirse reprimidos y culpables de no dar respuesta a las necesidades del ambiente donde se están formando.

Este acto de formación del estudiante siempre está dirigido y marcado por docentes en cada una de sus actuaciones, como parte de su proceso de aprendizaje, dirigido por el método tradicional centrado en el dominio y la pasividad en solo repetir contenidos. En

base a lo anterior, la participación muy reduccionistas y fragmentadas por parte de este estudiante genera una actitud conformista sin buscar, profundizar y ampliar el conocimiento de manera liberar y democrática.

Por consiguiente, la autonomía es solo una ilusión encauzada por el docente y modelada por la cultura y los eventos sociales. Esta actitud pasiva, promueve un ciclo de reflexión generando acciones dinámicas de forma espontánea para realizar tareas que abren nuevas oportunidades hacia el logro de aprendizaje que permitan la solución de problemas cotidianos.

Una vez, dicho esto, el docente busca imaginar, inventar y crear espacios, que fomenten actitudes proactivas en el estudiante. Se logra así en ellos, inquietudes y apreciaciones de cosas y eventos de su área de formación, para inspirarlos e invitarlos a considerar las posturas de grandes pensadores de las ciencias. Entre ellos Nicolas Copérnico considerando el mundo como un planeta, Francis Bacon con el método empírico, Descartes el discurso del método, Isaac Newton con la visión mecanicista de la vida, entre otros intelectuales. Estos, a manera de estimular a los estudiantes a entrar en escenario científicos, que los ayude, entusiasme y enamore en el arte de hacer ciencia con consciencia.

Si a través de la ciencia se puede descubrir y tener calidad de vida, entonces ¿Por qué no formar a los estudiantes a ser investigadores? Más aún, en ciencia de la salud, que es necesario entender el bienestar humano, para valorar al organismo de manera funcional y multidimensional. Por lo que el acto del quehacer científico, lleva una comprensión muy peculiar de la vida dentro del marco del respeto y las consideraciones de los principios éticos de la salud y de las ciencias.

En este mismo orden de ideas, Guba (1990, en Sevilla-no, 2005:26), plantea que el paradigma científico trata

de dar respuestas ontológicas, epistemológicas y metodológicas al hacer ciencia. Vale decir, todo lo referente a la naturaleza del conocimiento, lo que desea descubrir, e interrogar al objeto de estudio, cumple con unas series de pasos propios de los procesos investigativos.

De lo planteado en el texto, se desprende que la formación del estudiante debe ser continua con rapidez en los conocimientos profundos para la vida. Con garantía de un profesional investigativo para una sociedad global, el joven debe estar impregnado de compromisos y responsabilidades con su realidad local. Considerando que esto se logre desde el momento que el docente ceda su espacio para ser facilitador y motivador científico de este estudiante protagonista. Dando lugar a que este estudiante desarrolle competencias y habilidades cognitivas para adaptarse a nuevos desafíos y saber cómo resolver problemas a situaciones reales, en pro del bienestar social y el crecimiento profesional.

Transición del estudiante hacia las competencias investigativas

En este contexto, el estudiante asume responsabilidades directas con su formación para involucrarse en interacciones que pueda dar respuesta al momento complejo, global para la sostenibilidad de la sociedad. Aquí, él entra en la dinámica propia de los cambios, especialmente marcado por las exigencias académicas y curriculares. Esta transformación está centrado en el currículo por competencias bajo el enfoque ecosistémico formativo, que le permita insertarse con idoneidad en este mundo global.

Desde esta perspectiva, la formación por competencia del estudiante es, y debe ser integral, desde el saber hacer, saber ser, y saber convivir con los demás. Para entender la comprensión de la actuación del estudiante desde las competencias, el docente investigador

debe mantener una postura abierta a esa transformación emanada por el currículo. Al respecto, Tobón y Tobón (2006), plantea competencias como proceso complejo de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad en la que se mantienen involucrados docentes y estudiantes.

Partiendo del concepto antes señalado, el estudiante asume el proceso con elementos y recursos para articular acciones pertinentes a su formación. En primer lugar el compromiso de aprender de forma participativa; y en segundo lugar, la correspondencia ante un principio personal y ético como clave al futuro profesional. De aquí el estudiante inicia una apertura para ser protagonista de su propia transformación y madurez en asumir con dignidad el valor a cada evento de su formación. El estudiante se convierte en un indagador y descubridor del conocimiento.

En efecto, este estudiante dentro de la dinámica de la complejidad y el desorden trata de incorporarse e integrándose para organizar y planificar actividades propias de la formación. Dando mayor sentido a cada una de sus necesidades como persona en plena conciencia de su sentir y hacer. Dentro de este proceso de cambio, el estudiante se mantiene con una actitud autorreflexiva, integral, interactiva y comunicativa favoreciendo el acto de la investigación de forma metódica.

Por lo tanto, el estudiante toma conciencia de sí mismo para abordar tareas propias de su desempeño en situaciones problemática de su entorno. La actitud animosa de él lo hace comprometerse en una revisión constante para construir y comprobar el avance comprensivo del conocimiento científico. Aquí vale acotar, que la globalización de la sociedad ha provocado problemas trascendentales que hacen incomprensible

que el estudiante no asuma hechos de su entorno. En consecuencia, existe una deuda académica, tanto para el docente como el formado, en conectarse y emprender juntos estas transiciones. En lograr este cambio en la visión investigativa, el docente debe avocarse a una constante sensibilización con los estudiantes para que se de en ellos la aceptación y la incorporación al nuevo estilo de buscar el conocimiento.

En esta dinámica por competencia, el joven necesita abrir caminos o vías para emprender acciones que deben ser previamente planificadas, organizadas y sustentadas por teorías que van en correspondencia con las temáticas de estudio. Así, sus miradas de observación a los objetos deseados son puntos de referencias para analizar, comprender y explicar los procesos de la ciencia, asumiendo una actitud de respeto y del hacer científico en el marco de la ética impregnada por los valores y en mejoras de la convivencia.

Todos estos elementos le permiten al estudiante la movilización y combinación de ideas que puedan conjugarse y discernirse en acciones orientadas al dialogo ante una posición crítica sobre los objetos de estudio. Estos aspectos contribuyen a la construcción e integración de los estudiantes en formación para la investigación. Este procedimiento de preparación les abre campo a los jóvenes investigadores para proyectarse como humanos. Al respecto Naveda y Duran (2012) plantean que en el proceso de formación de los estudiantes debe existir la proyección de pensamiento caracterizado por la creatividad, criticidad, reflexibilidad y la subjetividad. Permitiéndoles a ellos elaborar proyectos de vida en la cual los jóvenes asumen responsabilidades de manera autodeterminista para una sociedad sostenible, respetando la diversidad y la biodiversidad. (p. 34)

Reflexión

En mi condición de docente en la unidad curricular de investigación, he aprendido a comprender la actuación que el estudiante refleja en sus vivencias, en sus sentimientos y valoración hacia el desarrollo y el crecimiento humano. De la misma forma, el estudiante demuestra que su formación por competencia es parte de la integración, participación, reflexión, responsabilidad con un sentido de pertenencia hacia lo que hace en su investigación. Asimismo, se aprecia su sentido ético del quehacer investigativo en asumir los conocimientos, habilidades y actitudes como elementos claves para la construcción y desarrollo de su hacer científico, con una mirada centrada en el respeto a la hora de abordar temáticas referentes a la odontología propia de su hacer profesional.

Referencias

- Aurora, L. (2009). *El reto de la Formación Docente*. Cuadernos de educación Nro 171. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas Venezuela.
- Diccionario Pequeña Larousse (1997), tercera edición. Colombia.
- Naveda y Duran (2012). *Transformación Curricular por Competencias en la Educación Universitaria bajo el enfoque Eco-sistémico Formativo*. Fundación Centro de Estudio de las Américas y del Caribe, Universidad de Carabobo.
- Pitts, J. (2006). *Heidegger, para principiantes*. Colección Era Naciente Documentos ilustrados. Buenos Aires, Argentina.
- Sevillano, M. (2005) *Didáctica en el Siglo XXI* McGraw-Hill/ Interamericana de España, S.A.U. Madrid.
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencia*. Ecoe ediciones, Bogotá.
- Véliz, A (2013). *El investigador Exitoso*. Competencias y Estrategias. 3era reedición Venezuela.

LA MODERNIDAD, EL TRABAJO DOCENTE Y LAS IDENTIDADES LABORALES EN VENEZUELA



MAYRA JIMÉNEZ ESTRADA
Universidad de Carabobo

Recibido: 13-12-2016

Aprobado: 30-06-2017

Resumen

Desde la modernidad, el hombre comienza a construir sus identidades sociales producto de la interacción y la intersubjetividad con los otros. Este proceso de socialización se ve reflejado en todas las esferas de actuación del hombre, entre ellas el trabajo como una forma de producción regulados por el Estado, la cual se extiende a la función docente, y al surgimiento de las identidades laborales asociadas al apostolado, a un compromiso, a una responsabilidad, a un acto de vocación, donde el educador debe cumplir unos roles laborales exigidos por el estado docente y plasmado en las normas y leyes que regulan esta actividad, y además desde el mismo estado surgen identidades laborales, coligadas a la internalización de los docentes de la de ser profesionales de la educación, pero que a pesar de los cambios en la concepción del trabajo y las identidades, el trabajo docente no se ha separado de la vocación, derivado en todos los tiempos de la práctica noble del arte de enseñar. Schütz (1976), Berger y Luckmann (1980) describen como los docentes, crean sus identidades laborales desde su práctica educativa y como la sociedad desde el discurso de la modernidad y desde la instituciones educativas docentes, impuso la vocación y el apostolado como elementos centrales del trabajo docente, para finalmente llegar a la convicción del carácter profesional del trabajo docente y las identidades laborales desde la intervención del estado.

Palabras clave: modernidad, trabajo docente, identidades laborales

MODERNITY, TEACHING WORK AND WORK IDENTITIES IN VENEZUELA

Abstract

From modernity, man begins to build their social identities product of interaction and intersubjectivity with others. This socialization process reflects in all areas of action of man, including work as a form of production regulated by the State. This extends to the teaching work, and the emergence of work identities associated with the apostolate, commitment, responsibility. Here, the educator must play some roles required by the teaching authorities and set in the regulations and laws of this activity. Moreover, from the State, work identities arise, affiliated to the internalization of teachers to be education professionals, but despite the changes in the conception of work and identities, the teaching work has not separated from vocation, derivative at all times of the noble practice of the teaching art. Schutz (1976), Berger and Luckmann (1980) described how teachers create their work identities from their educational practice. These authors also described how society from the modernity speech and the educational teaching institutions, imposed vocation and apostolate as the main elements of the teaching work; finally, they get to the conviction of the professional character of the teaching work and work identities, from the intervention of the State.

Key words: modernity, teaching work, work identity



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 21. Ed. Esp. Jul.-Dic. 2017/ pp.365-373
ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153
La modernidad, el trabajo docente y las identidades laborales en Venezuela
Mayra Jiménez Estrada

Análisis-disertación

Para Giddens (1987), la modernidad, la cual genera el mundo moderno, es un mundo desbocado, no solo por el paso que produce los cambios sociales, sino por lo que sus metas afectan las prácticas sociales y los modos de comportamiento que antes existían, de forma que liberan la vida social de la dependencia de los preceptos y prácticas establecidas, ya que la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a una revisión continua por las nuevas formas de información y conocimiento.

Para Habermas (1985) la modernidad se caracteriza porque la vida cotidiana se vio arrastrada por el remolino de esta racionalización cultural y social, se disolvieron también las formas tradicionales de vida diferenciadas a principios del mundo moderno sobre todo en términos de estamentos profesionales. Con todo, la modernización del mundo de la vida no viene determinada solamente por las estructuras de la racionalidad, sino más bien por los mundos de la vida determinados por un trato, convertido en reflexivo, con tradiciones que habían perdido su carácter cuasi natural; por la universalización de las normas de acción y por una generalización de los valores, que en ámbitos de opción ampliados, desligan la acción comunicativa de contextos estrechamente circunscritos; finalmente, por pautas de socialización que tienden al desarrollo de identidades del yo y que obligan a los sujetos a individuarse.

En este sentido Castells (2003) afirma que, tratándose de actores sociales la identidad es la construcción de sentido, atendiendo a uno o varios atributos culturales, priorizándolos del resto de atributos que se construye por el individuo y representa su autodefinición. Esta fuente de sentido y experiencia para la gente se aglu-

tina en el constructo de identidad, y eso se presenta en todas las culturas conocidas, pues todas establecen una distinción entre el Yo y el Otro, el conocimiento de uno mismo una construcción y no un descubrimiento que nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros de modos específicos.

En este sentido la identidad sólo describe atributos que compartimos con otras personas, la identidad no nos identifica como individuo, único, diferente a los demás individuos, sino que señala algunas características que compartimos con otras personas. Por ejemplo, los apodos no identifican sólo a esa persona, sino a todas las personas que tienen esa misma característica. Otros atributos como sexo, nacionalidad, edad y profesión sirven para identificar a un grupo, pero no a un individuo. Al respecto, Morales (2002), manifiesta que la identidad social y la personal marchan habitualmente de forma alternada, de tal manera que cuando una de ellas se activa, excluye o hace pasar a un segundo plano a la otra. El paso de la identidad personal a la social o viceversa, y el contraste entre lo que hace la persona cuando actúa a título individual o como miembro de un grupo o de un colectivo, es algo presente en nuestra vida cotidiana, aunque a primera vista da lugar a hechos paradójicos. Es por ello que la identidad depende del autoconocimiento y se crea con la información que proviene de la experiencia, es un proceso que dura toda la vida, y por supuesto está relacionada con la autoestima, esa energía que nos impulsa para lograr metas en la vida con éxito, de ella depende el bienestar personal; depende de lo que se cree y la capacidad para tener sueños hasta convertirlos en realidad. La identidad es determinante para poder entablar relaciones sociales satisfactorias con otras personas, por lo que se puede decir que la mente refuerza la identidad, interconectando experiencias, vocación y

filosofía de vida, y responde a la sugerencia socrática: Conócete a ti mismo y conocerás el universo.

Para Dubar (1991) la identidad no es otra cosa que el resultado, a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones, de esta manera es lo subjetivo, pero también lo social, como son las pertenencias y exclusiones, las afinidades y las diferenciaciones, las cercanías y distanciamiento. Además la identidad está vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene de la propia posición dentro de esta, así como también los valores, las expectativas y las normas forman parte del mismo proceso unitario de conformación de la identidad.

Al respecto Giddens (1995) explicita que la identidad es el resultado de un proceso tanto micro como macro-social, en el que existe una relación dialéctica entre ambos niveles, y en el que la identidad del Yo es la manera en que nosotros mismos nos percibimos de una manera reflejada en función de nuestra biografía, es decir la identidad es la historia de vida que elaboramos sobre nosotros mismos y que constituye nuestros recuerdos, ideas y creencias alrededor de quiénes consideramos que somos. De allí que Castells (1999) señale que la identidad es el proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido, siendo el sentido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción, de tal forma que la identidad tiene un carácter social e interaccional, la cual no se construye a partir del individuo mismo, sino en las significaciones de los valores, normas, representaciones,

creencias, del grupo al que pertenece y, a partir de las cuales los individuos guían su acción.

En virtud de lo anteriormente expuesto siguiendo a Bolívar (2006) se puede decir que la identidad es portadora de una diversidad de categorías sociales y psicológicas que interaccionan entre sí, configurando un tipo de ser único e irrepetible. Por lo que la identidad tiene dos componentes claves, una dimensión personal, íntima y peculiar que hace al sujeto diferente de los demás, y una dimensión social, compartida y en constante interacción con otros, ambas dimensiones interaccionan y se complementan determinando la identidad, en un proceso tan personal y diferenciado de los demás. Es por ello que en la dimensión social se encuentra la identidad profesional que cobra vital importancia en el reconocimiento de los otros; la ausencia de reconocimiento social es uno de los factores que incide en la crisis de identidad que vive actualmente el profesorado, la identidad del profesorado apuntan hacia la construcción de la identidad profesional como estructura dinámica, resultado de un proceso de socialización biográfico y relacional, más o menos estable, ligado al contexto en que se inscribe.

Este proceso de desarrollo de la identidad profesional está coligado al trabajo, el cual es visto como fundamento del vínculo social, que constituye el principal soporte de la socialización e integración social que va a permitir el aprendizaje de la vida social y la constitución de identidades, que conlleva a que los individuos tengan una utilidad social con el trabajo desde los diversos contenidos y de amplia extensión, de forma que permita se reconozca la actuación del hombre en sociedad y admita comprender los procesos socializantes que se dan en la dinámica de interacción humana de los trabajadores en su ámbito laboral.

De ahí que autores como Garreton (2000), Castell (1999), Hopenhayn (2001), señalen que el trabajo está asociado a la idea de un individuo que posee una identidad estable y que contribuye al orden y al progreso social, por lo tanto había que organizar las actividades de las distintas esferas sociales buscando maximizar la eficiencia y la productividad, de allí que las instituciones como la escuela, la familia, el poder judicial, la industria, los sindicatos, las universidades, configuraron un campo de reglas y orientaciones claras para la acción, a partir del cual los sujetos empezaron a construir un sentido de sí mismo, lo que permitió que las instituciones señaladas contribuyeron a establecer un orden para garantizar su funcionamiento. Significa que el trabajo se expresa en su centralidad como fuente de sentido de los procesos de constitución de identidades y como eje de articulaciones de vínculos sociales y donde se construyen definiciones del Yo de los proyectos de vida de los sujetos sociales, convirtiéndose en el gran integrador de las integraciones, sin desaparecer las diferencias y los conflictos.

Consideraciones

Se puede afirmar que el trabajo y la identidad del docente según Shulman (1998), está relacionada con una serie de categorías características de toda profesión como son, un servicio a otros, con una cierta vocación, el desempeño que conlleva a la asunción de unos imperativos morales que guían la actuación, la formación basadas en un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos, la experiencia como interacción entre teoría y práctica y la representación social del trabajo, para promover las relaciones y construcción de nuevos conocimientos.

En este mismo orden de ideas Bolívar (2009) señala, que la identidad docente obedece a tres argumentos vá-

lidos y legítimos, las cuales están vinculadas al trabajo docente ya que la identidad docente es una identidad específica, resultado de un proceso de socialización profesional en el que los profesores y profesoras se apropian activamente de las normas, reglas y valores profesionales propios del grupo. Además la identidad es una construcción singular, propia de cada docente, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias, sociales, familiares, escolares y profesionales. El referido autor explica, que la identidad profesional puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales, dimensión de trayectoria biográfica, de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente y puede ser entendida como el conjunto de funciones que son propias a un individuo que desempeña una profesión, implica tomar cierta responsabilidad en relación a unas tareas concretas, pero también conlleva una manera personal de ejecutarlas.

Es por ello que se puede decir siguiendo a Dubar (1991) que la construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. La identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla, lo cual requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. De modo que la identidad docente puede ser entendida como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales, además la identidad docente se presenta, como una parte común e individual a todos los docentes, ligada a los contextos diferenciales de tra-

bajo, se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja.

Por consiguiente las identidades laborales docentes están relacionadas al imaginario social del ser docente que las instituciones sociales como el estado y la educación establecieron como forma de reproducción social del ser docente, por lo que la identidades docentes representan el conocimiento previo habituado e institucionalizado, las cuales son establecidas y legitimadas por parte de los actores sociales, de forma que las identidades docentes asociadas al trabajo, son consideradas un bien constituido y válido para desarrollar su mundo de vida, y una vez que es internalizado se produce la aprehensión de la realidad social del trabajo docente en forma significativa y social.

De esta manera se puede afirmar que las identidades docentes están asociadas a las virtudes morales y a las cualidades personales del docente cuyos principios según Alliaud (1992), Birgin (1999) y Vezub (2002), son la vocación, el apostolado, el sacrificio, el amor, el papel redentor, el ser sagrado y civilizador del docente, lo que lleva a pensar que en las condiciones objetivas y subjetivas de las identidades docentes se encuentran inmersas en las etapas históricas y las identidades colectivas del pasado, como forma de representación social del trabajo docente.

Estos principios, en el proceso dinámico de la aprehensión de la vivencia sobre lo objetual, en la interacción humana, el hombre, la sociedad y el docente lo asume como referentes, como modelajes que obtiene en la experiencia, generándose un discurso sobre las identidades docentes asociadas a la observación de las virtudes morales y a las cualidades personales del do-

cente interconectados con la vocación, el apostolado, el sacrificio y a la producción de elementos relacionados con el trabajo vinculados a la vida cotidiana laboral. Para Schütz (1970), esto representa un mundo de vida donde se aceptan estos principios que en forma constante se dan en los discurso pedagógicos y que de alguna manera se hacen válidos en el mundo laboral docente, quiénes lo asumen como parte de la experiencia y le dan validez en la estructura espacial y temporal de la realidad social del trabajo docente.

