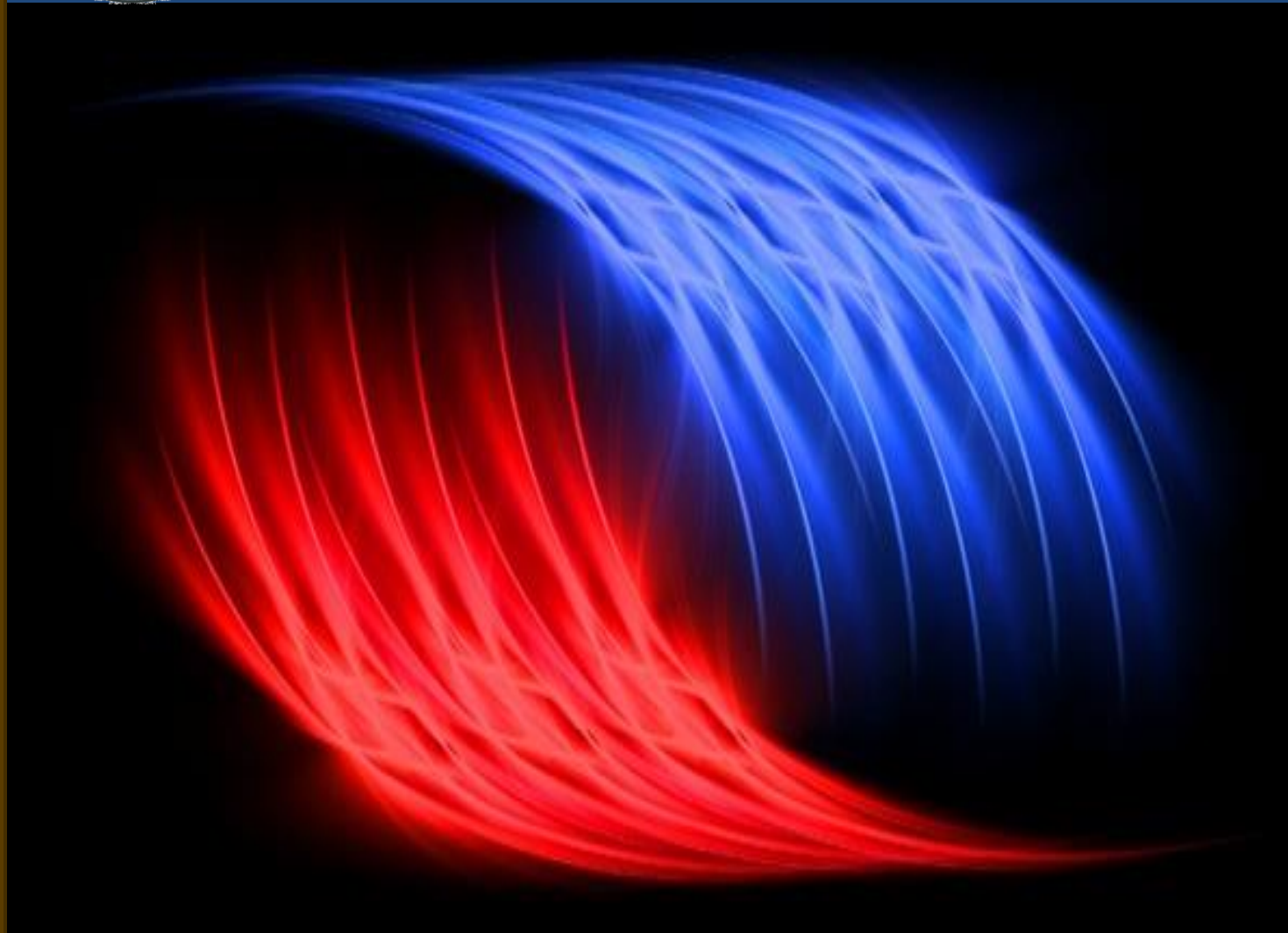




Scientiarum



**Revista Científica del
Decanato de Investigación y Postgrado de la
Universidad Fermín Toro**

**Depósito Legal N°: PP200802la2795
ISSN: 18568688**

II

Edición Año 2018



CONTENIDO

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dr. Jorge R. Benítez

Rector

Dr. Pedro Briceño C.

Vicerrector Académico

Dr. Rafael Rubio

Vicerrector Administrativo

MSc. Vanessa Quero

Secretaria General

COMITÉ TÉCNICO

Dra. Marianella Martínez

Decano de Investigación y

Postgrado

Editora Jefe

MSc. Leidy Hernández

Directora de Investigación

Redacción y Estilo

Noris Soler

Maquetización y Montaje

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Beatriz Valecillos (UPEL)

Dra. Rebeca Rivas (UFT)

Dr. Douglas Barráez (UFT)

Dr. William Rodríguez (UTAEB)

Dra. María E. Castillo (UCLA)

Dra. Nora Panza (UFT)

Dra. Vilsia Ollarves (UPEL/UFT)

Dra. Janina Rodríguez (UFT)

Dr. Alfredo Lucena (UPEL)

Dra. Milexa Sequera (UPEL)

Dra. Lisbeth Campins (UFT)

Dra. Marianela Suárez (UFT)

Dra. Leidy Hernández (UFT)

Dra. Alisbeth Araujo (UCLA)

Dra. María G. Sanchez (UFT)

Dr. Jesús León Subero (UCLA)

ARTICULOS

- APERTURA SEMIÓTICA A LA SEXUALIDAD DE LAS PERSONAS
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA** 11

Autora: Janeth Rodriguez

- EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INCLUSIVA. UNA MIRADA
FENOMENOLÓGICA DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE
DOWN** 35

Autora: Jenny Valero

- FUNCIONALIDAD FAMILIAR EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN BÁSICA QUE SUFREN ACOSO ESCOLAR EN LA
UNIDAD EDUCATIVA SANTA CLARA DE ASÍS** 56

Autora: Sofía Márquez

- LA INNOCREATIVIDAD COMO FENÓMENO COMPLEJO
EN EL DESARROLLO ONTOLÓGICO DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO** 74

Autora: Mayibe Agüero

- ESTRATEGIAS CREATIVAS PARA DESARROLLAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA** 96

Autora: Isabel Peña

- LA FORMACIÓN DOCENTE EN ALFABETIZACIÓN
ACADÉMICA: UN ESTUDIO DESDE LAS PRÁCTICAS DE
ESCRITURA** 123

Autor: José Pérez

- LA TRANSCOMPLEJIDAD DE LA COMUNICACIÓN ASERTIVA
EN LA PRAXIOLOGIA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN
PRIMARIA** 146

Autora: Norma Rivero

CONTINUACIÓN...