La identidades docentes relacionadas con los principios anteriormente señalados, implican un proceso intersubjetivo, donde los docentes están conectados con sus colegas y con la sociedad en general y que según Schütz (1976) en estos encuentros cara a cara, cada uno de los sujetos experimenta al otro en lo vivido, ambos comparten experiencias al mundo externo y son capaces de ejercer una influencia mutua con sus actos ejecutivos, significa entonces, que estos principios son transmitidos de generación en generación y se hacen válidos y aceptados como forma de vida del docente quien tiene que asumirla en plenitud como parte de la profesión .

Estos principios mencionados anteriormente, representan las significatividades impuestas, que para Schütz (1964), no tienen vinculación con los intereses elegidos por los actores sociales, que no derivan de los actos de libre albedrío, sino que deben ser aceptados y tomados tal cual se presentan, sin poder modificarlos por las actividades espontáneas del docente y que las significatividades intrínsecas con relación a las identidades asociadas a estos principios no son el resultado del interés legítimo y particular de apreciar el trabajo docente desde otras perspectivas de la estructura de la vida cotidiana.

Se explica que las construcciones de las identidades laborales de siempre han estado mediatizadas por cuestiones religiosas, políticas, sociales, ideológicas y económicas, momento en el cual el consenso en lo que era una buena educación, los fines y las propias funciones del profesorado, determinaron la necesidad de disponer de docentes con una vocación ligada a la religión católica y controlada por la iglesia. Muchas veces, la vocación se unía a la eficacia y a un tipo de vida ejemplar de moralidad irreproachable, lo que significaba que el proceso de enseñanza estaba asociado a una obra de misericordia y no se entendía que alguien se dedicara a la enseñanza sin sentir la necesidad de ayudar a otros, por lo tanto la vocación como llamado tiene en esta época un sentido de servicio a los demás, de dedicación espiritual y alude a un tipo de docente sumiso, adaptativo y desinteresado por los bienes materiales.

Todos los actos del trabajo docente, relacionados a las identidades docentes, van a estar unidos a las significatividades impuestas por la sociedad, por el Estado, por los docentes y por el discurso impuesto en los institutos universitarios y universidades de formación docente, los cuales establecen como ideas colectivas compartidas y que se manifiestan en la realidad mediante signos y símbolos, que de acuerdo con Schütz (1970), representan una función de sujeción significativa que supera los límites de la trascendencia que existen entre los individuos y del mundo de los otros, lo que hace posible que los signos y símbolos como elementos del lenguaje y del discurso del significado de las identidades docentes, hacen posible la comunicación de estas experiencias, las cuales trascienden la vida cotidiana de los contextos intersubjetivos de los docentes, ya que los signos y símbolos del mundo de vida relacional con el trabajo, son elementos heredados y compartidos in-

tersubjetivamente que aseguran la cohesión y la significatividad del mundo del trabajo docente como un todo. Desde esta perspectiva Berger y Luckmann (1994) señalan, que existe una realidad externa al sujeto, objetiva, de índole cultural, social y del lenguaje, más allá de su experiencia biográfica y que el sujeto, jugando un papel activo, se apropia, aprehendiéndola y dotándola de significado y sentido, construyendo así una realidad subjetiva; significa entonces que el trabajo se ubica como una parte de esa realidad exterior que puede ser aprehendida y significada por el sujeto y que constituye la dimensión subjetiva del trabajo. La dimensión subjetiva del trabajo da cuenta de la manera como cada sujeto valora y significa el trabajo como una parte de la realidad exterior a él y junto con otros elementos guía al mismo tiempo sus acciones.

De acuerdo con Berger y Luckmann (1994), una de las formas de aproximarse a la dimensión subjetiva del trabajo es distinguiendo analíticamente dos dimensiones, una dimensión instrumental y una dimensión socio-simbólica, la dimensión instrumental representada por las objetivaciones y la dimensión socio simbólica personificada por los aspectos que el sujeto vincula con el trabajo, es decir su mundo subjetivo constituido por los significados que el sujeto construye en torno al trabajo, estos significados están asociados a los contenidos del discurso del sujeto relacionados con el significante trabajo, con el sentido que éste tiene en sus vidas en relación con el estatus, el crecimiento personal, el bienestar de la familia, los valores, que de acuerdo al sujeto, son importantes para el trabajo, por ejemplo la perseverancia, el respeto.

La dimensión subjetiva es la valoración subjetiva del trabajo, que las personas hacen del hecho de trabajar, las ventajas y desventajas; y centralidad del trabajo,

que da cuenta, como indicador general, de la importancia asignada por el sujeto al trabajo como actividad vital. Esta dimensión subjetiva está asociada al sistema ocupacional y a sus características, derivadas del modelo de Estado y el modelo económico, que se imponen sobre el sujeto y en esta medida imponen determinadas formas de mediar las relaciones de trabajo, cierta espacialidad y cierta linealidad o intermitencia del tiempo de trabajo.

Cabe considerar por otra parte que es el Estado quien regula el trabajo docente y que de alguna manera influye en el desarrollo de las identidades por lo que Castell (1999) indica que la identidad legitimadora es introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales. De allí, se puede decir que los movimientos sindicales en Latinoamérica para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, produjeron una identidad de resistencia que es la generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones o condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que se busca una nueva identidad que redefina la posición de los docentes en la sociedad y al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social.

Reflexiones finales

En Venezuela a partir de los años 80, se genera una nueva concepción del trabajo docente y de las identidades con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación que deroga la Ley de Educación del año 1955 y la Ley de Escalafón del Magisterio Federal del 29 de julio de 1944, donde reivindica el carácter profesional del trabajo docente, al reconocer que son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos y de las escuelas universitarias con planes

y programas de formación docente y el trabajo docente como un hecho social, porque establece la existencia de una relación laboral, cuando una persona presta su servicio para otra, quien lo recibe mediante una contraprestación en dinero, que es la remuneración, estableciéndose una relación que trasciende a la propia esfera individual de los sujetos vinculados, para constituir un asunto que interesa a todos.

Del tal forma que el trabajo docente se reputa como un hecho social, porque la sociedad está interesada en que las condiciones de los trabajadores de la educación sean dignas y adecuadas, ya siendo Venezuela un país en desarrollo, esas condiciones constituyen parte de los objetivos del Estado venezolano, para lograr sus metas de prosperidad y avance de su población, fines últimos que encierra el bien común. En este sentido la derogada Ley Orgánica de Educación (1980), señalaba elementos asociados al trabajo docente como un hecho social, cuando invocaba la garantía a la estabilidad laboral de los profesionales de la educación en el ejercicio de sus funciones, como las garantías económicas y sociales que le correspondan de acuerdo con la ley, y además les avalaba el derecho que tenían los profesionales de la docencia a asociarse en agrupaciones académicas, gremiales y sindicales para el estudio y solución de los problemas de la educación y para defender sus derechos de acuerdo a ésta ley y a la Ley del Trabajo.

Igualmente señalaba que los profesionales de la docencia o los miembros del personal docente regirán sus relaciones de trabajo por la ley del trabajo y además establece el pago de las prestaciones sociales en la misma forma y condiciones que la Ley del Trabajo establece para los trabajadores, sin perjuicio de los beneficios acordados por otros medios. Además la misma Ley Orgánica de Educación (1980), reivindica la identidad del

docente incorporado al movimiento sindical, a partir del cual se le permite la negociación colectiva como forma de establecer las condiciones de trabajo, que de alguna manera conlleva a cuestionar la visión que se tiene del trabajo docente idealizada y romántica para demandar el derecho a la huelga, a la negociación colectiva y a la lucha por lograr mejorar las condiciones salariales y laborales de los docentes, de igual forma la nueva Ley Orgánica de Educación (2009), mantiene el carácter profesional del trabajo docente, cuando indica que tendrán acceso a la carrera docente quienes sean profesionales de la docencia, siendo considerados como tales los que posean el título correspondientes otorgado por instituciones universitarias para la formación docente.

De igual manera, la LOE, (2009) garantiza la estabilidad a los profesionales de la docencia, en correspondencia con los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica del Trabajo, Las Trabajadoras y los Trabajadores (2012), así como también indica que las relaciones laborales se regirán por las disposiciones de esta ley, por leyes especiales que regulen la materia y demás disposiciones legales que le sean aplicables, entre ellas la Convención Colectiva de Trabajo y además garantiza el derecho a la jubilación con veinticinco años de servicio activo en educación con una remuneración del cien por ciento del sueldo.

Estos elementos evidencian que el trabajo docente está asociado al trabajo como hecho social y al derecho al trabajo contemplado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) dándole rango constitucional al derecho y el deber de trabajar, la igualdad en el trabajo, la protección estatal del trabajo, la jornada laboral y el derecho al descanso, el derecho al salario,

el derecho a prestaciones sociales, el derecho a la estabilidad laboral, el derecho a la sindicalización, el derecho a la contratación colectiva y el derecho a la huelga. Significa entonces, que el trabajo docente está inmerso en este ius laboralismo constitucional y legal que busca el bien común, la justicia social, el derecho al aseguramiento del trabajo y la preservación de los derechos humanos, bajo el signo de una democracia participativa y protagónica, y un Estado de justicia social, bajo el predominio de una sociedad igualitaria y sin discriminaciones, que defienda y sostenga el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad.

En tal sentido, vale acotar, que el desarrollo social de la persona sólo se logra, a través del acceso un trabajo digno, adecuado y permanente, que le garantice ingresos para poder sostenerse a sí misma y a su grupo familiar y, además, para existir plenamente (junto con su grupo familiar) en su entorno, desarrollándose cabalmente, donde el trabajador pueda contar con un futuro material. Simbolizan estas perspectivas, que el trabajo docente pueda tener un futuro material, y económico mediante la obtención de bienes y servicios, a través de un empleo seguro lo cual permite comprender la importancia de una relación laboral adecuada y estable.

En consecuencia la realidad social del trabajo docente y las identidades laborales son construidas desde las significatividades que la sociedad y el estado han impuesto al señalar que el trabajo docente está coligado al heroísmo, no solamente por los bajos salarios y la gran dedicación al mismo, sino que está vinculado a la falta de estima social, por ello que el trabajo docente subsiste por la vocación, que todo educador debe tener a toda prueba, la vocación no es un propósito, ni un proyecto de vida, es algo previo a todo que se

impone desde adentro de uno mismo como una fuerza irresistible, que de alguna forma hay seguirlo para no sentir frustración a futuro. Esta realidad construida por los docentes es un como cuerpo coherente de conocimientos, producto de su interacción e intersubjetividad en su vida cotidiana como profesionales, de tal forma que la realidad social se convierte en una actividad interactiva ya que no está simplemente ahí fuera, sino que su existencia depende de la incesante interacción recíproca y construcción social de la realidad de los profesionales de la educación.

Referencias

Alliaud, A. (1992) Los maestros y su historia: Apuntes para la reflexión. Revista Argentina de Educación, núm. 18, AGCE, Buenos Aires.

Bolívar A (2006) Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research Bolívar A (op cit) La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga. Aljibe.

Berger P y Luckmann, T (1994), La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editore.

Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel Editores.

Castells M. (2003) El poder de la identidad. Oxford: Blackwell Publishers

Castells R. (1999) La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado. Buenos Aires. Paidós

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 . De fecha 24 de marzo 2000.

Dubar C (1991). La Crisis de la identidades. Barcelona. Bella-tierra.

Garreton M (2000) La sociedad en que viviremos. Introducción a la sociología. Argentina. Lom Ediciones.

Giddens, A. (1995) Modernidad e identidad del yo. Barcelona: Península.

Giddens, A. (1987): Consecuencias de la modernidad. Edición en Alianza. Barcelona.

Habermas, J. (1985). El discurso filosófico de la modernidad. Edit. Taurus. Madrid.

Hopenhayn M (2001) Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad. F.C.E. Chile.

Ley orgánica de educación (2009). Promulgada el 15 de Agosto del año 2009 según Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Numero 5929 extraordinario.

Ley orgánica de educación (1980), Publicada en Gaceta Oficial de la Republica N° 2.635 de fecha 28 de julio de 1980.

Ley Orgánica Del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras, publicada en la gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.076 extraordinario el lunes 7 de mayo de 2012.

Morales, J. (2002) Psicología Social. España. McGraw-Hill.

Shulman S.L (1998) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Granada, 9 (2), 2005, 30 pp.]. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92ART1.pdf>

Schütz, A; (1976) La estructura del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Schütz, A (ob cit) El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Schutz, A. (ob cit). El Problema de la realidad social. Buenos Aires. Edit. Amorrortú.

Schutz.A (ob cit). La construcción significativa del mundo social. Barcelona. España. Edit. Paidós Básica.

Vezub, L. (2002) El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires". Espacios en Blanco, núm. 15, en prensa. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

AHMAD OSMÁN CABRERA
Universidad de Carabobo
ahmadosmanc@gmail.com

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

La educación es realmente la disciplina genuina en la cual se encuentran problemas de intersubjetividad que destruyen cualquier intento de consolidación definitiva y de rigurosidad. Se ha coincidido en que uno de los fines últimos de la educación, es vislumbrar la necesidad de una racionalidad conceptual diferente, adoptando nuevas posturas epistemológicas y construir teorías sólidas de tal manera de generar nuevas formas de pensar entorno a lo educativo. Por eso, el objetivo de este trabajo es introducir una nueva mirada a los elementos fundantes del discurso científico en Educación, intentando develar el orden implicado en las estructuras racionales referentes a las problemática educativa venezolana, identificando patrones de causa raíz y de regresión infinita.

Palabras clave: educación, racionalidad, infinito, homeomería.

HOMOEOMEROUS CONCEPTIONS IN EDUCATION. AN EPISTEMOLOGY OF VENEZUELAN EDUCATIONAL ISSUES

Abstract

Education is really the genuine discipline with intersubjectivity problems that destroy any attempt to definitive consolidation and grueling. It has been agreed that one of the latest goals of education is to glimpse the need for a different conceptual rationality, adopting new epistemological positions and building strong theories to generate new ways of thinking of the educational environment. Therefore, the aim of this paper is to introduce a new glance to the fundamental elements of scientific discourse in education, trying to uncover the order involved in the rational structures related to the Venezuelan educational issues, identifying root causes and patterns of infinite regress.

Key words: education, rationality, infinite, homeomería.

Introducción

La educación, ha sido el más antiguo empeño imposible de la raza humana desde sus propios inicios, constituyendo el problema más grande y más difícil que puede plantearse el ser humano, vislumbrando un extraña relación de causalidad biunívoca entre el emerger de la oscuridad y el proceso educativo. El ser humano, desde sus primeros años, manifiesta la necesidad de ser educado con el fin de ocupar un lugar en el espacio-tiempo social. En una sociedad primitiva, la educación suele darse de manera natural y generalmente es encomendada a ciertos individuos y a las familias, pero en una sociedad compleja y con ciertos avances tecnológicos como la nuestra, es artificial y aparentemente organizada. (kant,1803; Freud, 1937; Patterson, 1982)

Un breve análisis etimológico conduciría a que la palabra educar surge de la raíz latina *ducere* que a su vez viene de la raíz indoeuropea *deuk* que significa guiar. Sin embargo algunos postulan que se adapta más al latín *ex ducere*, donde *ex* es sacar, sacar de adentro hacia afuera, sacar lo mejor de uno de manera guiada, encausar hacia el desarrollo. Otros marcan el punto de partida en *educêre*, verbo cuyo significado es poner fuera a otro de un determinado estado o de un espacio confinado, mientras que *educãre* consiste, de una manera más insistente, ejercer una guía para que el otro sujeto salga de sí mismo de un determinado estado, en el cual él mismo se constituye como protagonista del proceso. (kelly, 1972).

Es necesario también adentrarse en el aspecto ontológico de la educación. Educar no es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas; es de alguna manera intentar guiar en función de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad. La educación ha sido y será siempre un punto de convergencia

entre diversas disciplinas epistemológicas, es por ello que posee un alto grado de caoticidad en cuestiones que refieren al método, a la producción intelectual, al establecimiento de definiciones, a la unificación de criterios. La esencia de esta disertación se encuentra en la intención de emprender la construcción de un vector dirigido hacia develar el orden implicado en el discurso y en los procesos educativos.

Disertación

El saber científico en educación

Una vez que nos situamos en la dinámica educativa, tiene sentido comenzar con la pregunta ¿Puede el Hombre formarse desde el Hombre?. La mayoría de estos aspectos se pueden interpretar mediante una circularidad o tautología cognoscitiva en el cual explica el hecho de que el universo de conocimientos, de experiencias y de percepciones del ser humano, no es posible explicarlo desde una perspectiva independiente de ese mismo universo.

En este sentido, ¿De qué manera se pudiera interpretar este fenómeno con fundamentos matemáticos? La educación también puede ser vista como un arte cuya práctica debe ser perfeccionada en el transcurso de las generaciones para así conducir a la especie humana a su destino, ¿pero cuál es su destino? ¿qué forma tiene ese trayecto o conducción? ¿cómo se puede saber su destino si no se tiene certeza de su origen? ¿qué forma tienen los tránsitos en las dinámicas y procesos educativos? (Maturana, 1990).

La educación, es realmente una disciplina genuina en la cual se encuentran problemas de intersubjetividad que destruyen cualquier intento de consolidación definitiva y de rigurosidad. Es probable que sea la disciplina con el grado más alto de caoticidad y desorden, tanto en la producción teórica como en la praxis. En concreto, es

una disciplina con un alto nivel de entropía, entendiéndose ésta como dinámica de transformación, en cualquiera de los elementos que la conforman y a todas las escalas. (Ugas, 2007)

Una perspectiva ontológica de la educación, necesariamente vislumbra un nodo problematizador fundamental referente a la fragilidad teórica en la que se encuentra inmersa un determinado sistema educativo. Pero, ¿cómo es posible avanzar en teorías educativas si los mismos que fueron educados son los que educan e investigan? ¿de qué manera se pueden generar nuevos avances en la educación si los hábitos ya engendrados tienen una profunda influencia en su proceder? parecería que nadie pudiera tener las verdaderas competencias para investigar sin prejuicio alguno ¿de qué manera esto constituye una especie de paradoja recursiva infinita?

La educación en Venezuela

En Venezuela está planteado una revisión del saber educativo, pero ¿quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir? ¿quién decide cómo debe ser la formación del ser humano? La cuestión del saber y de la formación en la edad de la informática lleva a admitir un primer principio que subtiende toda nuestra problemática, el lenguaje. La palabra, en todos sus sentidos, constituye un juego, un combate, una invención. En el año 2016 se presenta, por parte del gobierno, un informe de consulta sobre la calidad educativa, en la cual se presentan una serie de propuestas para dar solución a esta problemática. El informe es un documento extenso dividido en partes, cada una correspondiente a una temática en específico, en la cual, primeramente, se argumenta que la revolución bolivariana, se convirtió en instrumento para garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, es menester evaluar y analizar este

tipo de afirmaciones, contrastar con la realidad, concluir acerca de las discrepancias generadas y proponer un análisis del orden subyacente en el discurso que se maneja como instrumento de interacción correlacional entre los elementos conceptuales intervinientes en la problemática. (MPPE, 2014)

Es así como surgen las siguientes interrogantes ¿se puede hablar de calidad educativa en términos de inclusión y masificación? ¿de qué manera se toma en cuenta las dinámicas de los procesos a la hora de generar propuestas para solventar las degeneraciones del sistema educativo? ¿de qué manera se manifiesta la correspondencia biunívoca entre el conocer del área específica y las competencias en los procesos de enseñanza? ¿de qué manera la pedagogía y el conocimiento específico del área constituye una dualidad paradójica? ¿cómo lograr una formación integral que no degenera en una formación superficial? (González, 2008)

Discurso educativo y pedagogía

Ahora bien, para establecer rigurosidad científica en el discurso, al momento de interpretar los procesos educativos, es necesario entrar en el área de la pedagogía. La pedagogía, como ciencia de la educación, se ocupa de cuatro cuestiones fundamentales. La primera es la descripción de procesos educativos, didácticos, y de formación en el transcurso del tiempo. La segunda es la interpretación de los programas y teorías que los subyacen analizando sus condiciones ideológicas, científicas, políticas y sociales y develando los valores, las normas y los intereses a partir de los cuales se desarrollan y fundamentan. La tercera es explicar la configuración organizativa e interhumana de los procesos educativos y sus efectos observables en la educación. La cuarta es la clarificación de los conceptos pedagógicos básicos y análisis de los de-

sarrollos sociales para la configuración de procesos pedagógicos. (Schaub, 2001)

En este sentido, pedagogías emergentes se han estado gestando. La pedagogía y la teoría de las estructuras disipativas se han venido amalgamando en un nuevo discurso educativo. Romero (2003), en su trabajo *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo*, le asigna el nombre pedagogía del caos a una tendencia teórica planteada por Antoni Colom en el año 2002, en su libro titulado *La (de) construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teorías de la educación*, de los cuales se desprendieron otros trabajos como *Teoría del caos y práctica educativa* en el año 2005. (Romero, 2003; Colom, 2002)

Estos trabajos ofrecen un desarrollo temático orientado hacia una especie de bucles recursivos, donde se contrastan las características de las ciencias naturales y su relación con las ciencias de la educación. La discusión se centra en los procesos educativos y pedagógicos, asumiendo estos como sistemas complejos y caóticos. Se reconocen las partes y el todo como una dualidad, centrando la atención en la generación de un discurso que permita, desde otra perspectiva, una interpretación más acertada en Educación. (Romero, 2003; Colom, 2002; Prigogine, 1988, Castillo, 2014).

Homeomerías y paradojas infinitas en la Educación.

La idea es invitar a apoyarse en las paradojas del infinito como punto de sedición relacionado con el pensamiento matemático, a partir del punto de ruptura de la concepción absoluta y perfecta de las matemáticas, abriendo camino a lo desconocido, a la incoherencia en el seno de la lógica clásica, a los estériles modelos matemáticos existentes y la estaticidad de los argumentos derivados de la lógica formal, que hasta nuestros

días han sido el talón de Aquiles de los que asumen este tipo de razonamiento, sin terminar de acoplarse a las dinámicas del mundo natural y mucho menos a las dinámicas del ser humano.

Lo anterior, se apoya en Northrop(1960): “Una paradoja es algo que a primera vista parece ser falso, pero que en realidad es cierto, o que parece ser cierto pero en rigor es falso, o sencillamente que encierra en sí mismo contradicciones”. (p. 3)

Etimológicamente, la palabra paradoja viene del griego *paradoxa*, que significa contrario a la opinión común, por extensión a las creencias generalmente aceptadas, a las expectativas. A partir de esto se pudiera definir paradoja como una afirmación aparentemente absurda. Por esta vía, se definen dos tipos de paradojas: lógicas y semánticas. (Muñoz, 2000; Florian, 2002; Northrop, 1960).

Las paradojas también se relacionan con las aporías. Se invita a asumir a las aporias como paradojas, entendiéndolas como dificultades lógicas insuperables que pone en entredicho los principios fundamentales, practicando una reducción crítica regresiva hacia las ideas trascendentales. (Muñoz, 2000)

Ahora bien, ¿hasta dónde llega la cuestión de las paradojas y aporías? Teofastro aseguró que Anaxágoras concibió el infinito como *lo ilimitado*, refiriéndose a la caótica amalgama de origen en la que no existía nada porque aún no habían sido concebidas las formas. Según Anaxágoras, citado por Zellini(2004) : “juntas estaban todas las cosas, ilimitadas en cuanto a su cantidad y pequeñez, pues también lo pequeño era ilimitado.”(p.18). Esto último plantea un extrema rigurosidad implícita a la reducción de todas la cosas a partes infinitesimales carentes de orden explícito y principios organizativos simples. (Zellini, 2004)

En este mismo orden de ideas, Zellini (2004) expresa:

en el caos se oculta, escribía Nicolás de Cusa en el *juego de la pelota*, una potente virtud elemental, las partículas elementales (homeomerías) que lo componen son susceptibles a ser puestas en movimiento por la intervención ordenadora del intelecto, que disuelve su relación mutua de recíproca indiferencia y hace surgir sus formas por un procesos de separación. (p. 18).

Las homeomerías, para Anaxágoras, constituyen partículas indivisibles hasta el infinito, contenedoras de la esencia de todas las cosas. Por último, según Zellini (2004), Anaxágoras también afirma:

en lo pequeño no existe un mínimo, sino siempre algo más pequeño. Igual que, también de lo grande, existe algo más grande: y por cantidad es igual a lo pequeño y con respecto a sí mismas, todas las cosas son grandes y pequeñas. (p.18)

Reflexiones finales

Ahora bien, en función de lo expuesto anteriormente ¿qué estructura racional se puede promover como asidero diagramático para interpretar de manera diferente los fenómenos educativos considerando el bucle tetraédrico formado por los conceptos paradoja, aporía, homeomería y caos?. Es probable que incursionando en teorías geométricas modernas como los fractales se logre conseguir mejores herramientas discursivas.

En sentido intuitivo, un fractal, refiere a formas, bien sea sumamente irregular, o bien sumamente interrumpida y fragmentada; además, sigue siendo así a cualquier escala que se realice la contemplación. La palabra fractal no distingue, adrede, entre conjuntos matemáticos (representación de la realidad) y los objetos naturales (la realidad real); el término se emplea en ambos casos, así como también en la generalidad dual, donde la ambigüedad se manifiesta sin generar inconvenientes asociados en el discurso. En este sen-

tido ¿qué clase de fractales se pueden usar para interpretar fenómenos educativos? (Mandelbrot, 1997)

La educación busca asegurar la libertad del ser humano, y ésta, como tal, demanda disciplina y subordinación. Es evidente que lo anterior constituye una paradoja recursiva infinita.

La cultura es todo lo que crea el ser humano, esto es, tecnología, religión, ciencia, mitos, artes, lenguaje, costumbres, moral, símbolos y significados; en este sentido, la educación determina la cultura, pero, de manera recursiva la cultura determina la educación, entonces se tiene de nuevo un paradoja recursiva infinita.

A través de la educación se le permite al ser humano aprender lo que no le es innato, pero, ¿de qué manera en ese proceso se pudieran castrar algunas potencialidades en donde la suma final sea menor a la inicial? ¿cómo se puede interpretar esto a través de homeomerías?

Es probable que sea necesario identificar patrones generales que vislumbren nodos problematizadores repetitivos, recursivos y en desarrollo para poder establecer una relación entre la dinámica de estos procesos, que desmoronan en una espiral descendente el sistema educativo venezolano, con una nueva racionalidad emergente basada en homeomerías, paradojas infinitas y la fractalidad.

La Educación en Venezuela se caracteriza por manifestar estructuras y/o prácticas pedagógicas en las cuales se producen situaciones problemáticas inesperadas, contradictorias, imposibles, inestables, inaceptables. Es por ello que se consideran paradójicos aquellos objetos imposibles que violan nuestras expectativas y que forman parte del proceso educativo venezolano.

Es necesario concebir un orden implicado en los procesos educativos. En este caso, se valoran a las homeomerías como fundamento racional que emerge como

una puerta de entrada a develar el orden implicado en los procesos formativos.

Es probable que para reformar el pensamiento se deba reformar primero el discurso para luego construir nuevas concepciones acerca de los fenómenos educativos.

Es menester traer a acotación la nueva tendencia a incorporar metáforas como germen de constitución de nuevas concepciones, pero particularmente considero que llámese o no metáfora, lo necesario es generar modelos contundentes que permitan interpretar mejor la dinámica educativa venezolana.

Particularmente se es de la opinión de que la Educación debería ser una de las disciplinas encargadas de buscar la causa raíz de las problemáticas, descifrar el código generador de ellas y liberar al ser humano de la mutación de estos códigos. Es por esto, que se necesita de la construcción de nuevas teoría sólidas en la Educación que logren permear, descifrar y liberar al ser humano de estos códigos genéticos originarios.

En este sentido, en el entorno educativo, existe una necesidad inminente de un cambio de racionalidad que genere un diagrama de fuerzas que ejerzan trabajo en la membrana axiológica del ser humano, soportadas bajo una lógica formal, ya sea aristotélica o borrosa, necesarias en el discurso científico.

En este orden de ideas se puede plantear ¿cómo construir una nueva estructura, representada en un diagrama de fuerzas, que trascienda la mecánica clásica y sea compatible con el paradigma complejo? ¿cómo construir una nueva estructura, fundamentada en las homeomerías, que sea compatible con los procesos educativos venezolanos y que incorpore elementos como la pertinencia social, la democracia, la calidad, la innovación, el pensamiento crítico, la formación integral, el humanismo, la ética y la perspectiva de la Educación?

Referencias

- Baquero, I. (2015). La paradoja de la Educación y la Política Pública: limitaciones en la política pública para generar una educación inclusiva y la necesidad de la educación para la inclusión social. *Inclusión y Desarrollo*. Disponible en: biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/TYD/article/download/1203/1116 [Consulta: 18-01-2017]
- Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona. Grupo Planeta.
- Castillo, X. (2014) Pedagogía Líquida: ¿Imaginario pedagógico o teoría de la educación? *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/Fi-le/12344/12681> [Consulta: 18-01-2017]
- González, J. (2008). El futuro de la educación y la orientación Desde la noción Latinoamericana. *Congreso Internacional de Educación*. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/orienta/n1/art01.pdf>
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Santiago de Chile: Ed. UARCIS.
- Northrop, E. (1960). *Paradojas Matemáticas*. México: Ed. Uteha.
- Mandelbrot, B. (1997). *La geometría Fractal de la Naturaleza*. Madrid: Ed. Tusquets.
- MPPE (2014). *Consulta nacional por la calidad educativa*. Caracas: Ed. Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).
- Prigogine, I. (1988). *Entre el tiempo y la eternidad*. Argentina. Ed. Baktun.
- Schaub, H. (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Ed. Akal.
- Ugas, G. (2007). *Epistemología de la Educación y Pedagogía*. Táchira: Ed. Rancho Episteme.
- Zellini, P. (2004). *Breve Historia del Infinito*. Madrid: Ed. Siruela.

JOSÉ ROBERTO LEÓN CÉSAR

Universidad de Carabobo

jose_leon239@hotmail.com

Recibido:16-09-2017

Aprobado: 27-11-2017

Resumen

Comprender el mundo como fenómeno inherente a la condición existencial del ser humano, devenido en Sujeto Histórico, es una tarea exigente. Ello implica, escribir, investigar y vincularse con otras visiones acerca de un mismo fenómeno pero, percibido en modo subjetivo desde cada proceso ontológico, desde lo vivido, por cada ser humano. La filosofía se ha interesado en como son percibidos por el sujeto, estos fenómenos, siendo pues, la génesis de esta inquietud las entrañas de la Grecia Antigua y los hombres forjados desde allí. Tal es la intencionalidad primaria del presente ensayo; es comprender filosóficamente al mundo, para ello se echa mano de la fenomenología y su red conceptual como fundamentos para organizar ideas, pensares, conceptos y desde lo vivido, fraguar los NEXUS, que permitan el fluir hacia la comprensión del MUNDO, hoy devenido en MISTERIO. El sujeto como ser-ahí, con el mundo, implica figurarlo desde el lenguaje, fusionar subjetividades para crear los NEXUS, existenciales que permitan a los sujetos comprenderse, desde el comprender al otro.

Descriptores: mundo, comprender, ser, sujeto, cotidianidad.

WORLD PHILOSOPHICAL UNDERSTANDING: A PHENOMENOLOGICAL HORIZON

Abstract

Understanding the world as a phenomenon inherent to the existential condition of man, become in a historical subject, is a demanding task. This implies writing, researching and linking with other visions about the same phenomenon but subjectively perceived from every ontological process, from the lived by every human being. Philosophy has been interested in how the subject perceives these phenomena, being therefore the genesis of this concern the Ancient Greece bowels, and men forged from there. That is the primary intent of this essay; it is philosophically understand the world, through phenomenology and conceptual network as the foundation to organize ideas, thoughts, and concepts and from the lived, set the NEXUS, allowing to flow to the understanding of the world, today turned-MYSTERY. The subject as being-there, with the world, implies figuring him/her from the language, fusing subjectivities to create the existential NEXUS, enabling subjects understand themselves, from understanding the others.

Descriptors: world, understand, being, subject, everyday life.

Presentación

Configurar ideas sobre la comprensión de un fenómeno devenido en misterio, como lo es el mundo, precisa más que la simple competencia de escribir e investigar, la incompletitud de sintetizar toda una estructura de ideas, pensares, conceptos y redes se-mánticas en un ensayo, demanda una tarea filosófica con visos Prometeicos y dimensiones epistémicas exigentes. Una primera aproximación apunta al logro de juntar los modos en como armonizar toda esa red de pensamientos y conceptos que se sospechan representativos, aunado a esto, se entrecruza la subjetividad, como génesis fraguadora de percibir el fenómeno mundo. Como toda construcción teórica desde el horizonte filosófico, en donde la génesis, es lo sospechamos, la subjetividad, modos ontológicos y desde el mundo profundo, propios del sujeto pensante, constituyen el reflejo de un tempo de lo vivido, más sin embargo, eso no significa que al fraguar el modo comprensivo del fenómeno, esta subjetividad no perturbe lo percibido. Así pues, que la intencionalidad comprensiva se erige como guía del horizonte sobre el cual se posibilita el encuentro con el fenómeno mundo. De este modo, cada nexus, percibido éste como, manifestación fluyente de la condición humana del Sujeto, desde lo dialógico en lo existencial, está considerado desde lo etimológico, configurando así una red interconectada con otros modos lingüísticos que permitan la acción horizontal del conocimiento, lo cual constituye la puesta en evidencia de una compleja visión sobre el laberinto existencial del Sujeto Histórico en el mundo, hoy devenido en misterio. Así, las miradas, desde lo fenomenológico cuyas pretensiones convergen desde de la interpretación y

comprensión de las vivencias cotidianas o representaciones sociales, en la actualidad cuentan con una red conceptual y modos teóricos para comprender los sujetos históricos y sus intencionalidades. El fraguado contemporáneo de las ciencias humanas ha enfatizado y revitalizado una perspectiva emergente de investigación: la de los sujetos narrantes, sus modos de vida cotidiana y sus formas de interpretar y valorar la realidad.

La intencionalidad de este ensayo es participar de ese nuevo interés por la subjetividad como modo comprensivo del mundo y, por el fraguado de redes conceptuales que configuren las miradas para su comprensión. Se trata del concepto de mundo y mundo de la vida, que proviene de la fenomenología trascendental, y su desarrollo. La idea del mundo de la vida permite comprenderla dimensión social en la que se construyen horizontes de sentido que sirven para interpretar y vivir en la realidad. Esto nos remite a procesos y estructuras que posibilitan la comprensión de los modos en que se sustentan, se gestionan y se transforman los estilos de vida y de pensamiento en la vida cotidiana.

El concepto de mundo y mundo de la vida, desde el presente ensayo se organiza alrededor de dos ejes: el primero retorna ,descriptiva y comparativamente, el desarrollo del concepto de mundo de la vida en la teoría social, recorriendo los postulados básicos de las propuestas más influyentes, la fenomenología social; y el segundo que, a manera de consideraciones finales, pretende ubicar con sentido crítico estos desarrollos y bosquejar su riqueza teórica y ontológica para la comprensión de las manifestaciones socio-simbólicas y los modos de los sujetos vivir desde la vida cotidiana.

La comprensión del mundo desde la inquietud del ser

Para Heidegger, el sujeto está abierto al ser, pues solo él mantiene una vinculación de cooperación con el ser. Así, el modo específico de ser que le corresponde al humano es el ser-ahí, en tanto que, es uno con el mundo, lo que identifica al ser-ahí como ser-en-el-mundo. Esta transitoriedad del sujeto histórico, le confiere la apertura a toda posibilidad. El modo como el humano cultiva su ser lo inserta en un mundo al que es y está siendo lanzado, implicación más que antropológica es ontológica-existencial. Desde Heidegger, es rechazada la noción de un sujeto atomizado, enclaustrado en sí mismo que se encuentra en un mundo absolutamente ajeno a él. Con respecto a esto, proclama que el hombre figura su vinculación con respecto a éste; la cual es vivencial y no teórica. Estar en el mundo es vivirlo y con eso, se le confiere el carácter de existencia, desde nuestra participación lo que de por sí no existía. Por lo tanto, Ser-en-el Mundo de este modo implica Comprensión e Interpretación. Al respecto, Heidegger, plantea

El ser-ahí, se entiende, siempre a sí mismo desde su existencia, desde una posibilidad de sí mismo, la de ser él mismo o no ser él mismo. Estas posibilidades o bien las ha elegido el ser-ahí mismo, o bien él ha caído en ellas, o ha crecido desde siempre en ellas. La existencia es decidida en cada caso por el respectivo ser-ahí bajo la forma de una aprehensión o de un descuidar.(p.54, 1984).

Así el pensador alemán, perfila estas ideas centrales de su filosofía en su obra ser y tiempo, plantea allí la inquietud por el ser como fraguadora de la comprensión filosófica del mundo desde el Ser. Toda percepción de lo cotidiano, de lo que es, demanda

mirar en modo previo cuál es el sentido del Ser mismo. La inquietud sobre el fenómeno que se plantea Heidegger es, por el sentido del ser como constitu-tivo y fundamental de todo quehacer filosófico del mismo modo se denuncia el olvido de esta inquietud desde los primeros filósofos. Así pues, se plantea delimitar con visos de horizonte existencial lo ontológico (ser) y lo ontico (sujeto), considerando una ruptura la cual es asimilada por el ser, desde la permanencia y la eternidad, tomando clara oposición al modo fugaz y cambiante del sujeto (ontico). Esta ruptura, se sospecha, puede eliminarse desde el entroncamiento del Ser en el horizonte como temporalidad; se intenta por lo tanto, proponer una ontología que supere la metafísica que ha olvidado la existencia del ser, por lo tanto, es desde la hermenéutica de la existencialidad que el sujeto histórico(ontico) quien se inquieta por el sentido del ser, desde luego, todo proyecto de esta intencionalidad reclama una reflexión comprensiva de lo que es el sujeto, interpretado éste como la apertura del ser y a través del cual se manifiesta desde el lenguaje. Es por eso que, plantear la inquietud por el ser, así como narrar el modo en el que se pretende darle originalidad, profundidad y consistencia filosófica es, desde luego, la intencionalidad que se percibe en la obra de Heidegger el desarrollo de la inquietud se inicia desde el ser-ahí; este concepto apunta a lo que representamos en cada modo nosotros, no al sujeto visto como un ente ordinario al que le es esquivo su propio ser; sino aquel a quien le es esencial comprender su ser; esta actitud le faculta para formular la inquietud por el ser. Al respecto, dice Heidegger:

La “esencia” del ser-ahí, radica en su existencia. Por eso, los caracteres puestos de relieve en este ente no son “propiedades” dadas (a la vista) de

ente igualmente dado que presente este y el otro aspecto, sino formas de ser que son posibles para él en cada caso y solamente esto. Todo ser así de este ente es primeramente ser. Por eso el título “ser-ahí”, con el designamos a este ente, no expresa su qué, como la mesa, la casa, el árbol, sino el ser mismo. (p. 54,984)

“estado de abierto” que Se llama “COMPRENDER”. (p. 160, 1984).

La sospecha nos indica que Heidegger se plantea que la esencia del ser-ahí no es una condición disponible, sino la existencia, esto es, un modo determinado de ser o un modo de ser. Entonces, el ser del ser-ahí no es genero del cual participan muchos; es una realidad que solo se da como la mía, como seleccionada, elegida, por lo tanto, el ser-ahí nos remite a ser-en-el-mundo, es el modo de considerar la ruptura Sujeto-Objeto, cuando vivimos y tenemos conciencia de estar en el mundo. Por lo que, el mundo es el horizonte desde el cual aparecen los fenómenos; la comprensión de sí conlleva a la comprensión del mundo. Así es como, éste no es un fenómeno más, sino un horizonte de sentido, tan originario como el “Yo Soy”. Por lo que, el comprender es el modo original de ser-en-el-mundo; implica situarse en el centro del mundo, reconocer que estamos lanzados al existir y, una vez aquí, nuestra singularidad de ser-en-el-mundo, consiste entonces, en descubrir la utilidad de los entes y gestionar las posibilidades. La intencionalidad de comprender que se plantea Heidegger en ser y tiempo, es señalar que el comprender constituye una estructura existencial del ser-ahí; y de ello se proyecta su originalidad: el comprender es un modo de ser del ser-ahí. Al respecto, señala Heidegger:

El “ser-ahí” es, existiendo, su “ahí”, quiere decir en primer lugar Termino: el mundo es “ahí”; su “ser-ahí” es el “ser en”. Y éste es Igualmente “ahí”, asaber, como aquello por lo que es abierto al Existente “ser-en-el-mundo” en cuanto tal,

Comprender, por lo tanto, conlleva al sujeto a en-contrarse con el fenómeno como la cosa misma, desde el horizonte existencial que es el mundo, al cual es lanzado y desde luego ahora debe situarse en el contexto, humanizarlo y proyectarlo para su existir. Primordialmente comprender el Dasein, consiste en que este abierto a sí mismo en su peculiar ser, en su existencia, como un poder ser, por lo tanto, como proyecto.