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA FILIACIÓN: COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO Autora: Maritza Betancourt	167
ESPACIO RECREATIVO: ALTERNATIVA PRÁCTICA DE ESPARCIMIENTO INTEGRAL DEL TALENTO DOCENTE Autora: Delvimar Aguilar	184
COMUNICACIÓN ASERTIVA COMO HERRAMIENTA TRASFORMADORA DE LA GESTIÓN GERENCIAL DEL DIRECTIVO ESCOLAR Autora: Marisela Estupiñan	202
INTELIGENCIA EMOCIONAL: ALTERNATIVA EN LA PREVENCIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES Autor: Jonathan Roa	217
FILOSOFÍA AXIOLÓGICA BASADA EN LOS JUEGOS TRADICIONALES HACIA UNA CULTURA DE PAZ EN PREESCOLAR Autora: María Parra	232
REDES SOCIALES EN EL ENTORNO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Autora: Bárbara Vásquez	254
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y SU INFLUENCIA EN EL MODELO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ACTUAL Autor: Miguel Bottini	270
DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PENSAMIENTO COMPLEJO Autora: María López	295
MIRADA HOLOGRAMÁTICA PARADIGMÁTICA DE LA RECONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO: UN ESTUDIO BIOGRÁFICO Autor: Carlos Patiño	311
BENEFICIOS SOCIOECONÓMICOS DE LA COOPERATIVA ESCOLAR COMO ALTERNATIVA DE AUTOGESTIÓN EN LA ESCUELA BÁSICA Autora: Ángela Bedoya	335

CAMBIOS SOCIALES, TENDENCIAS EDUCATIVAS Y ACTITUD DOCENTE. ENTRAMADO DE ELEMENTOS QUE DEFINEN LA NUEVA EDUCACIÓN 355

Autora: Yennis Pérez

ACERCA DE LA NATURALEZA DE LA LÚDICA Y SU FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA Y ANTROPOLÓGICA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL 373

Autores: Luz Escobar
Luis Pérez

SOFTWARE DE SOPORTE PARA EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UN LABORATORIO DE COMUNICACIONES DIGITALES 387

Autora: Celeste Leopardi

CLIMA ORGANIZACIONAL DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO 409

Autor: Miguel Cordero

TRIANGULACIÓN, ESTRATÉGIA EN LAS INVESTIGACIONES DEL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN EN ADMINISTRACIÓN 433

Autor: Emiro Navas

ENSAYOS

LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA DEL SER INVESTIGADOR 450

Autora: Luisa Stocco

REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE EL COACHING PEDAGÓGICO COMO HERRAMIENTA NECESARIA PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA: UN RETO PARA EL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANA 463

Autora: María V. Márquez

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ¿EJE CRÍTICO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA 474

Autora: Nancy Rodriguez

VIOLENCIA CONYUGAL LA MIRADA DE UNA VÍCTIMA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES 484

Autores: Pedro Gauna
Belitza Salazar

CONTINUACIÓN...

TEMAS FUNDAMENTALES DEL DESARROLLO HUMANO, “Y SUS DIMENSIONES EDUCATIVAS”	498
Autora: María Sanoja	
NUEVAS TECNOLOGÍAS AL SERVICIO DE LA HOMEOSTASIS DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO VENEZOLANO	510
Autor: Pedro Huérfino	
LAS TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO, SU APOORTE A LA COMPLEJIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN	521
Autora: Andrea Márquez	
MODELO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA TEORÍA DE INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DE PAUL RICOEUR	535
Autor: Antonio Giménez	
ARTICULACIÓN PSICOSOCIOCOGNITIVA PARA EL PROCESO DE TRANSICIÓN EN ESTUDIANTES DE PREESCOLAR A PRIMER GRADO	544
Autor: María A. Mejías	
IDEARIO PEDAGÓGICO DE LA NUEVA ERA EDUCATIVA: UN DESAFÍO PARA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA	557
Autora: Silvia Álvarez	
PROVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS PARA LA NO VIOLENCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	566
Autora: Magaly Liscano	
EL USO RESPONSABLE DEL LENGUAJE ESCRITO COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL	577
Autor: José Camacho	
GESTIÓN GERENCIAL EN LA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA	591
Autor: David Solórzano	

REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA CRÍTICA DE LA ESCUELA DE FRANKFORT Y SU CONTRIBUCIÓN AL ENFOQUE PEDAGÓGICO SOCIO-CRÍTICO	602
Autora: Socorro Campo	
EL JUEGO, ESTRATEGIA MOTIVACIONAL EN NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL CÁLCULO MATEMÁTICO	616
Autora: Isabel Graterol	
LOS DOCENTES NOVELES Y SUS COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS	627
Autora: Raquel Sánchez	
LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA MEDIADORA PARA UNA PRAXIS PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INICIAL	637
Autora: Argelia Marchena	
REVISIÓN CRÍTICA ACERCA DEL CONECTIVISMO COMO TEORÍA DE APRENDIZAJE EMERGENTE EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	653
Autora: María Socorro	
EDUCACIÓN EN VALORES: UNA NECESIDAD EN EL PROCESO DE MEDIACIÓN DE LA PRAXIS EDUCATIVA	664
Autora: Martha Chirinos	
REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN VALORES. UNA VISIÓN DE FORMACIÓN DESDE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA	680
Autora: Miriam Chirinos	