La cotidianidad como horizonte comprensivo de la imagen del mundo

La cotidianidad, esa virtud ontológica transitoria desde un tempo sensible que le posibilita al sujeto como yo soy histórico (conciencia subjetiva de la propia existencia y la sospecha de esa existencia en cuanto es capaz de pensar) manifestarse en el ser ahí, desde el lenguaje; es semejante al aire que fluye entretejiendo vidas, sueños, ilusiones, y que en su tránsito por el mundo del humano, configura nexos que construyen intersubjetividades, que proyectan, quiebran y moldea, modos de encuentros y no encuentros. Esta cotidianidad fluye hacia todos los horizontes configurándolos y los transforma en lugares; representativos, porque tienen forma y sentido, espacios fundamentales que en el vivir cotidiano, los hacemos y nos hacen fenómenos existenciales. La vida cotidiana está habitada por todos estos momentos que entretejen el discurrir, eventos vividos y grandes representaciones impresos en la memoria de quienes han existido para vivirlos y recordarlos, momentos todos que configuran vivencias y los modos como hablamos de nosotros. El mundo de la vida cotidiana se entiende desde la fenomenología de Schütz, como:

El ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. (1977/2003; p. 25)

Desde luego, la pretensión de observar al mundo contemporáneo supone un esfuerzo de visión total y de una ambición soberbia. Tanta información sobre fenómenos organizados en variados planos y niveles, multidimensional, polifónica y ante ella, la pretensión de saberlo todo de alguna manera. Ésta es una de las puntas del conocimiento sobre lo onto-educativo, lo social, la que pretende estar por encima del mundo para observarlo más allá del tiempo y la historia, del espacio y la geografía, por fuera de la vida, desde un no lugar que una supuesta ciencia permite, el ejercicio máximo y definitivo de la alteridad, el programa de distanciamiento supremo que es coronado con el conocimiento de la globalidad. Las miradas que observan a los mundos contemporáneos son muy diversas, las formas que las agrupan son parte del ejercicio de la mirada que mira a las miradas. Bajo este juego de miradas, configurando un escenario multifactorial, las apuestas también son múltiples y urgentes. Un abanico de opciones aparece ante el observador en busca de alternativas de atención. Este tipo de observación, de segundo orden, es el campo de la reflexión hermenéutica, que posibilite la comprensión y la interpretación de la complejidad circundante. Desde ahí pudiera operar el vuelo hacia un tercer o cuarto orden, la mirada que mira a la mirada que mira a la mirada que mira, para llegar

a un primer orden, la pregunta por la mirada directa y sus condiciones reflexivas. Considerando así, este escenario se intuye que una de esas múltiples formas de mirar pudiera constituir la hermenéutica, está tomada desde su origen y significado interpretación o expresión. La hermenéutica se aplica cada vez a un mayor número de ramas del saber humano.

De lo cotidiano o de cómo aproximarse a lo humano

¿Cómo pensar en serio lo cotidiano tomándolo como espacio de reflexión para el diálogo y la comprensión? No se trata, de abordar una temática dentro de la gama que sugiere el estudio de lo cotidiano, sino más bien de presentar un abanico de posibilidades con la sospecha puesta en la esperanza de abrir horizontes al trabajo metódico y reflexivo. Lo cotidiano es precisamente desde donde el humano puede realizar su vida una categoría articuladora de la existencia, que es posible abordar desde perspectivas diferentes, así por ejemplo: el análisis de su campo semántico, desde Heidegger y Husserl (fenomenología) y su caracterización, buscando su sentido para el hombre desde diversas dimensiones: lo individual, social, económico, histórico, ético-político y lo ontológico.

En las últimas décadas lo cotidiano se presenta como un fenómeno de interés para las ciencias sociales. Sociólogos como Touraine y Castoriadis reivindican la vida cotidiana como articuladora de la sociedad. En Historia, especialmente en los trabajos enmarcados dentro del interés por recuperar la historia de las mentalidades colectivas, se da espacio para el análisis de hechos de la vida diaria y como ésta confluye en el conocimiento histórico, hechos que a simple vista parecen ser triviales.

Lo cotidiano siempre ha sido como lo no presentado, lo que no se da inmediatamente, que aparece, se ilumina como una revelación, sino como algo que está mediado, es mediación. Tiene que mirarse como expresión simbólica, mirarse descifrando, encontrando el carácter sintomático de lo superficial, buscando lo “sospechoso” que, como Eco bien lo expone, el trabajo de la sospecha es como un trabajo de detective que en nuestro caso, nos demuestra que lo cotidiano no se presenta; no está a la vista, ni está ante los ojos, sino que mediado por múltiples elementos se puede encontrar su función simbólica expresada por lo plurisémico. Es allí desde donde se puede, precisamente justificar un discurso de lo cotidiano y por ende el conocimiento.

Así tenemos, entonces, que lo cotidiano es complejo, no definible en una forma única, es denso, borroso, lo contrario a lo transparente, tiene profundidad. Perspectiva, tiene aristas, y es resonante: lo que reverbera, lo que tiene capacidad simbólica. Lo cotidiano implica de alguna manera consecuencias metodológicas; esto supone que no se puede acceder a lo cotidiano en forma directa, es necesario dar un rodeo para encontrar lo cotidiano a través de sus expresiones y manifestaciones, es dar un salto entre la verdad que aparece y el sentido que se esconde, entre claridad y lo escondido de lo cotidiano, el paso entre lo normativo, lo reglado, lo dado y lo simbólico, entre lo presente, lo actual y lo original como originario y único.

Lo cotidiano en su reflexionar en lo ontológico, ha de considerar el pensamiento heideggeriano en “El ser y el Tiempo”, donde se mira lo cotidiano como la caída, la muerte, lo trivial, como los hechos fruto de un tiempo inmediato donde el hombre es un hom-

bre anónimo, gris, indefinido, vulgar, unidimensional, como un espacio de la cultura que es necesario hacer trascendente. Es la referencia al hombre masa, muy al estilo de Marcuse, esa visión apocalíptica, de “la caída del ser”. La cotidianidad es el modo en que se particulariza lo genérico histórico, en ella lo singular se constituye como único a la vez que se concretiza las determinaciones globales de la sociedad y por ende de la educación. Pero no sólo es producida sino también productora, espacio de lo micro, ámbito de fuga y cambio y de los procesos singulares que transforman irreversiblemente las relaciones de los sujetos y la colectividad con el mundo de la vida, el ser en sí, el mundo socio - simbólico.

Hacia una ontología desde lo cotidiano o hacia el dialogo como apertura al otro

En Ser y Tiempo Heidegger hablaba de una destrucción fenomenológica de la historia de la ontología. Posteriormente habla de consumación, de superación, de recuperación. Ninguno de estos términos significa destrucción o aniquilación. La consumación de la metafísica es más bien, según el mismo Heidegger, “el comienzo de su resurrección en formas transformadas”. El comienzo de la consumación es el comienzo de la preparación de un aparecer de la diferencia entre ser y ente. La superación es recuperación. La superación de la metafísica acaece como recuperación del ser. Pero ni la superación ni la recuperación son tampoco sinónimas de restauración. Aquí sucede algo distinto de una mera restauración de la metafísica. Por lo demás, no hay ninguna restauración que pueda tomar lo

transmitido únicamente como se recogen del suelo las manzanas caídas del árbol. Toda restauración es interpretación de la metafísica. Y la reinterpretación nos remite al proyecto, al futuro, a posibilidades de la metafísica del futuro, de las cuales no tenemos ni sospecha. En la superación de la metafísica hay en Heidegger una nueva idea del concepto fundamental. El Ser que hay que pensar en la superación y en la recuperación es el ser como evento. El evento consta de cuatro elementos: cielo, tierra, hombre y dioses. Este evento es más evento del acto de acaecer el Da, la apertura o iluminación, acción de hacerse presente. Este Da es la apertura originaria, indicada primero por la palabra “mundo” y luego por “cielo”. En cualquier caso se trata de lo abierto y patente.

Esta apertura va siempre acompañada de una ocultación. El hacerse presente la verdad del ser es ocultación iluminadora, iluminación del ocultarse o constelación de dos estrellas, en (a cual acaecen des ocultación y ocultación. El evento es el que “da” todo. Pero no lo da como causa o fundamento. De ahí que no se pueda llegar a él mediante estos esquemas. Porque el evento acaece y da, “hay” ser, “hay” tiempo y “son” los entes. Del ente decimos que “es”; del ser y del tiempo no decimos que “son”, sino que “hay ser” y “hay tiempo”. El que da ambos es el evento. El hombre es otro de los componentes del evento. Y es un componente fundamental y problemático. El hombre es el lugar de la apertura del evento, pero no es dueño de la misma. Más bien es puesto en ella, “es acaecido” para ser el lugar de la apertura. Se encuentra, entonces, en una situación compleja en el evento. Ser y hombre acaecen en el evento Hombre y ser

son constituidos en lo suyo propio en el evento. El cuarto elemento del evento son los dioses, que indicarían lo que en la metafísica se ha entendido por fundamento. En el evento el fundamento es el Da o apertura originaria, más allá de la cual no se puede ir. Este evento es destino. Lo que acaece es envío del destino. El acaecer como destino es acaecer libre y constituye la historia. Toda construcción filosófica se da a partir de estos conceptos fundamentales de evento como destino, de lenguaje del evento, de hombre como oyente del lenguaje primigenio. Podríamos, decir que, lo cotidiano es una virtud ontológica transitoria, desde un tempo sensible que posibilita al Sujeto histórico, manifestarse como yo soy en el ser-ahí. Considerando al yo soy, como conciencia ontológica de la propia existencia y la sospecha de esa existencia en cuanto piensa, gestionándose desde el lenguaje.

El lenguaje como nexus que figura al mundo

El lenguaje que figura la cotidianidad, señalan Berger y Luckmann (2006) las personas la aprehendemos como ordenada, es decir, simplemente está allí y se entiende como real: podríamos decir que las cosas en el mundo adquieren sentido, y la vida en tanto vida cotidiana tiene significado para la gente, gracias a las objetivaciones que le damos a nuestra realidad en el aquí y el ahora. Este modo de aprehender la realidad cotidiana está vinculado con el estado de conciencia con la cual las personas permanecen atentas y privilegia su realidad, y es lo que llama Schütz (1979) la actitud natural, la cual le permite a las personas sospechar que esta es una realidad plenamente social, ontológica y en función de ello actuar, pensar,

sentir. Es por lo tanto, esta actitud natural la que permite sospechar al mundo como “real”, preexistente y donde los otros hombres y mujeres que en él viven, son poseedores de una conciencia que siendo esencialmente igual a la mía, nos posibilita ver y comprender los fenómenos de este mundo real de la misma manera, dado que compartimos un marco común de interpretación. Así, el mundo de vida cotidiana no aparece originalmente como privado sino específicamente intersubjetivo.

De este modo, no es posible vivir la vida cotidiana sino como en vinculación constante, donde los sujetos recrean su mundo desde sus pensamientos, sus sentimientos y con sus vivencias, y simultáneamente es recreada por los pensamientos, los sentimientos y las vivencias de los otros sujetos. Propone Schütz que vivimos en el mundo “con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos” (1979; p. 39). Por ello, la comprensión de los modos en que la vida es vivida, construida y transitada pasa por concebir la permanente mudanza que el encuentro con el otro exige, desde su alteridad. Es el modo cotidiano, el que transita entre todos y nos invita a construir nuestra realidad como mundos intersubjetivos del sentido común. Esto es, que en las rutinas de nuestra vida cotidiana, abrimos espacios al encuentro de los diversos significados que le damos al mundo, permitiendo la coherencia necesaria para lograr convivir desde y con él. Así, la vida cotidiana, no sólo configura el mundo más amplio y supremo para las personas sino que se configura como un universo comunicativo autóno-

mo, donde se siente, se piensa y se actúa mediante símbolos y significados propios de esta cotidianidad, los cuales se generan e intercambian en el universo de la intersubjetividad.

La intersubjetividad: morada del sujeto desde lo narrado

Comprender la condición fenomenológica que configura existencia del sujeto histórico-social, pasa por atender la noción del humano común y corriente, que vive en un mundo y que a partir de la vinculación con los otros, se va configurando a sí mismo y simultáneamente van gestando estos, sus propios mundos. Esto es, la vida cotidiana que se recrea, entretegiendo horizontes existenciales, fusionando alteridades ante nuestros ojos como un mundo intersubjetivo, siguiendo a Berger y Luckmann (2006), en la medida en que resulta inverosímil existir, poblar nuestra realidad sin comunicarnos, sin interactuar continuamente con los otros. Se considera, entonces que, la idea de intersubjetividad, se posiciona más allá de ser el espacio que media entre los sujetos que conviven, es el proceso de creación y de fusión simbólica, que fluye y se sostiene sobre la esencia misma de las narraciones. La narración socio-simbólica no es pues, un mero instrumento o medio, sino el horizonte y la dimensión desde donde se fraguan símbolos, sean éstos sujetos sociales, como una colectividad o un bando, o sistemas simbólicos -como el lenguaje, los objetos, los slogans- los cuales son usados por aquellos para construir mundos significativos y así sucesivamente. Pero la narración no se agota en la génesis

simbólica; como contraparte del aspecto material, tangible, del símbolo, emerge el fenómeno de lo subjetivo, el cual no siendo tangible, se soporta desde los significados que dichos símbolos tienen para la experiencia y es, en el elemento intersubjetivo donde confluyen, el símbolo y el significado, configurando “la experiencia y los acontecimientos socialmente compartidos y reconocidos.

El ser-en-el-mundo o la intersubjetividad como hermenéutica

Es la intersubjetividad, comprendida desde esta perspectiva, como un universo que genera símbolos los cuales además de ser accesibles a los sujetos, sirven para aproximarse la realidad y narrarse dentro de ella misma, logrando así mantener, organizar y transformar esta realidad. La intersubjetividad no es entonces, un concepto que encuentra su forma y su apariencia en un momento específico de un diálogo entre sujetos, sino una noción que apela a un universo donde se crean, ex-presan, intercambian e interpretan los símbolos y significados, el cual discurre entre la gente, cuando hablan, cuando se encuentran, cuando se piensan o se recuerdan en el mundo de la vida cotidiana.

Es por eso que conversar sobre las vidas de la gente en estos últimos años, no representa un simple ejercicio de recolección de datos, sino el espacio donde puedan transitar simultáneamente la espontaneidad continua de nuestra experiencia cotidiana y la reflexión consciente sobre mi persona y sobre los otros, en el aquí y el ahora, en el allá y el entonces.

Desde este contexto, se sospecha que, la intersubjetividad como morada del sujeto que narra desde de la vida cotidiana, puede comprenderse a partir de miradas que a modo de complementariedad, confluyen y se complementan. Desde esa mirada, la intersubjetividad es interpretada, apropiada, incorporada por y en los sujetos sociales, quienes al fundirse (sujeto e intersubjetividad) fundan una identidad socia-histórica; así, los símbolos de la realidad compartida tienen significado y lo vivido hace sentido. Estos símbolos que cobran sentido incluyen también a los propios sujetos sociales.

La narración permite la comprensión de aquellos acontecimientos y vivencias que significan los símbolos y que simbolizan los significados, atendiendo a lo que apela la intersubjetividad: la manifestación, el fluir y la interpretación de éstos. Mientras más abundante sea la generación de símbolos y significados con que se designe la realidad, podría hablarse de una mayor calidad de la narración y mejor presencia de quien narra desde la intersubjetividad; lo contrario, deprecia esta condición dialógica.

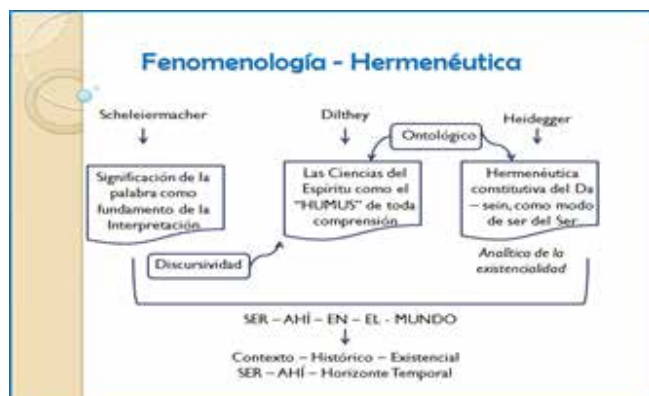
Comprendemos que la intersubjetividad constituye una característica del mundo de la vida lo cual permite a las personas colocarse en el lugar del otro, principalmente porque como señalamos anteriormente, el mundo no es nunca privado, sino compartido, donde se intercambian significados (subjetivos).

El mundo como imaginario ontológico

Horizontes Tejedores	Argumentaciones Trascendentales	Tesis o lo fenomenológico de lo vivido	Argumentos Fenomenológicos	El fenómeno deviene en misterio
*Ontológico: Contextualización del ser ahí del sujeto histórico como diversidad de lo humano	Interpretación y comprensión del ser ahí como fundamento de la existencia y estar en el mundo: Ser en la cotidianidad lo que figura el mundo de la vida.	Se constata: * Existencia de una condición de instrumentalidad de lo vivido	Al hacernos sujetos desde la reflexión y la dialógica se construyen símbolos	Reconocimiento de lo fenomenológico de lo vivido como arte en el fraguado de lo ontológico, desde la diversidad humana
* Lo Subjetivo: El Sujeto como SER	Teorización de lo ontológico y su fraguado desde lo vivido	* Se evidencia la verticalidad en la vinculación entre sujetos	El mundo de la vida es ese entramado de horizontes vivenciados	Revalorización de la diversidad su conocimiento y significatividad en el tránsito humano.
* Dialógico y Comunicativo: Bifurcaciones del ser humano, lo social del sujeto dialógico, lo intersubjetivo.	Como fundamento capaz de denudar la realidad del sujeto y del carácter subjetivo del "logos"	* El fraguado de lo ontológico se cultiva desde lo vivido por el o los sujetos como Yo Soy.	Lo humano como "Proyecto" (desde Heidegger), hacia el fraguado del sujeto como SER contextual	La razón sensible como deconstrucción de lo instrumental del pensamiento moderno, reconstruyendo el ser histórico del sujeto desde el ser ahí en el mundo de la vida
*Fenomenológico: Aventura exquisita del pensar humano sin barreras, sin esquematizaciones, solo el fluir de lo vivido.	Lo vivido y su entramado para darle significado al ser ahí del sujeto. La diversidad de lo humano, desde lo vivido	Una ontología que arrastra, que tiñe, que alberga, que pretende develar el misterio del otro, eclipse del ser ahí.	* El diálogo como fuente del fraguado de conocimiento, desde lo sensible.	Visión inestructurada de la problemática existencial del sujeto. Resemantizando el mundo de la vida Racionalidades divergentes, lo sensible.
* Histórico-Narrativo: Pensar en lo no binario, la no presencia del centro, sin comienzo y sin clausura, pensar desde la transición en el medio, en el interregno y en el intermezzo, allí en los pliegues donde proliferan los matices.	Discurso fundamentado en la dialéctica como imán vinculante de la red de símbolos y signos ideados por los sujetos para aproximarse a la diversidad de lo humano desde lo vivido en el mundo de la vida.	*Una Ontología direccional, alienante, despersonalizante. Una Ontología carcelaria, con intenciones de formar rehenes. *Una Ontología negadora de la alteridad. *Una Ontología legitimadora de la negación, la indiferencia.	*Una antropológica fundamentada en el diálogo para la construcción del nuevo sujeto histórico. *Una hermenéutica que permita el fluir del humano.	Construcción de lo humano como comprensión compartida. Lo comprensivo como tejedor de lo trágico desde lo intersubjetivo, el otro; ineludible fragua de la conjunción.
* Sociológico	Visión de realismo ontológico. Versión de un mundo dado, externo al sujeto	* Sujeto Social desvinculado con el ser comunitario.	Fraguado del ser social desde lo histórico.	

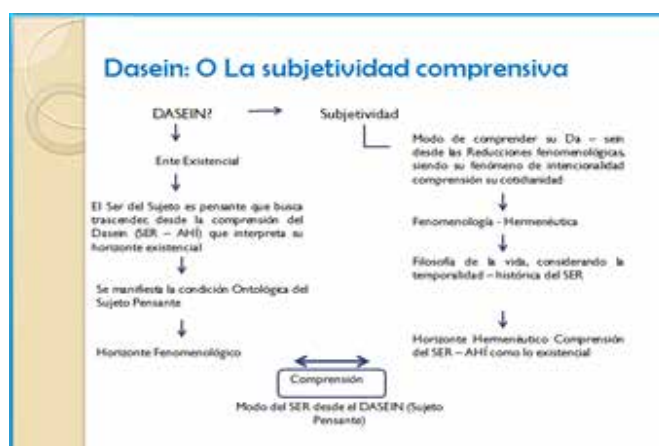
Fuente: León (2016)

Imagen 1. A Modo de epílogo



Fuente: León (2016)

Imagen 2. A modo de epílogo



Fuente: León (2016)

Imagen 3. A modo de epílogo



Fuente: León (2016)

Referencias

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.

Gadamer, Hans-Georg (2007). *Verdad y método*. Editorial Gráficas Varona S.A. España.

Heidegger, Martin. (2002). *Ser y tiempo*. Editorial Trota. España.

Husserl, Edmund (2009). *Meditaciones cartesianas*. Editorial Tecno, España.

Ricoeur, Paul (2008). *El Conflicto de las interpretaciones; ensayos de hermenéutica*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires Argentina.

Ricoeur, Paul (2010). *Del texto a la acción*. 2da Edición. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires Argentina.

Ricoeur, Paul (2010). *La memoria, la historia y el olvido*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires Argentina.

Schütz, Alfred (1972). *Fenomenología del mundo social*. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina.

Vergara, Fernando (2008). *Gadamer y la "comprensión efectual": diálogo y tradición en el horizonte de la Koiné Contemporánea*. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pi-d=S0718-23762008000200011&script=sci_arttext



PONENCIAS

ORLANDO MANUEL ARIAS

Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora
aroman671@hotmail.com

Recibido:04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

El objetivo de este trabajo es desarrollar un marco teórico-comparativo mediante el análisis de los sistemas educativos Venezolano y Cubano, cómo están estructurados, cuál es la relación estado – docentes, tomando como punto de comparación el marco Ontológico de la Enseñanza y Aprendizaje de la matemática. La metodología de comparación que se desarrolla sigue los planteamientos de G. Bereday (1968) en cuanto a la descripción de la realidad de ambos sistemas educativos, interpretación de datos relacionados con el objeto de estudio, yuxtaposición de puntos entre ambos sistemas y finalmente la comparación propiamente dicha o toma de posición. Se emplea la prosa académica como herramienta de operacionalización del proceso comparativo. Del estudio se pudo determinar que el sistema educativo en Cuba es más riguroso en cuanto a la supervisión y evaluación de los aprendizajes; el número de horas aula dedicadas a la enseñanza de la matemática es superior al de Venezuela, así como disponen de menor matrícula de alumnos por aula. No obstante, se logró alcanzar un cierto grado de comparación a través de la revisión de documentos emanados de la UNESCO, son necesarias las entrevistas personalizadas o acudir directamente al lugar que servirá de insumo comparativo; un poco para cumplir a cabalidad con el primer momento comparativo de Bereday como lo es la descripción de la realidad, con lo cual se estaría logrando un mayor grado de precisión en la comparación.

Palabras clave: marco ontológico, enseñanza, aprendizaje, sistemas educativos.

ONTOLOGICAL FRAMEWORK OF MATHEMATICS TEACHING AND LEARNING IN THE VENEZUELAN AND CUBAN EDUCATIONAL SYSTEMS

Abstract

The aim of this work is to develop a theoretical and comparative framework by analyzing the Venezuelan and Cuban education systems, how they are structured, what is the relationship state - teachers, taking as a benchmark the ontological framework of teaching and learning math. The comparison methodology developed follows G. Bereday's approaches (1968) regarding the description of the reality of both educational systems, interpretation of data related to the object of study, juxtaposition of points between the two systems and finally the comparison itself or stance. Academic prose as a tool to operationalize the comparative process is employed. From the study it was determined that the educational system in Cuba is more rigorous in monitoring and evaluation of learning; the number of classroom hours devoted to teaching mathematics is higher than in Venezuela, and have lower enrollment of students per classroom. However, it was possible to achieve a certain degree of comparison by reviewing documents emanating from UNESCO, the personal interviews are necessary or directly go to the site to serve as a comparison input; a bit to fully comply with Bereday's first comparative time such as the description of reality, would thereby achieving a higher degree of accuracy in comparison.

Key words: ontological framework, teaching, learning, education systems.

Introducción

El sistema educativo venezolano en los últimos años ha protagonizado procesos de revisión y tentativas de reformulación. No obstante, y a pesar de las políticas de participación que ha puesto en práctica el gobierno nacional, con el ánimo de que docentes, padres y representantes, directivos, alumnos y comunidad en general emitan su opinión con el objeto de desarrollar un sistema robusto; lamentablemente la participación no ha rendido los frutos esperados.

Debido a ello, es pertinente la elaboración de análisis comparativos con otros sistemas educativos que permitan tomar en consideración ciertos criterios que puedan contribuir al devenir de la calidad educativa venezolana. Este, constituye el objetivo principal del presente trabajo.

De allí la necesidad de revisar, desde la escuela, las condiciones generales por las cuales atraviesa la educación matemática a fin de que se puedan efectuar los correctivos pertinentes. Por consiguiente, mediante una reconceptualización de elementos propios y de otras culturas, se pudiese llevar a la educación matemática a una esencia más constructiva, que posibilite el acceso a nuevos objetos o conceptos matemáticos por parte de los alumnos.

El marco metodológico de comparación que se desarrolla seguirá los planteamientos del Polaco G. Bereday (1968) como se muestra en la figura 1. Iniciándose el proceso con una descripción general de la realidad, haciendo énfasis en tres aspectos fundamentales: niveles educativos, alcance procesual en matemáticas y la relación estado – docentes. Conjuntamente, se realiza una interpretación de datos para cada uno de los aspectos objetos de estudio. Como tercera etapa de la metodología, se hace una primera comparación donde

se señalan elementos de coincidencia y de contraste entre ambos sistemas, para finalmente concluir con la comparación propiamente dicha, donde se realiza una toma de posición respecto a los aspectos objetos de comparación.



Fig. 1. Metodología de comparación según Bereday (1968)

Sistema educativo venezolano

Tal como lo establece la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009) en su artículo 24, el Sistema Educativo Venezolano es definido como:

...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 políticas, 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.

Niveles educativos

El Sistema Educativo Venezolano (tabla 1) comprende, según el artículo 25 de la LOE, lo siguiente:

Tabla 1. Subsistema, niveles y subniveles del sistema educativo venezolano

Subsistema	Niveles	Subniveles	Duración (años)	Condición
Educación Básica	Educación inicial	Maternal	0 a 4	Obligatoria
		Preescolar	2	
	Educación primaria	-	6	
	Educación media	Media General	5	
		Media Técnica	6	
Educación Universitaria	Pregrado	TSU	-	No obligatoria
		Licenciaturas	-	
	Postgrado	Maestrías - Doctorados	-	

Fuente: LOE (2009)

Por otra parte, es importante destacar que la operatividad de la enseñanza y aprendizaje en ambos subsistemas, es llevada a cabo por instituciones públicas y privadas. Contemplándose para el caso del subsistema de educación básica una duración de doscientos días hábiles. Así mismo, el Estado garantiza la gratuidad de la educación hasta el nivel de pregrado. Las modalidades oficialmente establecidas, según el artículo 26 de la LOE son: la Educación Especial; la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas

la Educación en Fronteras; la Educación Rural; la Educación para las Artes; la Educación Militar; la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe.

Alcance procesual en matemática

En el caso de la matemática, su incorporación se ve en todos los niveles educativos hasta los primeros períodos académicos de las universidades. Al igual que el castellano, es la disciplina que mayor número de horas aulas semanales se le dedica.

Tabla 2. Relación de horas académicas en matemática

Niveles	Año	Nº Horas/semana
Educación Básica	1ero	A diario se trabajan temas relacionados con la aritmética. En promedio se imparten 33,3 horas al mes.
	2do	
	3ero	
	4to	
	5to	
	6to	
Educación Media General	1ero	4
	2do	4
	3ero	3
	4to	4
	5to	4

Fuente: Colección Bicentenario (2011)

Según el artículo 15 numeral 8 de la LOE, uno de los fines de la educación venezolana es <<Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien

el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia>>. En este sentido, se debe revisar si realmente se está dando cumplimiento.

Relación estado - docente

El estado venezolano como órgano rector del sistema educativo, es garante de las condiciones laborales dignas y de convivencia de los trabajadores y las trabajadoras de la educación. Reconociendo la elevada misión que tienen los educadores en el desarrollo de la nación. La ideologización es hacia la búsqueda de un estado socialista, a través del pensamiento político de Simón Bolívar y Simón Rodríguez como ámbito obligatorio de cumplimiento. En el capítulo IV de la LOE (2009), se establecen las pautas y compromisos del estado venezolano con relación a la formación y carrera docente. Entre otras cosas, se indica allí la política de formación permanente a la que tienen derecho los docentes.

Sistema educativo cubano

El Sistema Educativo Cubano es función del estado, el

cual orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones. Sus objetivos y principios fundamentales son refrendados en la constitución. La enseñanza es gratuita y se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en estrecha relación con la vida, el trabajo y la producción.

La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la escolaridad obligatoria y define la preparación nacional básica que, como mínimo, debe adquirir todo ciudadano.

Niveles educativos

Cinco son los subsistemas en que se divide la educación cubana. A continuación una mirada en detalle:

Tabla 3. Subsistema, niveles y subniveles del sistema educativo cubano

Subsistema	Niveles	Duración (años)	Condición
Educación Preprimaria	Círculo infantil	5	No obligatorio
	Preescolar	1	
Educación Primaria	Primer ciclo	4	Obligatorio
	Segundo ciclo	2	Obligatorio
Educación Secundaria	Secundaria básica	3	Obligatorio
	Preuniversitario	3	No obligatorio
Educación Superior	Pregrado	5 a 6	No obligatorio
	Postgrado	-	No obligatorio
Educación Especial	Dirigido a niños, jóvenes y adolescentes con discapacidad.		

Fuente: UNESCO (2001)

La obligatoriedad de la educación cubana está contemplada hasta el nivel de secundaria básica; no obstante, la gratuidad se mantiene para el preuniversitario. Los estudiantes que egresan del noveno grado pueden escoger entre el preuniversitario, la educación técnica o vocacional. Los estudios secundarios se imparten en dos diferen-

tes centros escolares: Escuela Secundaria Básica Urbana y Escuela Secundaria Básica Campesina. Los institutos preuniversitarios incluyen: los Institutos Preuniversitarios Urbanos y los Institutos Preuniversitarios en el Campo. Hay otro preuniversitario de características específicas, el Instituto Vocacional Preuniversitario de Ciencias Exactas. La formación y perfeccionamiento docente está a cargo de Institutos Pedagógicos Superiores,

tanto para primaria como para los centros intermedios. El calendario escolar para las escuelas primarias y secundarias comienza en septiembre y finaliza en junio. Comprende un total de 200 días hábiles (40 semanas de clases) con tres intermedios de una semana cada uno sin clase y una semana de exámenes. Por otra parte, el Ministerio de Educación, como ente rector de la educación cubana, se encarga de monitorear el rendimiento académico de los alumnos, a través de la aplicación sistemática de instrumentos

para comprobar los conocimientos adquiridos y el desarrollo alcanzado en cuanto a sus capacidades y habilidades intelectuales, manuales y laborales.

Alcance procesual en matemática

Los contenidos matemáticos se comienzan a introducir en la educación primaria, constituyéndose junto con la lengua española, como base para el desarrollo de habilidades indispensables para el aprendizaje. La siguiente tabla, detalla el régimen de estudios en matemática:

Tabla 4. Relación de horas aula en matemática

Asignatura	Primer ciclo				Segundo ciclo		Secundaria				
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
Matemática	5	5	5	5	5	5	5	5	5	180	180

Fuente: UNESCO (2001).

Es de destacar que hasta el 4° grado, primer ciclo, la promoción de los alumnos es automática, siendo la valoración del rendimiento con escala cualitativa donde se distinguen cinco categorías: Excelente, Muy Bien, Bien, Regular e Insuficiente. A partir del segundo ciclo solo se aprueban las materias con un mínimo de 60 puntos sobre 100.

Relación estado - docente

La formación de maestros y profesores es llevada a cabo por los Institutos Superiores Pedagógicos, mediante cursos diurnos y cursos para trabajadores en ejercicio. La duración de los estudios es de cinco años para los cursos regulares y de seis años para los de trabajadores en ejercicio. Para el ingreso a las distintas especialidades pedagógicas, además de los exámenes de ingreso, se realizan pruebas de aptitud y entrevistas para comprobar la vocación del aspirante por la profesión y sus posibilidades personales de trabajar en ella. La prioridad del Estado en materia de educación, se ve reflejada ade-

más por el hecho de que en los cursos para trabajadores docentes en ejercicio, no se aplica ninguna prueba de ingreso o concursos de oposición. Así mismo, se garantiza la ubicación laboral de todos los egresados de los centros de formación pedagógica. Por otra parte, desde el período 2001 – 2002 se iniciaron transformaciones sustanciales en la estructura y con-tenido de los currículos de la formación docente. Siendo la esencia del nuevo profesional de la educación el ga-rantizar la atención individual e integral de los adolescentes a partir de contar con un docente que atienda como máximo 15 alumnos y transite con ellos a lo largo de los tres grados de la secundaria.

Elementos incidentes en el problema

Es imperante determinar las razones por las cuales los estudiantes venezolanos presentan deficiencias en conocimientos matemáticos elementales en comparación con otro país de corriente política similar, como lo es Cuba.

Motivo por el que es esencial preguntarnos ¿Cuál es el marco ontológico de trabajo en la enseñanza de la matemática tanto en Venezuela como en Cuba, que produce esas diferencias?

Ciertamente en Venezuela, las ciencias matemáticas y físicas son las menos demandadas por los bachilleres; sin embargo, muchos estudiantes ven a través de ellas la posibilidad de ingreso al subsistema universitario, lo que posteriormente les permita solicitar cambio a otra carrera donde los cupos son limitados, contradictoriamente si no lo logra entonces continuará en un área donde no se verá aprovechada su verdadera potencialidad. Esto muy a pesar de que la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) aplica la prueba vocacional donde hace la asignación de los bachilleres a las carreras donde supuestamente ellos serán exitosos.

Sumado a lo anterior, no existe una política que garantice a los docentes egresados, el ingreso inmediato al mercado laboral, como si ocurre en Cuba. Ello hace que tengan que buscar otras opciones para tener un sustento económico. En contraposición a esto, quienes si logran un puesto laboral en su área, tienen que cabalgar horario a fin de complementar una remuneración acorde a la situación económica. De allí que la atención al alumno se vea restringida; acuden al aula a “pasar” contenidos sin preocuparse si realmente este fue comprendido. Cuestión que se ve reflejado en los resultados aportados por la UNESCO (2001) en donde señala que en Venezuela en el <<nivel de comprensión de las estructuras matemáticas básicas>> ninguno de los estratos considerados (instituciones públicas, privadas, urbanas, rurales) alcanzan el porcentaje que se considera como satisfactorio para el mismo.

Lo anterior ha derivado en que el aprendizaje de la ma-

temática en los niveles básicos se haya visto afectado, haciendo a Venezuela uno de los países de América Latina y el Caribe que se encuentra por debajo de la media en cuanto a aspectos cognitivos en esta área, mientras que Cuba ocupa el primer lugar. Esto fue reflejado por la UNESCO (2009) en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Aportes para la Enseñanza de la Matemática.

Así mismo, la mayoría de las veces se da por sobreentendido que quienes imparten la disciplina, dominan el contenido y están dotados de herramientas pedagógicas y estrategias de enseñanza para lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo. No obstante, sabemos que esto no es del todo cierto. Lo cual al hace más intrincada la senda hacia la comprensión que se desea alcancen los alumnos. Al respecto, Ruiz (2008) señala:

Sabemos que un buen profesor de matemática no basta para lograr que los estudiantes alcancen todos los objetivos previstos en el proceso de enseñanza aprendizaje de esta disciplina, pero lo que si se puede afirmar es lo poco sólido que resulta el aprendizaje bajo la dirección de un profesor incompetente profesionalmente. (p. 2)

Por otra parte, a pesar de que el sistema educativo venezolano, al igual que el cubano, está estructurado de tal forma que quienes cursan un determinado grado escolar, presentan características psicológicas similares, correspondientes a la edad promedio que poseen; se da por hecho de que todos tienen la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, la realidad es otra; no todos tienen los mismos intereses, motivaciones, aspiraciones ni posibilidades. Lo cierto es que las condiciones familiares y laborales de los estudiantes no son las mismas. Se precisa conjugar de manera armónica lo individual y lo colectivo.

Ahora bien, dadas las diferencias individuales existen-

tes dentro de un mismo grupo de estudiantes, es necesaria la atención personalizada. Sin embargo, esto en el sistema educativo venezolano constituye una utopía. En los planteles educativos, desde el mismo preescolar, la matrícula rebasa a los 35 alumnos por aula. No es secreto que la calidad en la enseñanza y aprendizaje de la matemática guardan relación con esa proporción alumnos/docentes.

Otro aspecto llamativo y al cual no se le presta la debida atención, es el hecho de que tradicionalmente la matemática es una de las disciplinas académicas que menos interesa a los estudiantes, llegando a rechazarlas y calificarlas de difíciles y carentes de uso en la cotidianidad, reconociendo indirectamente su carácter abstracto.

A manera de conclusión

La revisión de los marcos ontológicos de la enseñanza y aprendizaje de la matemática en los sistemas educativos venezolano y cubano, permitieron una comparación en cuanto a la forma como se desarrolla la educación matemática en ambos países y poder establecer pautas que pudiesen servirnos de insumo para la mejora de la disciplina en nuestro país. Se efectuó un marco de comparación entre dos naciones con similares sistemas políticos, a fin de brindar una mejor aproximación a los contextos donde se desarrolla cada proceso de enseñanza y aprendizaje.

A objeto de contribuir a alcanzar niveles óptimos de aprendizaje de la matemática en educación básica, se debe iniciar con asegurar al nuevo docente su lugar de trabajo. Así mismo, motivaciones al logro del rendimiento de sus estudiantes, bien a través de incentivos monetarios o de recreación con su grupo familiar en épocas vacacionales, entre otros.

Referencias

- Bereday, G. Z. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Editorial Herder.
- Ley Orgánica de Educación*. Asamblea Nacional. República Bolivariana de Venezuela (Nº 5.929 Extraordinario) (Caracas, 15 de agosto de 2009). [Transcripción en línea]. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/18651440/Gaceta-Oficial-Nro-5-929-Extraordinaria-del-Sabado-15-de-Agosto-de-2009-Ley-Organica-de-Educacion> [Consulta: 01/07/2014]
- MPPE (2011). Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano. Dirección general de currículo. Colección bicentenario. Disponible: <http://www.centrodeformacion.com.ve/web/proyectos/construccion-curricular/coleccion-bicentenario/#> [Revisado: 01/07/2014]
- Ruiz S., J.M. (2008). *Problemas actuales de la enseñanza aprendizaje de la matemática*. Artículo en revista Iberoamericana de Educación. Nº 47/3. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2359Socarras-Maq.pdf> [Revisado: 02/07/2014]
- UNESCO (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Informe técnico. [Documento en línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149268s.pdf>. [Revisado: 07/07/2013]
- UNESCO (2009). Segundo estudio regional comparativo. Aportes para la enseñanza de la matemática. Informe técnico. [Documento en línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180273s.pdf>. [Revisado: 07/07/2013]

SAÚL ANTONIO ESCOBAR
Universidad de Carabobo
saolin17@hotmail.com
THAIS J. GUTIÉRREZ C.
Universidad de Carabobo
gutierrezztay@hotmail.com
LESBIA E. LIZARDO D.
Universidad de Carabobo.
lesliz3574@hotmail.com

Recibido:13-12-2016

Aprobado:30-06-2017

Resumen

El análisis de todo lo relacionado con el aspecto laboral en el ámbito universitario, se complejiza al momento de abordarlo por su descontextualización con la realidad social. En una sociedad como la venezolana explorar los símbolos identitarios de esta comunidad, conocer su dominio y los elementos coadyuvantes que aseguran su bienestar, supone la imposición desde una perspectiva epistemológica circunscrita con ese entorno; y para que suceda, los elementos productores de riesgo deben ser conocidos desde su propia construcción. La direccionalidad de la mirada de este papel de trabajo es describir y reflexionar sobre la calidad de vida laboral en la universidad de Carabobo; acudiendo a los procedimientos de la investigación documental, bajo un enfoque descriptivo y analítico se intenta redimensionar la concepción de calidad de vida laboral universitaria; a pesar de los diferentes conceptos, su definición aún se encuentra en discusiones profundas por la multiplicidad de dimensiones peculiares para su abordaje; sin embargo permitió adoptar una posición crítica, puesto que una universidad que desconozca estas aproximaciones se estará descontextualizando de la realidad. Por ello, las sugerencias se centraron en estrategias gerenciales basadas en sistemas de incentivos, reestructuración de tareas y delimitación de responsabilidades.