EDITORIAL

La aplicación de teorías, métodos y conocimientos que conducen a la generación de nuevos conocimientos, en forma de predicciones concretas, cuantitativas y comprobables, es lo que conforma la Disciplina denominada Ciencia, Ella está sustentada en observaciones pasadas y presentes, como base para formular las predicciones futuras, mediante razonamientos y reglas o leyes generales., Bunge (1981), considera que la ciencia es un conjunto de conocimientos sistemáticos comprobables que estudian, explican y predicen los fenómenos sociales, artificiales y naturales, organizados y clasificados, sobre la base de principios explicativos, ya sean de forma teórica o práctica. A partir del razonamiento lógico y el análisis objetivo de la evidencia científica, se formulan interrogantes de investigación e hipótesis, que permiten deducir los principios y leyes que la sustentan y así construir modelos, teorías y sistemas de conocimientos, que conforman el método científico.

En este orden de consideraciones, Popper (2004), destaca que dado el carácter universal de la ciencia, su influencia requiere extenderse a todos los campos de la sociedad, desde el desarrollo tecnológico a los modernos problemas de tipo jurídico relacionados con campos de la medicina o la genética. Corresponde entonces a las universidades, dada la riqueza de su ambiente cultural, constituido por la confluencia de personas de la más variada mentalidad, dedicadas a trabajar los campos más diversos de la esfera intelectual, asumir la actividad científica, apoyada por la presencia de jóvenes ansiosos de saber, que despierta, en ellos el hacer, como medio más propicio para que emerja la ciencia. Así, entendemos que el rol de la universidad actual es la conservación, la transmisión y la construcción del conocimiento, a través de la investigación científica, adjudicándole a esta disciplina la importancia que posee como factor de progreso y bienestar del talento humano.

De allí, la pertinencia de la divulgación científica que realiza La Universidad Fermín Toro, UFT, de los productos científicos que emergen del conjunto de actividades que interpretan y hacen accesible el conocimiento científico a la sociedad, a través de la Revista **SCIENTIARUM**. Ésta, es una revista creada para divulgar aquellas labores y actividades, sobre el conocimiento científico, que se llevan a cabo en el Decanato de Investigación y Postgrado de la UFT, que constituyen el reflejo de sus colaboradores para hacerlos llegar a las personas interesadas en informarse y entender el conocimiento para la proyección social de la actividad científica.

La divulgación del conocimiento científico a través de la revista **SCIENTIARUM** volumen 2, pone a disposición de sus lectores, no solo los descubrimientos científicos del momento, sino también aquellas teorías bien establecidas y aceptadas socialmente en el campo de la investigación científica, en publicaciones y producciones como proyección social de su comunidad académica, ofreciendo la posibilidad de adquisición del conocimiento científico, expuesto en artículos y ensayos correspondientes a la producción intelectual de estudiantes y docentes de sus Decanatos, para todos los niveles educativos

En este sentido, se publican artículos científicos de interés para el universitario cuyo propósito es ofrecer tendencias y teorías actuales importantes en donde el lector encontrará material sustantivo para su acción investigativa. Entre ellos encontramos temas como: Apertura Semiótica a la Sexualidad de las Personas con Discapacidad Auditiva; Educación Universitaria Inclusiva: una mirada fenomenológica de estudiantes con síndrome de Down; Inteligencia Emocional: Alternativa en la Prevención del Síndrome de Burnout en los Docentes; Didáctica de la Matemática desde la Perspectiva del Pensamiento Complejo; Cambios Sociales, Tendencias Educativas y Actitud Docente. Entramado de Elementos que Definen la Nueva Educación; Software De Soporte Para El Proceso Enseñanza-Aprendizaje De Un Laboratorio De Comunicaciones Digitales; Clima Organizacional de los Estudios de Postgrado; Triangulación: Estrategia en las Investigaciones del

Programa Nacional de Formación en Administración; La Innocreatividad como Fenómeno Complejo en el Desarrollo Ontológico del Docente Universitario; Redes Sociales en el Entorno de la Enseñanza Universitaria.

Asimismo, **SCIENTIARUM** ofrece a los lectores del nivel básico e inicial, artículos que le permiten aumentar su capital cultural y sus conocimientos para que el docente de estos niveles logre desarrollar en sus estudiantes la comprensión, lectora, la metacognición, la flexibilidad, la creatividad y la criticidad. En este sentido la revista presenta el contenido de los artículos: Funcionalidad Familiar en Estudiantes de Educación Básica que Sufren Acoso Escolar; Estrategias Creativas para Desarrollarla Comprensión Lectora; La Formación Docente en Alfabetización Académica: Un estudio desde la Práctica de Escritura.; La Transcomplejidad de la Comunicación Asertiva en la Praxología del Docente de Educación Primaria; Competencias Básicas para la Enseñanza de la Educación Primaria; Espacio Recreativo: Alternativa Práctica de Esparcimiento Integral del Talento Docente,

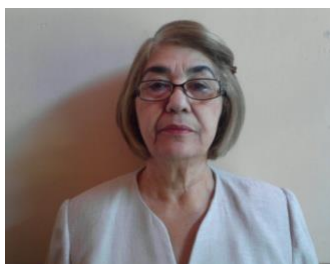
En **SCIENTIARUM** encontrarán artículos como: Comunicación Asertiva como Herramienta Transformadora de la Gestión Gerencial del Directivo Escolar; Filosofía Axiológica Basada en los Juegos Tradicionales hacia una Cultura de Paz en Preescolar; Liderazgo Transformacional y su Influencia en el Modelo de Educación Universitaria Actual.; Mirada Hologramática Paradigmática de la Reconstrucción del Saber Pedagógico: Un Estudio Biográfico; Beneficios Socioeconómicos De la Cooperativa Escolar como Alternativa de Autogestión en la Escuela Básica.

Asimismo, el lector dispondrá, en esta revista de ensayos sobre teorías y reflexiones que contribuirán al desarrollo de habilidades personales, para, el reforzamiento de los valores, la moral y la justicia, para la formación del autoconcepto del investigador; Entre ellos: La Motivación Intrínseca del Ser Investigador Reflexión Teórica sobre el Coaching Pedagógico como Herramienta Necesaria para la Prevención de la Violencia: Un Reto Para El Docente en La Educación Superior Venezolana; La Investigación Educativa ¿Eje Crítico En La Práctica Pedagógica; Violencia Conyugal: La Mirada de una Víctima desde las

Representaciones Sociales; Temas Fundamentales del Desarrollo Humano, “Y Sus Dimensiones Educativas; Nuevas Tecnologías al Servicio de la Homeostasis de la Modalidad de Educación Especial en el Contexto Universitario Venezolano; Las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento,: Su Aporte a la Complejización de la Educación

Además, podrá leer ensayos sobre: Modelo para la Implementación de la Teoría de Interpretación de Textos de Paul Ricoeur; Articulación Psicosociocognitiva para el Proceso de Transición en Estudiantes de Preescolar a Primer Grado; Ideario Pedagógico de la Nueva Era Educativa: Un Desafío para el Docente de Educación Primaria venezolana; Provención y Resolución de Conflictos para la No Violencia en Contextos; Reflexiones sobre la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y su Contribución al Enfoque Pedagógico Socio-Crítico; El Juego, Estrategia Motivacional en Niños con Necesidades Educativas Especiales en el Cálculo Matemático; La Estrategia Didáctica Mediadora para una Praxis Pedagógica en Educación Inicial; Educación en Valores: Una Necesidad en el Proceso de Mediación de la Praxis Educativa; Reflexiones Epistemológicas sobre la Educación en Valores:. Una Visión de Formación desde la Gestión Pedagógica del Docente de Educación Primaria. Todo ello, con el propósito de divulgar el conocimiento científico a las personas interesadas en esta temática, que en la actualidad cobra cada día mayor relevancia.

Dra. Livia Hernández de Macías



Doctor en Educación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magíster Scientiarum en Supervisión Educativa: Universidad Rafael Urdaneta. Profesora en Educación Integral, Mención Educación Estética: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maestra Normalista: Instituto “Fermín Toro”. Cursos realizados: Momentos Escriturales de la Investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Tecnologías de la Información y la Comunicación Tics para la Investigación Educativa: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Inglés para el Doctorado: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Formación de Tutores I y II, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

APERTURA SEMIÓTICA A LA SEXUALIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Autora: Janeth Rodriguez
Janethrodriguez_41@gmail.com

RESUMEN

El citado artículo ofrece generar una apertura semiótica en la educación sexual del adolescente con discapacidad auditiva, perfilando para el logro del mismo, algunas tendencias importantes actuales relacionadas con la sexualidad, la familia y el entorno de las personas sordas. Teniéndose presente que la sexualidad es un aspecto central del ser humano a lo largo de la vida y abarca al sexo, género, identidades, roles, orientación sexual, erotismo, placer, intimidad y reproducción; la misma, se experimenta y expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas y relaciones. Mientras que autores como Pérez y Gardey (2012), consideran a la semiótica como una ciencia que se dedica al estudio de los signos en determinado campo del conocimiento y que se encuentra orientada a explicar las maneras de interpretación del entorno, su creación y difusión de conocimiento que tienen las personas. Como la investigadora de esta tesis doctoral no encontró información referida a la semiótica del sordo, considero pertinente abordarla desde la cotidianidad y vivencias de sus protagonistas, ya que hay un vacío de información textual en cuanto a la sexualidad de las personas con discapacidad; es decir no existen literaturas que se refieran a la temática planteada.

PALABRAS CLAVE

Semiótica, sexualidad
y discapacidad
auditiva

SEMIOTIC OPENING TO THE SEXUALITY OF PEOPLE WITH AUDITORY DISABILITY

Author: Janeth Rodriguez
Janethrodriguez_41@gmail.com

ABSTRACT

The present article offers to generate a semiotic opening in the sexual education of adolescents with hearing disabilities drawing some lineages of current important tendency related to the sexuality of the deaf person. Sexuality is a central aspect of the human being throughout life and includes sex, gender, identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction; it is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviors, practices, roles and relationships. While authors like Pérez and Gardey (2012), consider semiotics as a science that is dedicated to the study of signs in a particular field of knowledge and is oriented to explain the ways of interpreting the environment, its creation and dissemination of knowledge that people have. As the researcher of this doctoral thesis did not find information referring to the semiotics of the deaf, I consider it pertinent to approach it from the daily life and experiences of its protagonists, since there is a lack of textual information regarding the sexuality of people with disabilities; that is to say, there are no literatures that refer to the subject matter.

KEYWORDS: Semiotics, sexuality and hearing impairment

“La enseñanza del habla ocupa el lugar de toda la educación, se convierte en el medio y el fin de la rehabilitación del sordo, el rescate de su sordera para encausarlo por el camino recto, el de la gente normal”.

Foucault,

INTRODUCCIÓN

Desde el comienzo de los estudios de pregrado y en función del trabajo de investigación en el año 1994 hasta el doctorado año 2010, abordé como investigadora estudios basados en temas sexuales; ahora bien, a partir del año 2006 hice énfasis en la sexualidad del adolescente con discapacidad auditiva, desde entonces, planteé y llevé a cabalidad la misma línea de investigación y pude conocer, describir, comprender e interpretar la sexualidad de esta comunidad sorda. Puesto que, los temas sexuales deben abordarse desde la familia, la escuela y la comunidad, reforzarse en todos los niveles y modalidades, garantizando el apoyo de la comunidad y la familia a los programas educativos, así como su complementación a través de las estrategias de comunicación social y

de las actuales Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Por lo descrito anteriormente, la autora de ese artículo refiere que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación y que ésta fomenta la autoestima, el crecimiento personal y facilita la construcción de proyectos de vida, pero también representa una herramienta estratégica para luchar contra la pobreza y alcanzar un desarrollo sostenible con justicia social.