Palabras clave: calidad de vida, calidad de vida laboral, estrategia gerencial.

QUALITY OF LABOR UNIVERSITY LIFE. APPROACH FROM MANAGEMENT STRATEGIES

Abstract

The analysis of everything related to the labor issue at the university level, becomes more complex for its contextualization approach with social reality. In a society such as Venezuelan, exploring their identity symbols and knowing their domain and auxiliary elements that ensure their well-being involve an epistemological imposition circumscribed to that environment; and for it to happen, producers risk elements must be known from its own construction. The aim of this paper is to describe and reflect on the quality of working life at the University of Carabobo; by documentary research procedures, this descriptive and analytical approach attempts to resize the design quality of working university life. Despite the different concepts, its definition is still in deep discussions by the multiplicity of dimensions peculiar to address them; however, it allowed taking a critical position as a university that ignores these approaches would be decontextualizing of reality. Therefore, suggestions focused on management strategies based incentive systems, restructuring of tasks and division of responsibilities.

Key words: quality of life, quality of working life, management strategy.

Introducción

Actualmente, medir la productividad y calidad de servicio de un trabajador, está sujeta a una causa de tranquilidad que reclama cualquier empleado en una organización, más aun, en una institución como la Universidad de Carabobo. Indudablemente lo argumentado nos refiere de inmediato a la calidad de vida laboral. La calidad es un término estudiado desde hace muchas décadas; hoy, su promoción está basada en los juicios emitidos por la competitividad de las organizaciones, es por ello que las intenciones por alcanzar altos niveles de este factor, están captando mayor atención en el ámbito académico. Es prudente señalar algún concepto de calidad como el presentado por Deming (1989) quien explica que la calidad se consigue cuando mejoramos lo producido de acuerdo con las especificaciones establecidas y se satisfacen las expectativas del mercado.

En este sentido, cuando aplicamos este concepto a las instituciones universitarias, se deben analizar diferentes características inherentes a ella para el proceso de identificación. Es necesario evaluar el servicio prestado relacionado con la optimización de su esencia. Sin duda el empeño desde hace muchos años de las instituciones universitarias del país, es brindar un servicio con altos niveles de calidad, con competencias para la satisfacción de las demandas de un mercado de trabajo altamente competitivo en correspondencia con un contexto socio económico de situación país.

Con relación a la calidad de vida laboral, ésta representa una locución que en estos momentos las distintas entidades del subsistema de educación universitaria, acuden a él para significar el sentido estructural y organizacional ajustado al bienestar laboral que garantice la calidad del trabajo de cada empleado en sus diferentes dependencias. Nuestra alma mater como institución

académica está conformada por grupos de personas quienes se interrelacionan en la búsqueda de fines comunes y de la organización. Si existe excelente calidad de vida laboral institucional, en esa medida habrá un clima organizacional de respeto con tendencias al incremento en la calidad de servicio y grandes posibilidades de éxito.

Abordaje situacional

Ante la globalización como proceso económico, socio-cultural y político; la institución universitaria debe ser competente ante las exigencias laborales de su personal y los requerimientos sociales. De tal manera que el espacio laboral generado en cada dependencia de la academia, representa un elemento de calidad de vida del trabajador universitario. Dentro de este marco, cabe preguntarse: ¿la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo se interesa en conocer cuáles son las características o acciones manifiestas de cada trabajador que influyen en la eficiencia y su satisfacción laboral? Ciertamente, la estipulación básica para la eficiencia del servicio ofrecido por la institución se evidencia en el grado de satisfacción que siente el empleado con su trabajo.

Comprensión del problema

Se centró en la construcción colectiva de argumentos, los cuales permitieron interpretar y validar los hechos constitutivos del vacío, para ello se consideraron las formas de juzgar la calidad de vida del trabajador universitario de la Facultad, acudiendo particularmente, a la experiencia propia y a la óptica argumentativa de algunos de ellos. Grimaldo (2010) señala que la calidad de vida es necesaria para el buen desempeño laboral, fundamentada en el equilibrio percibido por un trabajador entre lo demandado y los recursos de que dispone para enfrentar esas demandas; de allí, que para el

presente trabajo se consideraron las tres dimensiones que sustentan el cuestionario Calidad de Vida Profesional (CVP-35) validado por Cabeza (2000): *cargas de trabajo, motivación intrínseca y*

apoyo directivo; las cuales miden la percepción del trabajador sobre las condiciones de su puesto de trabajo. Seguidamente la siguiente tabla muestra empíricamente percepciones manifestadas verbalmente:

Tabla N° 1. Apreciaciones del trabajador

Cargas de trabajo	Motivación intrínseca	Apoyo directivo
Cantidad de trabajo, prisas y agobios, presión que se recibe por la cantidad de trabajo para mantener la calidad. Mi trabajo tiene consecuencias negativas para mi salud	Se refiere a satisfacer necesidades muy particulares y que están estrechamente relacionadas con la motivación personal.	Soporte brindado por la alta gerencia. Posibilidad de expresar las necesidades laborales y personales. Reconocimiento del esfuerzo, promociones. Autonomía. Libertad de decisión
Expresiones del trabajador		
“tengo demasiado trabajo, el jefe me tiene bajo presión para que termine rápido el informe, lo peor del caso es que soy la única persona que sabe hacer eso” ya no soporto la gente de la oficina y toda esta situación voy a pedir cambio de dependencia”. No me da tiempo para hacer mis cosas”	“me siento con mucho agotamiento, a veces no me provoca venir a trabajar, no cuento con el apoyo de mis compañeros de trabajo; con este sueldo no provoca trabajar”	“no me siento satisfecho en este puesto de trabajo, no me dan resultados sobre lo que hago; pienso que lo estoy haciendo bien pero no hay reconocimiento de mi labor no cuento con el apoyo de mis compañeros mucho menos del jefe”. “No me permiten dar sugerencias de ningún tipo”. “Siento que la universidad no se preocupa por mejorar la calidad de vida, a uno no lo escuchan”

Fuente: Autores, 2016

La diversidad de formas de evaluar la percepción sobre la calidad de vida de un trabajador dependerá en gran medida del prestigio institucional; la concepción que ha tenido la sociedad venezolana desde hace mucho tiempo es que, quien trabaja en la Universidad de Carabobo, así como en cualquier otra universidad del país, “gana mucha plata”. Sin embargo, la realidad es otra cuando se contextualizan aspectos de orden socioeconómico y cultural: salario real y poder adquisitivo; incentivos de superación; capacitación intelectual; ambiente de trabajo; disponibilidad de servicios ofertados por la

institución y otros.

Actualmente, el exceso de exigencias universitarias en la Facultad, en oposición con un modelo universitario de escasez compensatoria, ausencia de apoyo institucional y una situación de país convulsionada, representan causas suficientes para el deterioro de calidad de vida laboral en este escenario. De allí que los juicios y apreciaciones del trabajador sean tan importantes a la hora de tomar decisiones, porque ya no se trata de hechos aislados con ocurrencia eventual, hoy es obligación de la institución accionar gerencialmente desde una dependencia o departamento para el buen funcionamiento de la organización.

Análisis - disertación

Contexto referencial

Las luchas de las universidades por tener una calidad de vida satisfactoria representa el quehacer diario de la academia pero direccionado a factores reivindicativos y salariales, sin embargo son diversas las dimensiones y las dinámicas para su abordaje; para este trabajo, el camino a seguir, se centró en algunas investigaciones que dan cuenta de la situación planteada:

Fernández, Moreno, Hidalgo, García del Río y Tapia (2007) estudiaron en un hospital español, la percepción de la calidad de vida profesional de 109 médicos, luego de aplicar el instrumento CVP-35 los resultados indicaron variación de acuerdo con la especialidad y año de estudio, es decir, los médicos residentes de 3º año se encontraban más motivados y satisfechos con el sueldo que los de 1º año, sin embargo estos últimos tenían menos conflictos y se sentían apoyados por sus compañeros. En general todos consideraron en su apreciación, que existe una mala calidad de vida laboral profesional y ningún apoyo por parte de los directivos.

Otra investigación sobre la determinación del grado de satisfacción laboral del personal docente e investigación realizada en la Universidad de Oriente, Núcleo Sucre de Venezuela, la profesora Olivero (2006) concluyó que los docentes encuentran sus trabajos desafiantes; insuficiencia en el salario recibido, beneficios y recompensas; además, los docentes consideran que las condiciones laborales no son las más apropiadas y sienten que su integridad física y propiedades como vehículos no son protegidos mientras ejercen sus labores. Sin embargo la competitividad es alta y las relaciones interpersonales son armónicas.

Los hallazgos presentados permiten inferir que la calidad de vida laboral dependerá de la percepción del

trabajador; para ello es necesario brindar el respectivo soporte desde una perspectiva conceptual. Son cambios que surgen por la manera de abordar las situaciones sujeto de investigación; el descubrimiento son los resultados de la misma praxis. Todas estas transformaciones suceden en diferentes momentos de la historia social y cultural; es la historia quien da cuenta de importantes innovaciones cuyos efectos en principio fueron captados en términos de crisis porque en algún momento rompieron un orden social imperante.

Consideraciones conceptuales

Referirse a calidad en el entorno laboral significa mejoras en la calidad de vida a través de los logros organizacionales. Baldi y García (2005) arguyen que la calidad de vida es producto de las relaciones interpersonales y los factores ambientales. Además debe abordarse desde diferentes aristas: social, cultural, económica, porque todo juicio subjetivado debería ser contextualizado.

En efecto, conceptualizar la Calidad de Vida Laboral (CVL) es complejo por la cantidad de temas vinculados a los escenarios laborales; consecuencia de ello es precisamente, sus relaciones disciplinares polemizadas por enfoques de orden político y social que subyacen en intervencionismos, con la idea de mejorar la calidad de vida en el trabajo. Definitivamente lo expuesto dificulta regular sistemáticamente un criterio universalmente válido.

El concepto sobre la CVL aparece hacia la década de los años 70, adquiere significación en los 80, luego en los 90 las definiciones van dirigidas al ambiente laboral y luego a partir del año 2000 y a finales del 2009 es que aparecen textos completos dedicados al tema. Desde la perspectiva más general, la mayoría de los trabajos más que explicar describe aspectos laborales relacionados con la calidad de vida en el trabajo, acudiendo a dife-

rentes dimensiones que intentan explicar la vida laboral. En resumidas cuentas, un tratamiento que intenta homogenizar criterios, sería reductor; lo ideal es enfatizar en aspectos de carácter objetivo y desde el subjetivismo del propio trabajador; por consiguiente,

para abordar la calidad de vida laboral, debe buscarse la convergencia de criterios para así evitar caer en el vacío; en la tabla N° 2 se señalan algunas definiciones aceptadas como válidas para el abordaje del tema:

Tabla N° 2. Definiciones sobre la calidad de vida laboral

Autor	Definiciones
De la Poza (1998)	Refiere a un conjunto de estrategias de cambio para optimizar la organización, los métodos gerenciales, puestos de trabajo, habilidades y actitudes de los trabajadores
Fernández Ríos (1999)	Grado de satisfacción personal y profesional existente en el desempeño del puesto de trabajo y en el ambiente laboral dado por un determinado tipo de dirección y gestión, condiciones de trabajo, compensaciones, niveles de logro desarrollo individual y en equipo.
Lau (2000)	La CVL definida como condiciones y ambientes de trabajo favorables que protegen y promueven la satisfacción de los empleados mediante recompensas.
Villegas (2009)	Principio rector de toda política laboral. Si el hombre está satisfecho con su labor se obtiene calidad de vida superior, mayor eficacia y eficiencia, se eleva la autoestima sentido de pertenencia, propicia los valores éticos y morales. Conversión del trabajo en primera necesidad.
Fernández (2009)	Contradicciones entre lo que opera en el trabajo y lo esperado. No se satisfacen las expectativas de realización.
González (2009)	Conocimiento, capacidad, resultados y el mérito Respeto por la dignidad individual. Relación de respeto Libertad en correspondencia con las aspiraciones. Salario acorde

Fuente: Autores, 2016

El carácter testimonial de los autores devela las posibilidades reales de un individuo en desempeñar un trabajo en concordancia con sus capacidades y vocación, donde la iniciativa y el sentido de pertenencia traducidos en autonomía promuevan la riqueza del intervencionismo laboral. De manera que es importante reflexionar sobre la discordancia que opera entre el trabajador y el contexto del trabajo sobre todo cuando éste último no satisface las expectativas de realización. Dentro de este orden de ideas se puede argüir que el desarrollo profesional del trabajador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo es muy apresurado con respecto al enriquecimiento del contenido de las actividades laborales, por su carac-

ter estático e iterativo sin posibilidades de innovación ante los grandes cambios de orden social. El fin último será la optimización de las competencias del trabajador y el contenido del trabajo. Sus alcances se lograrán cuando exista integración de la gerencia y el trabajador, además de una armonización de esas relaciones con sentido de justicia y equidad; con un beneficio basado en ganar-ganar.

Reflexiones finales

La gerencia actual sugiere mantener en las fibras de su ejercicio funciones de innovación; cambios en la forma de tratar al trabajador, las relaciones interpersonales, entre otras, necesita ser generadora de procesos gerenciales fundamenta-

tados en estrategias capaces de crear una visión de futuro, poner en práctica el pensamiento creativo, crítico estratégico, inspirada en herramientas que permitan combinar el método analítico con la flexibilidad mental para alcanzar el éxito en la ejecución de la estrategia. En este sentido, Bateman y Snell (2009) definen la estrategia como

...un patrón de acciones y de recursos diseñados para alcanzar las metas de la organización. Cada organización cuenta con fortalezas y debilidades, por lo que las acciones o las estrategias de la organización deberán ayudar a robustecer las fortalezas, en áreas que satisfagan las necesidades de los consumidores, y de otros factores esenciales del ambiente externo de la organización. (p. 137)

Es decir, representa la manera como el gerente maneja acciones para dirigir la organización, en pro de lograr metas comunes; así mismo, ameritan respuestas adecuadas en función del bienestar de la institución y de los miembros que allí interactúan.

Así mismo, Robbins y Coulter (2005), expresan que las estrategias gerenciales son “las acciones que deben realizarse para mantener y soportar el logro de los objetivos de la organización, de cada unidad o dependencia de trabajo para hacer realidad los resultados esperados y a la vez definir los proyectos estratégicos” (P. 112). Visto de este modo, las estrategias gerenciales son entonces las que van a permitir concretar y ejecutar los proyectos estratégicos; son el cómo lograr y hacer realidad los objetivos institucionales.

Las estrategias gerenciales apuntan básicamente a la figura del director como formador de formadores, considerado como la persona que pretende satisfacer las necesidades de formación de otra persona, a partir del diseño y desarrollo de estrategias específicas para cada situación. Por consiguiente, las estrategias gerenciales significan un proceso que conduce a una manera de pensar estratégicamente, a la creación de un sistema

gerencial inspirado en las metas, objetivos y recursos, de allí la importancia de la calidad y el compromiso del talento humano que participa en el cuidado al momento de elegir estrategia para el eficaz logro de los objetivos y metas institucionales y por supuesto en la calidad de vida laboral.

Finalmente, es propicia la reflexión para puntualizar sobre las apreciaciones del trabajador universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, en torno a la calidad de vida laboral en la institución y lo que implica la aplicación de estrategias gerenciales. En una organización como la nuestra el aire que respiramos lo determina su ambiente; lamentablemente muchos trabajadores asimilan su ambiente de trabajo de forma tan inerme que descuidan la adopción de medidas para mejorar la vida laboral.

Es cierto que deben existir esfuerzos para mejorar la CVL de acuerdo con las apreciaciones del trabajador. La forma más expedita la constituye un trabajo sistemático con el fin de proporcionar al empleado oportunidades de mejorar su puesto de trabajo en la dependencia a la cual se encuentra adscrito, de esta forma generar un ambiente de confianza y respeto.

Por otra parte es propicio dar a entender con argumentos válidos las ideas que pueden aportar en el logro de la excelencia institucional. Por su lado, el compromiso de la institución es poner en práctica programas de intervención que mejoren la CVL como forma de elevar los niveles de excelencia del servicio, motivación, satisfacción; por ende, disminución de la resistencia al cambio. Para ello es necesario, el apoyo gerencial desde las diferentes direcciones, sus gerentes conforman la cúpula de mando. En una organización donde existe capacidad de respuesta clara, aires de lealtad institucional y coherencia de ideas; el resultado esperado será superior. La gerencia permitirá a través de estrategias bien defi-

nidas demostrar el éxito de mejoramiento del entorno laboral; será comprobable por el grado de satisfacción del personal y por los argumentos dados por los beneficiarios del servicio. Dicho de otro modo, la manera como el personal juzga su propia actividad llega a determinar el entorno y estado en que se encuentra la organización. Estudios recientes demuestran que el trabajador disfruta de un entorno exitoso cuando él ha contribuido a ello de forma significativa; cumplir con el trabajo a veces no es todo, es importante la participación en las decisiones que afectan a la organización y por ende a todos sus integrantes. Al respecto Chiavenato (2010) plantea:

Para transformarse, la compañía [la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo] necesita constituirse en un auténtico ambiente propicio al cambio, donde los empleados se sientan estimulados para la innovación y la creatividad. Y una atmósfera así, por increíble que parezca, exige una planeación [estratégica] minuciosa, en equipo, por parte de todas las gerencias [direcciones y departamentos] y, de ser posible, abarcar a todas las personas. (...) Todo debe transmitirse y comunicarse a los interesados [personal docente, administrativo y obrero] para que se comporten como agentes activos y proactivos y no meramente pasivos, para que se conviertan en actores y protagonistas – no sólo espectadores – de las medidas del cambio organizacional. (p. 343)

Se recomienda, una estrategia gerencial garante y en permanente vigilia del comportamiento organizacional acompañado de una ergonomía que favorezca un ambiente de trabajo con funciones bien definidas, reconocimientos, motivación, liderazgo y otros. Colocar al empleado en posición activa en la toma de decisiones que afectan a la Facultad. La cultura debería ser corporativa confiriendo responsabilidades de forma equitativa, lo que podría denominarse democracia universitaria. De esta forma la condición de intercambio se convertirá en un holos gerencial sistémico conformado por individualidades interdependientes. La realización progresiva de seguimiento a través de estrategias

gerenciales sobre niveles de satisfacción del personal de la Facultad, permitirá diseñar planes de asistencia permanente en la generación de satisfacción por la atención brindada por la gerencia ante los requerimientos de todo trabajador.

Referencias

- Deming, W.E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Díaz de Santos, Madrid.
- Baldi, C., y García, E. (2005). *Calidad de vida y medio ambiente*. Universidades número 30, julio diciembre. Pp.9-16. Unión de universidades de América Latina y el Caribe. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303003>
- Bateman, T. y Snell, S. (2009). *Administración*. Octava edición. Mc Graw-Hill. México.
- Cabezas, C. (2000). *La calidad de vida de los profesionales*. Revista Formación Médica Continuada. FMC, 7, 53-68.
- Chiavenato, I. (2010). *Innovaciones de la Administración. Tendencias y estrategias. Los nuevos paradigmas*. Quinta edición Mc Graw-Hill. México.
- Fernández, D. (2009). *El comportamiento humano en el trabajo* Editorial McGraw-Hill. México
- Fernández, O., Moreno, S., Hidalgo, C., García Del Río, B. y Tapia, A. (2007). *Calidad de Vida profesional de los médicos re-sidentes*. Archivos de Medicina, 3,1, disponible en <http://archi-vosdemedicina.com/ojs/index.php/archmed/article/view/28/75>
- Fernández Ríos, M. (1999). *Diccionario de RRHH. Organización y dirección*. Madrid: Díaz de Santos.
- González, A (2009) *Comportamiento Organizacional*. Editorial Continental México.
- Grimaldo, M. (2010). *Calidad de vida Profesional en Estudiantes de Ciencias de la Salud*. Revista Psicología, 12, pp.51-80.
- Lau, R.S.M. (2000). *Quality of work life and performance. An ad hoc investigation of two elements in the service profit chain model*. International Journal of Service Industry Management, 11(5); 422-437.
- Olivero, M. (2006), *Satisfacción Laboral. Caso: Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre*; Cumana. Venezuela.
- Poza de la, J. (1998). *Satisfacción, clima y calidad de vida laboral*. Introducción a la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Madrid: Pirámide.
- Robbins, S y Coulter (2005). *Administración* (8va ed.). México: Pearson Education.
- Villegas, L. (2009), *Calidad de vida laboral*. Editorial Mc Graw-Hill Bogotá Colombia.