En tal sentido, se considera que la sexualidad más que aprendida es construida a lo largo de la vida; por lo que, la familia, la escuela y la comunidad ayudarán progresivamente al niño, niña o adolescente a formar su identidad. Es por ello, que la educación sexual no debe esperar para darse en la adolescencia, desde la infancia debe suministrarse respuestas adecuadas

para que a lo largo de su desarrollo sea capaz de enfrentar con madurez y responsabilidad su sexualidad. El conocimiento sobre sexualidad desde la infancia hasta la adolescencia se nutre de manera importante de las experiencias, vivencias y comentarios ofrecidos por la triada escolar (familia, escuela y comunidad).

Esta realidad, ha sido hasta hace poco tiempo olvidada por la mayor parte de las personas que ejercen la labor docente o de protección y responsabilidad del niño o niña. Porque todos somos ética y moralmente responsables de lo que ocurre en la sociedad; es decir la corresponsabilidad moral que está reflejada en el Proyecto Nacional Simón Bolívar (2013-2019), donde hace énfasis que el problema que atañe a una persona representa el problema del Estado y de cada ciudadano, al involucrarnos, al estar atento con lo ocurrido en las comunidades, al informar, “vivimos en función de la felicidad de todos” de esta forma reafirmamos nuestra condición humanista.

Por lo descrito anteriormente, se hace necesario tomar como referencia, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA 1969), ya que es una agencia de desarrollo que fundamenta las acciones en el marco de los derechos, viene apoyando los esfuerzos de los países de América Latina y el Caribe y tiene el compromiso de promover el derecho a la educación y a una educación de calidad para todas las personas sin discriminación alguna. El mismo UNFPA, considera la Educación de la Sexualidad como una cultura del silencio que imperó en torno a la sexualidad en las generaciones anteriores.

Con base a ese derecho y teniendo claro que los niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), requieren al igual que todas las personas de recibir información sexual adecuada, tener relaciones sexuales o un espacio para su sexualidad; y que no sea la familia, la sociedad o la escuela quienes reprime o ignoren este aspecto tan importante en los

seres humanos. La sexualidad siempre ha sido un tema oculto o con tabúes, por lo que remito a Barragán (1997), quien afirma que existe sexualidad en todas las etapas o periodos del ser humano, aunque lo neguemos o creamos que solo las personas adultas se le debe ofrecer temas sexuales o tienen derecho a ser sexualmente informados. Más aun cuando erróneamente consideran que las personas especiales no requieren o gozan de ese derecho sexual.

En el mismo orden de ideas, es importante resaltar que la familia de los jóvenes especiales aun en el siglo XXI, consideran que son angelitos, sin deseos sexuales y piensan que no se les debe despertar ese deseo, que no se les debe brindar conocimientos sobre su sexualidad, ni que pueden consolidar bases familiares, el de tener parejas, ni noviazgos, por ende tampoco pensar en un embarazo (Asociación Síndrome de Down de la República de Argentina).

Ahora bien, como en este artículo se pretende generar una apertura semiótica a la sexualidad del

sordo, se hace necesario documentar al lector sobre la base del conocimiento de la semántica así como el de la semiótica, ambos constituyen o forman la base de las diferentes expresiones cotidianas para relacionarse con otras, de acuerdo, a sus significados y significante. Ante esta realidad, De Saussure citado por Carel y Ducrot (2005), refieren que la semántica lingüística asume el significado de una expresión, la misma, reside en las relaciones de esa expresión con otras expresiones de la lengua, y definen la lengua como un sistema de signos y que cada signo está constituido por dos elementos un significante y un significado.

Por lo que, su teoría implica que el significado de un signo no tiene ninguna relación con el referente del signo ni con el concepto psicológico que los usuarios del signo tendrían en la cabeza. El significado de un signo no está constituido por cosas o por ideas sino por las relaciones del signo con otro signo: su orden es puramente lingüístico (pp.11).

En relación a la Semiótica descrita por De Saussure, donde expresa que la lengua es un sistema de signos que expresan ideas y por esta razón es comparable con la escritura, el alfabeto de los sordos, los ritos simbólicos, las formas de cortesías, las señales militares, entre otras. Se puede concebir como una ciencia que estudia la vida de los signos en el marco de la vida social. En consecuencia, los signos determinan acciones y conductas fundadas del pragmatismo, por ello, es que el significado se extrae no internamente del signo, sino externamente a partir de la acción que provoca y es aquí donde se considera fundadora del pragmatismo.

La semántica tiende a confundirse con la lexicografía, en otros casos se le menosprecia por ocuparse de personajes supuestamente oscuro, tales como el significado y otros supuestamente difuntos como la verdad. El interés aquí es presentarla por el significado de los signos y la verdad; la relación que hacemos con la lengua de señas

como código lingüístico para enseñar a las personas con discapacidad auditiva.

En el mismo orden de ideas, la semántica puede ser empírica o no empírico; cuando se ocupa de objetos concretos como una comunidad de hablantes que intenta solucionar problemas a ciertos hechos lingüísticos. Puede ser definida como la ciencia del significado, el cual es una lingüística moderna. Ahora bien, la semiología o semiótica es la ciencia de los signos y por eso comparada con el alfabeto de los sordos y está considerada como la ciencia más importante del siglo XX (De Saussure citado por Carel y Ducrot 2005).

En tal sentido, Lotman (1998), demuestra que la semiótica es una disciplina capaz de afrontar el estudio de la compleja vida social de las relaciones que se establecen entre el hombre y el mundo. Introduce el concepto de Semiosfera definido por analogía con el concepto de Biosfera, es decir, el dominio en el que todo sistema sónico puede funcionar, el espacio en que se realizan los

procesos comunicativos y se producen nuevas informaciones, donde el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis.

En consecuencia, Geertz (1991) refirió la sociosemiótica, como una codificación de signos y símbolos derivados tanto del pensamiento lógico o racional como del imaginario mental. Todo esto supone la difícil tarea de separar la lengua de la cultura o la cultura de una lengua. Vale decir, la relación recíproca que se establece entre ambas, dando lugar a la asimilación de normas, roles, ritos, creencias y valores de un grupo particular. Esta relación se cristaliza por medio de la lengua como producto social y colectivo, basada en la existencia del hombre como objeto semiótico-cultural, ya que posee la capacidad de tener diversas realizaciones comunicativas desarrolladas y estimuladas por toda la historia de la cultura.

De ahí que al apoyarnos en la semiótica, se supone una emisión de mensajes basados en códigos

subyacentes. Por lo cual los fenómenos culturales son signos y así al dirigirle a alguien una palabra, un gesto, una mirada o un sonido; estos se fundamentan en una serie de reglas hasta cierto punto estipuladas, que hacen comprensible el signo. Una de las hipótesis de la semiótica es la de que estas reglas o estos signos existen bajo cualquier proceso de comunicación y se apoyan en una convención cultural. Es decir, en todo proceso cultural hay una dialéctica entre ese sistema de signos y el proceso de relación que se establece entre ellos (De Saussure citado por Carel y Ducrot 2005).

Resulta oportuno, hacer mención de las personas con discapacidad auditiva, puesto que los niños, niñas, y los adolescentes que presentan problemas de comunicación o alguna limitante para manejar plenamente informaciones. Requieren que se busque la manera adecuada para abordar temas sobre la experiencia sexual y sus consecuencias, es aquí el llamado al entorno familiar y social que deben apropiarse de su lengua natural

como lo es la lengua de seña venezolana (LSV), que no solo dejen esta enseñanza a la escuela, como la única vía eficaz de comunicación, puesto que, es donde se imparte esta lengua.

Es frecuente que las personas no familiarizadas con adolescentes con discapacidad, no sepan cómo reaccionar al estar en contacto sexual con ellos. Esta estigmatización produce malestar, vergüenza y depresión al adolescente y a su familia. Esta situación de incomodidad, se ha denominado disafobia, término que significa la ansiedad y prejuicio que siente una persona "sana" frente a las personas con discapacidad y viceversa (INJUV, 2006). Es común observar que en la familia del adolescente y también la sociedad en general, muchas veces niegan la sexualidad en las personas con discapacidad, pero es una realidad que el adolescente con discapacidad tiene los mismos intereses en el ámbito del desarrollo psico-sexual, que cualquier

adolescente sin discapacidad (Ruiz, 1999).

“Los adolescentes con discapacidad son, antes que nada, adolescentes” (Romeu, Sassaki citado por Red Andina de América Latina 2008). En la mayoría de los adolescentes, su sexualidad es negada o considerada irrelevante por su entorno social. Aunado a lo planteado, son personas que para captar aprendizajes deben apoyarse en materiales visuales y en la lengua de señas venezolana; de no ser así se les dificulta comprender conceptos abstractos o desconocen el significado del vocabulario utilizado (Ramos y Munive 1997).

Las tareas más importantes que un joven con o sin discapacidad debe desarrollar son: consolidar su identidad, adquirir independencia, establecer nuevos intereses fuera de la familia (estudios, deportes, amistades y alguien a quien querer), encontrar una vocación. El adolescente también en esta etapa enfrenta una serie de tareas en el ámbito de lo sexual, siendo de gran

importancia la definición de un estilo sexual, es decir, del modo de vivir y expresar la propia sexualidad en congruencia con opciones y valores personales. Por tanto, se debe comprender que todos los seres humanos son sexuados, las personas “sanas” o con alguna discapacidad, necesitan amar y ser amados para poder expresar su sexualidad.

Es evidente entonces, hablar con naturalidad de la sexualidad en las personas con discapacidad; ya que poseen deseos, sueños, fantasías y son seres sexuados. Estas personas no viven en un planeta diferente, su sexualidad no es mejor ni peor que la de los demás. Los mayores problemas provienen de la resistencia de los padres al enfrentarse con la sexualidad de sus hijos, tienden a excluirlos o discriminarles su deseo sexual. (Asociación Síndrome de Down de la República de Argentina).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es importante resaltar, la investigación de una Tesis Doctoral en Salud Pública realizada a jóvenes sordos y oyentes

bogotanos hombres y mujeres entre los 15 y 21 años. Cuya tesis fue denominada “Salud sexual de jóvenes sordos difiere de la población de oyentes”.

En esta se estableció qué conocimientos comunes, creencias y sentimientos (representaciones sociales) tiene esta población sobre la salud sexual y la sexualidad. Puesto que los jóvenes sordos, relacionan la salud sexual con el cuidado del cuerpo desde una perspectiva higiénica (bañarse, usar agua y jabón), y no con la prevención de infecciones de transmisión sexual, ni con las problemáticas que pretende trabajar el sistema de salud. “Esto muestra que no hay un conocimiento claro del tema. De hecho, podrían presentar comportamientos sexuales de riesgo a infecciones de transmisión”. (Collazos, 2015).

El estudio reflejó que en su mayoría los jóvenes sordos, en cuanto a su sexualidad, la identifican con el goce sexual, basado en el placer corporal, mientras que las mujeres, las relaciones convencionales son las

más asociadas. El investigador señala que para esta población se reportan confusiones en la información para enfrentar y prevenir las enfermedades. Con los jóvenes oyentes, la prevención sexual, tanto en población femenina como masculina, prevalece en la parte de salud, al igual que la presencia de relaciones estables y amorosas. “La falta de información a las personas sordas, viene de una baja calidad histórica porque no se producía vocabulario para temas de este tipo, aún existen obstáculos comunicacionales para orientar a los servicios de salud”, afirma el investigador.