ANABEL ZOIMAR GUANAY MEDINA

Ministerio del Poder Popular para la Educación

anazoimar@hotmail.com

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

A la luz de los cambios y las transformaciones de un mundo pluridimensional se presenta un esbozo sobre el pensamiento Wilberiano, eminente psicólogo estadounidense con avances significativos en estudios acerca de la conciencia integral y trascendental, el autor propulsa la puesta en práctica de un paradigma integrador capaz de conjugar al Ser en un anclaje entre la objetividad y la subjetividad, a través de una cartografía estructurada en cuatro cuadrantes el individual interior, individual exterior, el colectivo interior o cultural y el cuadrante colectivo exterior o social; cuya integralidad refiere el hombre en todo su esplendor su ciencia, filosofía y religión que coadyuva a la construcción de un conocimiento holístico. Se presenta una exégesis de la postura paradigmática del autor en el contexto educativo venezolano para el abordaje de una educación integral desde una conciencia integral en correspondencia a la realidad social que circunda el hecho educativo, constituyéndose desde sus corresponsables en el arsenal de experiencias que subyacen de una epistemología fenoménica y hermenéutica para propulsar los mecanismos en una educación de calidad y trascendente. Se trata de una formación en correspondencia con el Kosmo con "K", se comprende como la unión entre lo físico, lo biológico, la psique y el theos en aras de materializar una educación auto-trascendente, en constante evolución y desarrollo cuyo epicentro es el ser humano y su sentir para la transformación del contexto social.

Descriptor: pensamiento wilberiano, paradigma integrador, contexto educativo.

A COSMOVISION OF VENEZUELAN EDUCATIONAL REALITY: IN THE FRAMEWORK OF AN INTEGRATING PARADIGM

Abstract

According to the changes and transformations of a multidimensional world, this outline presents the Wilber thought, an eminent American psychologist with significant advances on integral and transcendental consciousness. This author promotes the implementation of an integrating paradigm capable of conjugating the Being into an anchorage between objectivity and subjectivity, through a cartography structured in four quadrants: the inner individual, the outer individual, the inner or cultural collective, and the collective outer or social quadrant. The integrality refers to a man in all his splendor, science, philosophy and religion that contributes to the construction of a holistic knowledge. It presents an exegesis of the paradigmatic position of the author in the Venezuelan educational context to approach an integral education from an integral consciousness in correspondence to the social reality around the educational fact. It constitutes from its co-responsible in the arsenal of experiences that underlie a phenomenological and hermeneutic epistemology to propel the mechanisms into a quality and transcendent education. It is about a formation in correspondence with the "K" Kosmos, understood as the union between the physical, the biological, the psyche and theos in order to materialize a self-transcendent education, in constant evolution and development whose epicenter is the human being and feeling for the transformation of the social context.

Key words: Wilberian thinking, integrative paradigm, educational context.

La era de la globalización circunscribe el mundo actual en una versatilidad dinámica que invita a repensar las múltiples acciones enmarcadas en la educación venezolana 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 trológico entre quehacer educativo, la preservación del medio ambiente y el proceso cultural que comparten sus corresponsables.

Esta trilogía es puntualizada por (Wilber, 2007, p. 39) en el “Kosmo”, escrito con “K”, “conjuga el cosmo (la materia), la vida (biosfera) y la mente (noosfera)”, cuya globalidad presenta una cosmovisión en la construcción de las prácticas pedagógicas actuales, con una teleología que va en correspondencia con un nuevo paradigma, se trata de “un paradigma trascendente” (Wilber, 2006,11). Este asume posturas emergentes que se religan y complementa en los comportamientos del hombre al ver, comprender, sentir lo humano y por consiguiente transformar lo colectivo en su cultura y en la sociedad.

Partiendo de esta concepción se visiona un desafío para la educación venezolana de amplio espectro sustentado en el planteamiento de López (1999) “el asumir la multidimensionalidad educativa, exige un tratamiento complejo si queremos llegar a una comprensión global” (34). De allí que la formación integral del Ser visto en el contexto educativo requiere percepciones integrales en la comprensión de su contexto. Wilber (2007), propone una filosofía integradora:

Una filosofía que sirva para interrelacionar los múltiples contextos pluralistas de la ciencia, la moral y la estética. Pero no a nivel de los detalles, lo cual es imposible, sino a nivel de las generalizaciones orientadoras, y que servirá para evidenciar que el mundo no se halla realmente

dividido, sino que es uno, una especie de filosofía holística para un Kosmo Holístico. (p. 68)

En este sentido la disposición filosófica propuesta para la educación debe concebirse en la complejidad al asumir un ser biológico y físico como ente capaz de fundamenta la gestión educativa; es un ser que genera acciones de pensamiento individual las cuales trascienden hacia un dimensionar sociológico, concretándose en el develamiento de una práctica integral, además puede establecer un bucle entre lo subjetivo y lo objetivo para el abordaje de lo social en constante evolución y desarrollo de la conciencia.

Este paradigma conjuga “una práctica transformadora auténticamente integral” (Wilber, 2004, p. 47) que se constituye en una cosmovisión global de la conciencia humana y un replanteamiento de las funciones que cada uno de los corresponsables del sistema educativo desarrolla desde una óptica multidimensional; coadyuvando en la comprensión del ser en el contexto educativo y se detallada en un espiral que se crea y recrea constantemente.

Un acercamiento al modelo integrador:

El modelo asume la escuela como centro para el quehacer comunitario y demanda una ética global del siglo XXI compuesta desde lo que Wilber (2004) describe como “un modelo integral onninivel y onnicuadrante” (p. 56); este parte para su constitución de la realidad interior y exterior del ser humano en un contexto holónico, permitiendo asumir la interrelación entre “una espiritualidad profunda con una ciencia amplia” (Wilber, 2004, p. 64). Es una educación más humana que admite la conciencia integral en el mundo académico.

Esta perspectiva epistémica se vincula con el pensamiento de Morín (2010) quien plantea “una reforma del pensamiento que exige por su parte, un pensamiento

capaz de relacionar los conocimientos entre sí de relacionar las partes con el todo, lo global con lo local, de lo local con lo global” (p. 141). Vista la educación como una herramienta para el desarrollo de los pueblos con un carácter epistemológico y reflexivo a través de un desarrollo recursivo-trascendente entre pensamientos y acciones. Resulta pertinente asumir una reforma en la capacidad de transformar los principios socioeducativos y hacerlos conducentes hacia la formación del ser en esencia, es necesario transitar hacia lo que Freire (1992, p. 25), denomina “una pedagogía de la esperanza”, es una pedagogía que va en correspondencia con las necesidades ontológicas del ser y requiere anclarse con las prácticas sociales. Este postulado propulsa la globalización desde un concepto dinámico, progresivo e integral; puntualizada por (Tedesco, 2000, p. 23) como “una

agenda global”, que plantea una complejidad en los procesos sociales exigiendo transformar las relaciones de autoridad por redes o relaciones cooperativas. Al respecto la educación es el puente para inducir a los y las ciudadanas hacia una construcción de una metamorfosis evolutiva para lograr el desarrollo de una conciencia colectiva a través de redes de cooperación. En este sentido la educación se enrumba hacia una visión holística e integral que parte de la individualidad de cada ser humano, se concatena con las emociones mentales y espirituales de sus corresponsables, con la cultura, además de los elementos ecoambientales que lo circundan para la conformación de un todo o una totalidad, es hacer de la enseñanza un holón “una totalidad compuesta por otras totalidades” (Wilber, 2005, p.68) en un paradigma integrador.

Un paradigma Integrador: Los cuadrantes del Modelo Integral



Fuente: Wilber, 2005, p. 107

Ahora bien esta complementariedad denota una significancia direccionada hacia un conjunto de corresponsables que conforman el Sistema Educativo Venezolano y demanda un conocimiento holístico desde perspectivas que admitan la relacionalidad entre sus integrantes, la complejidad en la operatividad de la educación desde su práctica cotidiana con mecanis-

mos autorreflexivos complejos orientados hacia repensar la participación del “Gran Tres, (el yo, el nosotros y el ello)” (Wilber, 2004, p. 45) del modelo integral visto como un andamiaje holónico. Esta integralidad permite emerger una cosmovisión educativa holística capaz de materializarse en los avances que se gestan a través de planes, programas

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)

Asumiendo estos propósitos en el modelo integral urge la corresponsabilidad para que sus integrantes engloben el significado de la vida hacia todas las dimensiones cotidianas y hagan de su praxis un hecho social con actitudes conjuntas capaces de profundizar la construcción de una educación que actúa en correspondencia con una “sociedad-mundo” (Morín, 2004, p. 05), además de concatenar las acciones con los cuadrantes del modelo integral en sus distintos niveles, líneas y estados.

Cuadrante individual-interior: es el cuadrante superior izquierdo para Wilber (2010) subjetivo intencional “son aquellos procesos que ocurren en el marco de lo privado, lo subjetivo del individuo, sus sentimientos, pensamientos y actitudes” (p. 95). Cuyo planteamiento es la base de una ontología concatenada a una axiología que se posesiona de los aspectos físicos, emocionales, mental, existencial y espiritual de los corresponsables del sistema, los padres, madres, representantes, responsables, estudiantes, docentes, trabajadores y trabajadoras administrativos, obreros y obreras de las instituciones o de los centros educativos.

En este sentido las concepciones epistémicas del currículo exigen una perspectiva holónica de los corresponsables del sistema con una educación que rompa las fronteras de la linealidad y responda a las exigencias de una sociedad; es preciso considerar la formación del ser para toda la vida siendo la escuela el contexto para esa formación no solo de los estudiantes sino más allá, una educación para todos y todas a lo largo de toda la vida en constante relación entre la mente y la conciencia.

A partir de este cuadrante “la mente es una herramienta que utilizamos para el Ser y el Ego” (Wilber, 2010, p. 34), a través de una educación que establezca un bucle entre la conciencia y las vivencias internas, es abrir espacios para la subjetividad y formar la capacidad para controlar las emociones, es preparar no solo para que el estudiante alcance las competencias básicas requeridas en cada nivel de sistema, sino que sea capaz de aplicar para sí el autoexamen, la autocrítica, la gimnasia psíquica de nuestros juicios y acciones fenoménicas.

Cuadrante individual-exterior: es el superior derecho objetivo conductual que parte del principio de interobjetividad y comporta la cognición desde la aprehensión intelectual que subyace del desarrollo cognitivo coadyuvando al desarrollo de la conciencia humana. Para Wilber (2004) “incluye los estados corporales orgánicos, la bioquímica, los factores neurobiológicos, los neurotransmisores, las estructuras orgánicas del cerebro” (p. 43).

Resulta un bucle entre el cerebro y el cuerpo que vincula respectivamente las líneas orientadoras del sistema educativo con una fundamentación basada en el holismo, tal posicionamiento refiere a la complementariedad de las reformas del pensamiento. Morín (2006) plantea cinco vías para regenerar la ética en tiempos postmodernos:

***Reforma/transformación de la sociedad:** el desarrollo de una consciencia del destino común.

***Reforma de la mente/reforma de la educación:** el sistema educativo debe fundarse en esta religación.

***Reforma de la vida:** la calidad de vida es esencial, si se considera que las necesidades poéticas del ser humano son esenciales.

***Regeneración moral:** reelaborar una ética adaptada a los nuevos tiempos. Necesita la integración de nuestra propia consciencia y personalidad

***Una ciencia reformadora:** o correformadora capaz de reflexionar sobre sí misma, dotada de una cultura epistemológica, podría contribuir a la reforma mental aportando lo humano sobre sí misma. (p. 195)

Estas vías reformadoras sirven de base epistemológica para la concreción de una regeneración sobre los indicadores de calidad educativa que describen los avances en aprendizajes con una sólida cosmovisión del mundo, sin obviar una práctica recursiva y concurrente; que se reactive la interioridad individual y el desarrollo evolutivo en la transformación del quehacer educativo. Es partir de la objetividad demarcada por los contenidos académicos para lograr el cambio trascendental en cada estudiante.

Cuadrante colectivo interior o cultural: inferior izquierdo Wilber (2004), “el espectro de la conciencia va hacia lo transpersonal, incluye todas aquellas pautas de la conciencia que son compartidas por quienes se encuentran inmersos en el seno de una cultura o subcultura particular” (p. 43). Este cuadrante comprende las dimensiones intersubjetivas de la experiencia compartidas en un hábitat semántico como las costumbres, los valores, los juicios y prejuicios que demarcan la conducta del colectivo.

Su base está en la posibilidad de compartir criterios

lingüísticos de las percepciones sobre el “Kosmo” con una perspectiva global y totalitaria entre los agentes internos y externos al generar procesos educativos, cuya integralidad permite que satisfagan las necesidades y las expectativas de sus integrantes dentro de un enfoque global, en correspondencia con el desarrollo tecno-económico que los circunda.

Este argumento fundamenta el pensamiento educativo y otorga relevancia a lo cultural como base ontológica de la educación, es decir, al crecimiento humano en valores, hábitos, actitudes, convivencia y calidad de vida para formar a un ser en la interrelación y convivencia que trasciende hacia la evolución y el desarrollo visto como una línea sin frontera en la conformación del mundo simbólico.

Para Wilber (1998) “las palabras, las descripciones, las interpretaciones y las visiones del mundo son tan necesarias como el aire” (p. 43), un epísteme para la construcción de los elementos culturales del colectivo en función a la lógica del desarrollo y la retro-progresión de las acciones, por ello la educación exige una religación entre el arte, la moral, la ciencia y la religión en constante proceso de evolución desde las vivencias y las experiencias internas.

Cuadrante colectivo exterior y social: es el inferior derecho Wilber (2004) “incluye los estilos arquitectónicos, las estructuras geopolíticas, las formas de transmisión de la información, las estructuras sociales y las realidades interobjetivas” (p. 44). Es la concreción de la era de la globalización como medio que conjuga la descripción del mundo a través de las tecnologías de la comunicación y de la información.

Se trata de la conjugación del Ser que se prescribe como un “sujeto de derecho y un ser social” (Wilber, 2008, p. 89), es integrante de un grupo familiar con un

arsenal de características propias del contexto dentro del cual se desenvuelve, permitiendo entender la educación en tiempos postmodernos como el mecanismo para formar ciudadanos capaces de cohabitar en sociedad humanista, democrática, protagónica, participativa, multiétnica, pluricultural, bilingüe e intercultural, las cuales conjugan el ser, sentir, conocer y convivir.

En conclusión

Los tiempos postmodernos en los cuales coexistimos se caracterizan por un el desarrollo social con altos niveles de competitividad social, de corresponsabilidad y autonomía ciudadana que reclama la inserción de un nuevo paradigma para la educación, una perspectiva que conjugue los múltiples puntos de vista de sus corresponsables a través de los cuadrantes propuestos por Ken Wilber, cuyo pensamiento sobre la conciencia, la psicología transcendental y el enfoque integral responden a la objetividad y la subjetividad en el sistema educativo.

Estamos llamados a la transcendencia en escala mundial con una conciencia integral en el mundo académico que considere la totalidad del ser con sus creencias mitológicas, sus experiencias, sus conocimientos en la construcción de una supraestructura social que conjugue epistémicamente la fenomenología y la hermenéutica que parte del ser humano y se comporta en una sociedad globalizada, siendo el modelo integrador una alternativa para la concreción de una educación integral, de calidad y ajustadas a la realidad del contexto planetario.

La vanguardia en materia educativa se direcciona hacia el saber integral e integrado, sin parcialidades, sin fragmentaciones que coarten la conectividad con el mundo circundante y va más allá de concepciones academicistas aisladas de la realidad social; el desafío está en la

incorporación de los corresponsables del sistema hacia una conciencia integral. “Una educación construida en un mundo globalizado y para una sociedad globalizada... es una educación sin fronteras, una educación que mira al ser como el epicentro de un paradigma integrador”.

Referencias

- Freire, P. (1992) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagógica del oprimido*. Buenos Aires-Argentina: Editores Siglo XXI.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Dirección de Currículo (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. <http://me.gob.ve/> (consulta: 10-07-2016).
- López, F. (1999) *Globalización*. Colombia: Editores Tercer Mundo.
- Morín, E. (2004) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paídos.
- Ibérica, S.A. Morín E. (2006). *El método 6. La Ética*. Madrid: Editor Cátedra.
- Morín, E. (2010) *Hacia el abismo. Globalización del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Paídos. Ibérica, S.A.
- Tedesco, J. (2000) *Educación para la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wilber, K. (1998) *La conciencia sin frontera. Aproximación del oriente y occidente*. Barcelona: Kairos.
- Wilber, K. (2004) *Una Teoría del Todo*. Barcelona: Kairos.
- Wilber, K. (2005) *Sexo, Ecología, Espiritualidad. El alma de la evolución*. Barcelona: Kairos.
- Wilber, K. (2006) *Manual de psicología transpersonal*. Barcelona: Kairos.
- Wilber, K. (2007) *Psicología Integral*. (4º edición). Barcelona: Kairos.
- Wilber, K. (2010) *Los tres ojos del conocimiento. La búsqueda de un nuevo paradigma*. (6º edición). Barcelona: Kairos.

AURIBETH PÉREZ

Universidad de Carabobo

aperez81@uc.edu.ve

LEOPOLDO RAMÍREZ

Universidad de Carabobo

lramirez24@uc.edu.ve

LUIS F PÉREZ

Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas

lfperez@ivic.gob.ve

Recibido: 04-05-2017

Aprobado: 29-11-2017

Resumen

La investigación tuvo como objetivo general: Evaluar el autoconocimiento como proceso reorientador en la actitud de los estudiantes del 1er semestre: carreras de Biología y Computación basado en el modelo de aprendizaje de Whetten y Cameron (2011) en la Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología (se identifica con las siglas FaCyT), Universidad de Carabobo. El autoconocimiento y la reorientación son las variables fundamentales de la investigación, las cuales, se analizaron mediante el modelo de aprendizaje citado. El modelo consta de 5 etapas en las que la población: evaluó, aprendió, analizó, practicó y aplicó el autoconocimiento como proceso reorientador de su propia actitud. El trabajo está enmarcado en la línea de investigación: Educación para las Ciencias Básicas y Tecnología, del paradigma cuantitativo, enfoque cognitivo, de tipo descriptivo, diseño de Campo. El instrumento de evaluación fue el Cuestionario de “Diagnóstico del Autoconocimiento” constituido por 11 ítems el cual se aplicó a 47 estudiantes en el periodo electivo I-2015, luego de completar el tema referido al Autoconocimiento. La validez fue sometida al juicio de 3 expertos. El nivel de confiabilidad del instrumento fue de $KR20=0,68$ (Alto). Los resultados demostraron que el 73% de los estudiantes reconocieron el autoconocimiento como proceso reorientador de su actitud confirmando la efectividad del modelo de aprendizaje de Whetten y Cameron (2011), garantizando así, la adquisición habilidades directivas en el repertorio actitudinal del estudiante universitario por medio de la reorientación.

Palabras clave: autoconocimiento, reorientación, actitud, habilidades directivas, modelo de aprendizaje.

SELF-KNOWLEDGE AS A GUIDANCE PROCESS FOR STUDENT'S ATTITUDE AT THE EXPERIMENTAL FACULTY OF SCIENCES AND TECHNOLOGY, UNIVERSITY OF CARABOBO

Abstract

The investigation aimed to evaluate self-awareness as a guidance process in the first semester students' attitude in the careers of biology and computer, based on Whetten and Cameron's model of learning (2011) in FaCyT of the University of Carabobo. Self-awareness and guidance are fundamental variables in this investigation, which were analyzed the five stages of this model: evaluation, learning, analysis, practice and application of self-awareness as a guidance process of their own attitude. The study is under a quantitative paradigm, cognitive approach, and descriptive field design. The instrument of evaluation was the questionnaire of “Diagnosis of self-knowledge” consisting of 11 items applied to 47 students in the elective period I-2015, after completing the topic referred to Self-knowledge. The validity was subject to the judgment of three experts. The level of reliability of the instrument was $KR20=0.68$ (high). The results showed that 73% of students recognized self-awareness as a process of their attitude reorientation confirming Whetten and Cameron's learning model effectiveness, guaranteeing the acquisition management skills in the attitudinal repertoire of a university student through the guidance.