Cabe agregar, que para conocer a las personas con discapacidad auditiva es necesario tener presente:

1. Su desarrollo cognitivo, que se ve disminuido por la escasa información que recibe.
2. Las dificultades para trabajar aspectos abstractos, ya que tienen un pensamiento más concreto vinculado a lo que directamente pueden percibir.
3. El bajo concepto de sí mismos referido a la impulsividad, la inseguridad, la inflexibilidad y el egocentrismo. Estos comportamientos son, en realidad, el resultado de:
 - a. La ausencia de un código de comunicación adecuado y disponible desde los primeros años, que permita la regulación externa e interna de la conducta.
 - b. La falta de información y experiencias.
 - c. El desconocimiento del porqué de las normas y valores.
 - d. Las expectativas y actitudes inadecuadas de los demás.
 - e. Las interacciones empobrecidas y simples.
 - f. Las dificultades e inconvenientes a que les somete una sociedad que no planifica pensando en las personas con falta de audición.
4. Las características de tono, intensidad y ritmo, que presenta el lenguaje no permiten distinguir situaciones comunicativas de afecto, ternura o molestia.

Los niños con discapacidad auditiva quieren ser y actuar como sus compañeros con audición normal, manifiestan incomodidad al resaltar su problema auditivo, repercutiendo en su vida social, en ocasiones se aíslan o prefieren no participar en las actividades escolares. Cuando su pérdida auditiva es leve o no diagnosticada, puede afectar negativamente en el proceso de aprendizaje y en consecuencia plateará algún tipo de dificultad de aprendizaje o repercutirá en las tareas escolares. Si la pérdida auditiva del niño pasa desapercibida, este empleará mayor energía para intentar oír al profesor, tomar apuntes y procesar todo lo que oye al mismo tiempo, entonces se tiende a pensar que los problemas escolares se deben a falta de concentración o atención.

Estudios como los de Cambra y Silvestre, (1998) (citados por Corvera), han mencionado algunos rasgos de personalidad destacando que la impulsividad y la inmadurez social son frecuentes en la población de sordos pero no de manera unívoca,

es decir, por una parte no todos los sordos presentan dichos rasgos y por otra son rasgos que han sido constatados en la población sin deficiencia auditiva. Es importante saber si dichas característica se derivan de sus dificultades lingüísticas de los niños sordos y como éstos con su peculiaridad comunicativa son percibidos y aceptados por el medio social en que crecen.

En ese mismo sentido, Perier y De Termmerman (1987), niegan que los niños presenten características propias de la sordera pero que ésta puede traer consecuencias cognitivas y conductuales. Furt y Deleao (1966), niegan que haya una “personalidad del sordo”. Ni la ceguera ni la sordera originan limitaciones físicas en la respuesta sexual orgánica o imputables al organismo de por sí. Sin embargo, la ignorancia que en materia de sexualidad aqueja a muchas personas sordas o ciegas junto con la demasiada habitual ausencia de aptitudes para relacionarse socialmente, llega a crear una propensión a problemas de orden

sexual y convivencial, Masters, Johnson y Kolodny (1987).

Aunado a la dificultad que los sordos tienen en el aspecto social se contemplan estereotipos que marcan a las personas con discapacidad. Algunos de los principales mitos que se manejan con respecto a la sexualidad en este tipo de personas en general según Masters, Johnson y Kolodny (1987) Son:

1. Las personas con discapacidad son asexuales
2. Actúan como niños, dependen de los demás y necesitan protección.
3. Su discapacidad genera discapacidad en su entorno.
4. Es necesario que hagan su vida y se unan en pareja con personas como ellos
5. La familia de las personas con discapacidad no desean darles educación de la sexualidad.
6. Consideran que la relación sexual que culmina con el orgasmo es esencial para el goce sexual.

7. Si una persona con discapacidad padece un trastorno sexual, casi siempre se debe a su condición discapacitante

8. Si una persona sin discapacidad mantiene relaciones sexuales con una persona con discapacidad es porque no puede atraer a individuos "normales"

Es evidente entonces, en el caso de los niños con discapacidad auditiva, tomar en cuenta la edad de aparición y severidad de la pérdida auditiva, ya que esto va a influir en su desarrollo psicosexual y ajuste emocional y permitirá a temprana edad la adaptación de las personas con su discapacidad (Myklebust, 1971).

Continúa expresando el autor citado, que estas personas con discapacidad auditiva son bruscas, tercas, inflexibles y que utiliza su cuerpo para expresar sus emociones. Lo que lo lleva a presentar baja tolerancia a la frustración por su incapacidad para poder comunicarse

con los que lo rodean, lo que lo lleva a un aislamiento, impidiéndole desarrollar adecuadamente los vínculos afectivos con las figuras significativas, especialmente con los padres.

Es conveniente precisar, que la falta de audición puede producir una limitada capacidad para comunicarse y entender aquella emocionalidad que lo une con su madre, de la expresión y desarrollo del cariño, factores esenciales para el desarrollo de la sexualidad, por lo que la persona sorda va a establecer otras formas de comunicación con características propias, el tipo de relación afectiva que la persona con discapacidad auditiva establezca con sus padres va a ser fundamental para que sus relaciones interpersonales y sexuales posteriores sean satisfactorias. Mediante esos lazos afectivos, aprenderá las formas de comunicación necesarias para una relación íntima como el acercarse, tocarse, mirarse, hablarse, escucharse, comprender el punto de

vista del otro y compartir los sentimientos (Océano, 1985).