Key word: self-knowledge, reorientation, attitude, management skills development, learning model.

Introducción

El autoconocimiento es la herramienta necesaria tomada desde los tiempos antiguos para guiar a los que buscan sabiduría, para responder a las interrogantes trascendentes del ser humano: ¿Cómo puedo alcanzar la felicidad plena?, ¿Cuál es mi destino?, ¿Cuándo puedo ser exitoso?, entre muchas preguntas a las que acudían los filósofos al Oráculo de Delfos. Allí estaba inscrita la premisa: ...si no hayas dentro de ti mismo aquello que buscas, tampoco podrás hallarlo afuera (...). Hombre, concóctete a ti mismo y conocerás el universo y a los dioses (Pitaco de Mitilene 652 - 570 a.c).

Es necesaria la revisión profunda del ser (desde su complejidad) para responder a las interrogantes anteriores, iniciando un proceso de revisión tomando en consideración: a) la autoevaluación: proceso para iniciar la búsqueda de la verdad partiendo del sí mismo; b) la introspección: es el camino interno para la evolución y mejora personal; c) la autoaceptación: reconocimiento del ser, dotado de fortalezas y debilidades por mejorar, lo cual, da valor ante la mirada de los semejantes; d) el autoanálisis o autoconcepto: es la aceptación de ¿cómo soy?, desde la perspectiva psíquica y física. Por último, e) El autorespeto: es la agrupación de los estándares personales y sociales de manera armónica, creando en el ser el reconocimiento de su propio valor ante sí mismo y los demás.

Los elementos anteriores están enmarcados por los autores Whetten y Cameron (2011) como: el Enigma del Autoconocimiento, lo cual, identifica la búsqueda del conocimiento del yo que es necesario para acceder a lo más interno. Albergado en la autoestima; entendida como el valor que se posee sobre sí mismo, los elementos cuantitativo y cualitativo para saber la valía real, tomando en consideración el propio ser. Así mismo,

Ouspensky (2013) lo denomina conciencia como: una especie particular de aprehensión del conocimiento interior.

Por medio de la conciencia se llega a un mejor autococonocimiento, procesando la información que parte de sí mismo, esto se alcanza por el proceso de reorientación, como la estratégica para la mejora y aceptación como individuo. Para Kleczkowski (1984) define la reorientación como el proceso el cual debe iniciarse por un reforzamiento de la conciencia del problema hasta el punto de crear un deseo de cambio (p.74)

Lo requerido con estas características es lograr el desarrollo personal armónico y cónsono con los intereses, necesidades, potencialidades para proyectar las habilidades directivas en los espacios de acción que tenga el estudiante universitario.

La reorientación facilita al estudiante el análisis exhaustivo en un momento determinado, genera una nueva interpretación de la conciencia, por ende, del mismo ser. Facilitando el reconocimiento de aspectos en la personalidad que no han sido identificados, al iniciar el camino de la distinción de los elementos psíquicos y biológicos. Se abre un espacio para la intervención de la conciencia regenerando nueva información relacionada directamente con el cambio de actitud, entendida esta como el estado de disposición nerviosa y mental, organizada a partir de las vivencias, que orienta o dirige la respuesta de un sujeto ante determinados acontecimientos. Lo que permite, el reforzamiento de los nuevos aspectos adquiridos teniendo valor y significado para el sujeto, esto es, el proceso de reorientación por medio de la actitud. El tema del autoconocimiento, es relevante, en el mundo universitario para que el estudiante posea las alternativas, modelos o parámetros para el equilibrio de

su mundo interno que, a su vez, no debe colisionar con el mundo externo, circundante.

Vale la pena analizar, si la falta de autoconocimiento afecta la toma de decisión, la asertividad, inteligencia emocional o valores por parte del estudiante en el momento que inicia la universidad ante el vacío de información sobre el autocontrol y autodescubrimiento, así como los caminos que podría seguir para la victoria en la educación superior, lo cual lograría por medio de un proceso de reorientación de su actitud, generar cambios significativos en la concepción de su propio concepto, identificación de su línea sensible, mayor tolerancia a la ambigüedad e identificación de los aspectos relacionados con el estilo cognitivo. Todos estos indicadores actitudinales los plantean David Whetten y Kim Cameron para el desarrollo de habilidades directivas en el estudiante de ciencias puras del mundo actual.

Aquí radica la necesidad y pertinencia de la Unidad Académica Desarrollo de Habilidades Directivas (la cual será identificada con las siglas UA-DHD) en un pensum de estudio de una Facultad de Ciencias Exactas. Los autores, Whetten y Cameron, expresan que es a partir del autoconocimiento el estudiante inicia la búsqueda de su dimensión personal (para luego adicionar la interpersonal y grupal) para indagar sobre su propia esencia, analizar las disconformidades que le hacen no aceptarse.

Para esto, la pertinencia del modelo de aprendizaje (evaluar- aprender- analizar, practicar y aplicar) propuestos por los autores y el proceso reorientador de la actitud, lo que garantizará un cambio significativo en el repertorio actitudinal del estudiante del 1er semestre permitiendo desarrollar o mejorar las habilidades directivas. Se ha planteado el término Habilidades Directivas por los autores Whetten y Cameron (2011) entendido como gru-

identificables de acciones que los individuos llevan a cabo y que conducen a ciertos resultados. (p. 9).

Por tal razón, la investigación se centra en el estudiante universitario como patrocinador activo de su propia reorientación a nivel personal para alcanzar la meta desde el momento que decida conocerse a sí mismo canalizando su actitud de manera favorable y efectiva en la sociedad. Haciendo de esta investigación un sustento teórico para proyectar los alcances a nivel cuantitativo justificando la problemática y la solución pertinente ante una situación de conflicto intrapersonal. El Objetivo general de esta investigación se centran en: Evaluar el autoconocimiento como proceso reorientador en la actitud basado en el modelo de aprendizaje expuesto por Whetten y Cameron en los estudiantes del 1er semestre de las carreras de Biología (sección 11) y Computación (secciones 02-04) periodo I-2015 en la FaCyT de la Universidad de Carabobo. Ya sea a través del aprendizaje observacional, social o vicario, como lo expuesto por Bandura (1987), el uso de la Inteligencia de Sternberg (2011) y La Alineación Constructiva de Biggs (2015), el estudiante aprende haciendo, identificando y corrigiendo fallas en la práctica, permitiendo el perfeccionamiento, hasta alcanzar el éxito o autoeficacia que desea para su mejora como persona, miembro de la sociedad, individuo del planeta, en la mejora continua y consciente por parte del estudiante universitario por medio del proceso de autodescubrimiento (paso primordial en el modelo de Whetten y Cameron para el desarrollo de habilidades directivas). A su vez, permite cumplir el modelo de aprendizaje, en el cual los mismos autores señalan la evaluación como pilar fundamental en las estrategias cognoscitivas del sujeto hasta alcanzar el peldaño final como lo es la aplicación de lo aprendido para mejorarlo hasta obtener lo deseado.

El proceso, aporta elementos necesarios en su actitud que lo asiste en el desarrollo de habilidades esenciales (ver gráfico No.1), permitirá que el estudiante del 1er semestre se adecue a las exigencias y demandas de su propio ser, de los que lo rodean y de la comunidad en general basado en el desarrollo de habilidades por escalas. Principalmente se encuentran las Habilidades Personales, integrado por tres dimensio-

nes el autoconocimiento, seguido del Manejo de Estrés para finalizar este estadio con la Solución Analítica y Creativa de los Problemas. Para continuar, Whetten (2011) define autoconocimiento como el conocimiento que poseemos de nosotros mismos, lo que constituye nuestro concepto personal, es fundamental para desarrollar nuestras habilidades directivas (p.58).

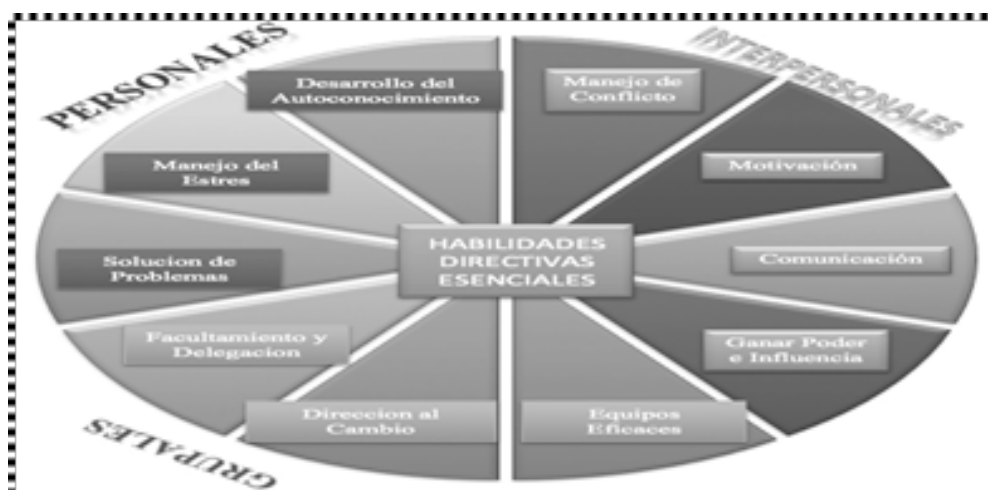


Gráfico N° 1. Modelo de desarrollo de habilidades directivas esenciales

Fuente: Whetten, 2011

El estudiante a través de su propio autodescubrimiento encontrara en su repertorio cognitivo, actitudinal y conductual la clave para desarrollar el autoconocimiento, obtener un mejor manejo del estrés consiguiendo solucionar analítica y creativamente los problemas en su cotidianidad. De tal forma, el sujeto será capaz de desarrollar competencias y habilidades a través del modelo de aprendizaje permitiendo así identificar y desarrollar sus atributos directivos y de liderazgo basadas en 5 pasos como se demuestra en el gráfico No. 2.

Por tal razón, el uso del Modelo de Habilidades Directivas facilita el aprendizaje en los estudiantes del 1er semestre de la FaCyT siendo indispensable para que el mismo sea protagonista del quehacer educativo

y desarrollo personal, pueda tener una mejor actitud ante sí mismo, sus semejantes y el entorno universitario espacio idóneo cada día alcanzando las siguientes demandas:

Evaluar buenos y malos hábitos que impiden la adaptación armónica en el mundo universitario.

Aprender nuevos contenidos, conocimientos, técnicas, estrategias en el plano personal, académico y social. Analizar sus fallas partiendo de su realidad circundante.

Poner en práctica lo aprendido, dando sentido a lo adquirido y desechando lo inútil.

Haber aprendido para la vida por medio de la formación integral.



Gráfico N° 2. Modelo de aprendizaje

Fuente: Whetten, 2011

Al comprobar el estudiante que ha cumplido con lo señalado anteriormente, le da significado y trascendencia al proceso reorientador de su actitud garantizando el momento de darse permiso, el cual viene acompañado de las variables: autoconocerse y reorientarse. En ambas, es necesario reconocer aspectos para identificar la actitud final del estudiante:

1. De la variable Autoconocimiento han sido indicadores de la actitud: toma de decisiones, locus de control interno, manejo del estrés, autocontrol, inteligencia emocional, valores, cognición, tolerancia a la ambigüedad.
2. Con relación a la variable Reorientación han sido indicadores de la actitud: asertividad, introspección, inteligencia emocional, tolerancia a la ambigüedad, manejo de conflictos, línea sensible, autodescubrimiento, autoevaluación básica, actitud hacia el cambio.

Después de todo, lo que evidencia la adquisición o mejora de la habilidad vista como la incorporación de los cambios actitudinales, evidenciados en el aula de clases, en el día a día del sujeto, en el establecimiento de

las relaciones interpersonales y grupales es su cambio favorable de actitud, mejorando en todas las áreas de acción consiente del estudiante universitario.

La metodología permaneció enmarcada en la línea de investigación: Educación para las Ciencias Básicas y Tecnológicas, enfoque Cognitivo, bajo el paradigma Cuantitativo, tipo de investigación Descriptiva de campo. La población fue de 47 estudiantes del 1er semestre de las especialidades de Biología y Computación del periodo académico I-2015, con un estudio Censal. La Técnica y recolección de datos fue a través de un cuestionario del Autoconocimiento que consta de 11 reactivos. La validez fue a través de los 3 expertos en el área de: psicología clínica, psicología organizacional e investigación educativa. El Coeficiente de Confiabilidad fue a través de Kuder Richardson (KR20) siendo de 0,68 definido como ALTO según Ruiz (2003) y el método fue el estadístico con la utilización de análisis porcentual y gráfico de barra.

Conclusiones

La investigación ha demostrado que el 73% (variable autoconocimiento: 43% y variable reorientación: 30%) de la población, posterior a la aplicación del cuestionario (ver gráfico No.3), cumplió con el objetivo general: Evaluar el autoconocimiento como proceso reorientador en la actitud basado en el modelo de aprendizaje de Whetten y Cameron en virtud de haber adquirido, por medio del análisis exhaustivo de su ser partiendo del autoconocimiento y tomando en consideración la reorientación, como se expone en la Declaración de Ottawa, expuesto por Kleczkowski (1984) el cual es el proceso que genera un deseo de cambio. El estudiante universitario adquiere plena conciencia de su ser existencial desde el autoconocimiento lo cual, le permite el desarrollo personal y como la alternativa de resolución

de problemáticas no resueltas por medio del proceso reorientador de su actitud hacia el cambio lo que traerá el beneficio del desarrollo paulatino de habilidades directivas facilitando la incorporación al mundo científico-social humanístico y con auge en los avances tecnológicos propios de la era moderna. La esencia de la UA-DHD, es proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para su adaptación al medio circundante, por medio, de la au-

to aceptación de manera que pueda gerenciarse a sí mismo con los procesos y procedimientos pertinentes según la necesidad presentada en un momento, siendo el gestor de su proceso de selección de alternativa válida y eficiente para el éxito de su elección de vida, como lo es la inserción al mundo universitario dentro del espacio de la ciencia y tecnología.

Actitud

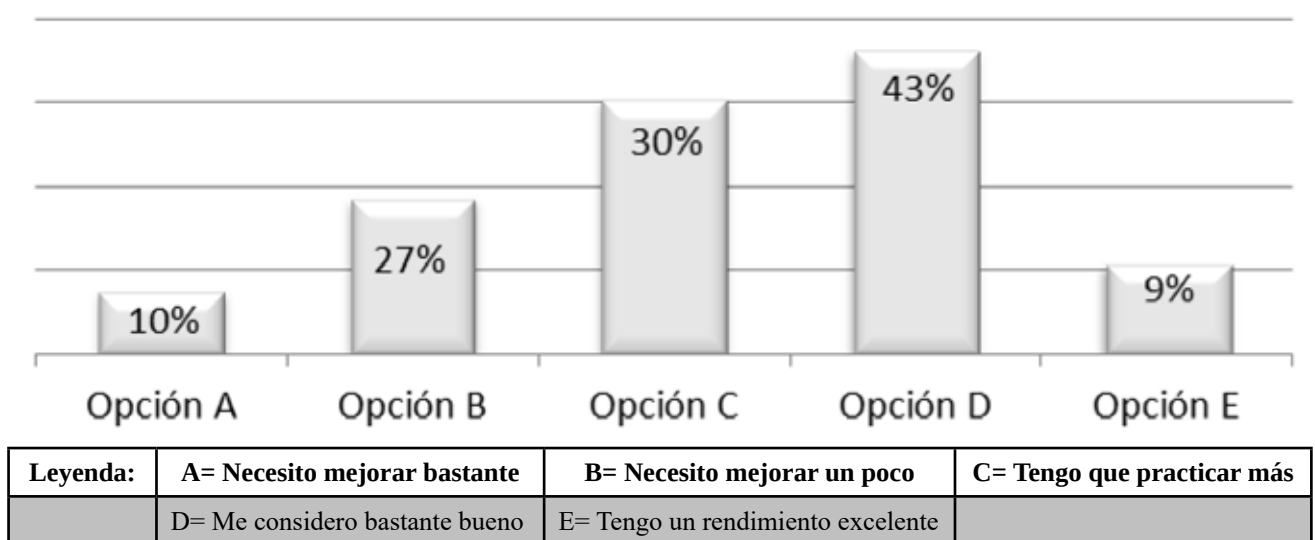


Gráfico N° 3. Representación gráfica Porcentual de la dimensión Actitud

Fuente: Autor. 2016

Aunado a la anterior, evaluar el acontecer del ser humano por medio de la formación integral continua durante el semestre en la UA-DHD para aprender, desarrollar, modificar y transformar la actitud del estudiante partiendo de su autoconocimiento, este proceso es estimado por el mismo estudiante y por el docente, tomando como estrategia el modelo de aprendizaje de Whetten y Cameron donde el estudiante aprende, desaprende y vuelve aprender. El proceso de enseñanza y de aprendizaje gira en torno a la alineación constructiva (Biggs, 2015) del

mismo estudiante (autoconocimiento) y de las alternativas natas o adquiridas durante la faceta de adaptación estudiantil (reorientación) a nivel superior todo esto desarrolladas por la demostración de su actitud hacia el desarrollo de las habilidades directivas de los sujetos de esta investigación como lo exponen Whetten y Cameron (2011) y se evidencia la alineación constructiva a nivel personal, académico, interpersonal y social en el gráfico No. 3 realizado por los autores de este trabajo.

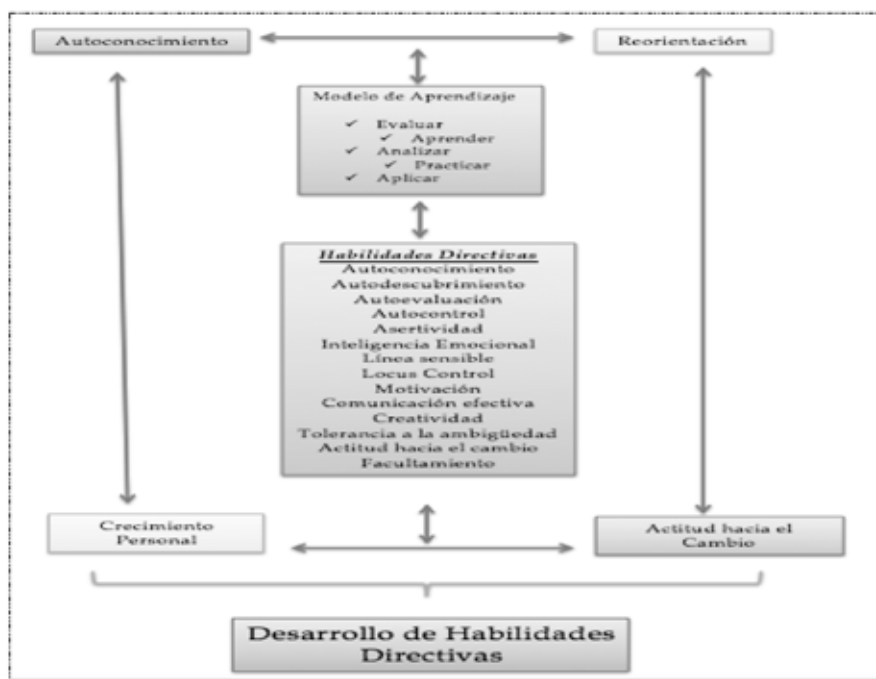


Gráfico N° 4. Integración de: el autoconocimiento, la reorientación y las habilidades directivas

Fuente: Autor. 2016

Referencias

- Ouspensky, P. (2013). ¿Qué es la conciencia? *Revista Dos Disparos*. Disponible en <http://dosdisparos.com> Consulta [05/07/2016]
- Kleczkowski, B, Roemer M, Van Der Werff, A. (1984). *Sistemas nacionales de salud y su reorientación hacia la salud para todos*. Organización Mundial de la Salud. Ginebra
- Whetten, D. y Cameron. K. (2011). *Desarrollo de Habilidades Directivas*. Pearson Educación, Octava Edición. México



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 de 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 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 15 páginas, incluida las referencias bibliográficas; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión.
 7. Los trabajos deberán estar escritos a fuente **Times New Roman**, de **doce (12) puntos**. El resumen 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 solo 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 editoria. 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/multidisicplinarias/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 "ARJÉ 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.
 - 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**
-



FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN



Mercado de Cartagena (Vivian González, 2008)



**DIRECCIÓN DE POSTGRADO
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
DE POSTGRADO (UNIPOST)**