Con referencia a lo anterior (Luterman, 1979), plantea que Las personas sordas van a encontrar obstáculos en la relación con sus padres, ya que éstos, al enterarse de que su hijo es sordo, van a pasar por un proceso emocional en el que presentan diferentes actitudes y comportamientos, como pueden ser los de ansiedad, confusión, frustración, coraje y sentimientos de culpa y tristeza, llevándolos a presentar conductas de negación del problema, sobreprotección y rechazo, entre otros; lo que ocasionará en el niño una privación de experiencias en el establecimiento de los vínculos necesarios para el desarrollo de su sexualidad

Diferentes estudios ponen de manifiesto esta situación, como el de Markovin (1973), que considera como fuente de estímulo primaria a la familia, dejando en un segundo plano a la escuela. Tomando a las relaciones familiares conflictivas como las que más influyen en los trastornos

afectivos en los niños sordos. También Schlesinger y Meadow (1972) analizaron las interacciones de madres con sus hijos preescolares sordos y las compararon con las interacciones de niños y madres oyentes. Los resultados indican que las madres de niños sordos se mostraban más inflexibles, menos permisivas y más frecuentemente didácticas que las madres de los niños oyentes.

Este estudio se hace necesario para promover el desarrollo integral del adolescente que acude a las aulas de educación especial, que se le ofrezcan formación argumentada sobre temas sexuales, puesto que, son pocas las instituciones que ofrece este tipo de información, bien sea por no contar con el personal capacitado para hablar de una manera fácil, sencilla y eficiente, por no manejar la lengua de señas o no tener material impreso adaptado a las personas con discapacidad auditiva. Se debe responder a la demanda actual abriendo brechas en las escalas comunicacionales para atender las

exigencias de la construcción de una nueva sociedad donde todos tengan cabidas con igualdad de condiciones, con cultura de paz, transformación, humanidad y cooperación.

De esta manera, se pretende sensibilizar al profesional que acude a las aulas de clases, a manera de fomentar esta gran labor y crear conciencia hacia el logro pleno y felicidad absoluta de esta comunidad de sordo tan ávida de conocimiento, de aceptación, de amor, del respeto hacia el derecho de su sexualidad, de que se le ofrezca comunicación adaptada a su condición como lo es la lengua de señas venezolana (LSV).

La meta primordial de este artículo es generar una apertura semiótica en la educación sexual del adolescente con discapacidad auditiva, pretendiendo que familia y escuela no dejen al azar la educación sexual de los estudiantes, sino que asuman una actitud proactiva, tomando la iniciativa de educar en sexualidad sin permitir delegar sus responsabilidades a otros que seguramente ofrecen información

distorsionada o menos confiables. Para el maestro que tiene en el aula un niño con discapacidad auditiva es bueno poseer algún conocimiento sobre la audición, conocer la pérdida auditiva del niño y las implicaciones que por sus características conlleva y, sobre todo, le será sumamente útil conocer toda la complejidad y riqueza personal que el niño encierra para poder ofrecerle una ayuda efectiva.

Significa entonces, que la lengua natural de expresión y configuración gesto-espacial que utilizan las personas sordas es la LSV, por medio de ella se establece un canal de comunicación con su entorno social, ya sea conformado por otros individuos sordos o por cualquier persona que conozca la lengua de señas empleada. Mientras que con el lenguaje oral la comunicación se establece en un canal vocal-auditivo, la lengua de señas lo hace por un canal gesto-viso-espacial (Anzola 1996).

Su principal característica es que utiliza signos que se realizan con las manos, en combinación con la

expresión gestual y corporal. En dichas combinaciones, cabe señalar, se expresa la gramática y la sintaxis propias de esta lengua. Por su parte, el significado dependerá de la forma que adopta la o las manos al realizar el signo, el lugar en que éste se realiza, el movimiento y su velocidad, la orientación de la palma de la mano y la expresión facial o corporal que acompaña el signo.

La lengua de señas no es una lengua universal, cada país cuenta con su sistema propio. No es casual que cada lengua tenga una estructura sintáctica y semántica particular, una forma de nombrar el mundo que se vincula directamente con su cultura. La lengua de señas, como cualquier otra lengua natural, posee una estructura propia caracterizada por aspectos de naturaleza viso-gestuales que evidencian un apalabramiento particular del mundo. El sordo habla con sus manos, nominaliza el mundo con las señas de su lengua. Pérez de Arado (2005), explica que las lenguas de señas han surgido entre las personas sordas

como “una respuesta creativa a una condición personal y social, revelando toda su capacidad de representación simbólica de la realidad, de la misma forma que las lenguas habladas” (p.81).

Anzola (1996), explica que la capacidad del niño Sordo de adquirir su lengua se evidencia a través de su desempeño como hablante de la lengua de señas en el seno de la comunidad sorda. Sin embargo, dicha situación no es la generalidad ya que más de un 90% de niños sordos provienen de hogares oyentes en los que no representa una lengua materna para ellos, entendida como “el sistema lingüístico que por contacto generalmente adquiere el niño entre los 12 meses y los 5 años” (Serrón, 1993, p. 31).

En este sentido, es necesario explicar que en la mayoría de los casos, los niños Sordos no tienen garantizada la lengua de señas como primera lengua por cuanto sólo los Sordos hijos de Sordos pueden acceder a ella como primera lengua y como lengua materna. En este orden

de ideas, las lenguas de señas pertenecen al mismo conjunto de las denominadas lenguas naturales en el entendido de que son sistemas lingüísticos creados por el hombre y usados por éste en su vida diaria dentro de un grupo específico.

Por lo que, el aprendizaje de la lengua de señas venezolana (LSV), como primera lengua sólo es posible por dos vías. Una, que el niño Sordo nazca en el seno de una familia Sorda y por consiguiente, se garantice su desarrollo en condiciones óptimas como aprendería cualquier niño oyente su primera lengua o lengua materna en el seno de una familia que use la lengua oral.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es de suma importancia acotar en el artículo, la relación que guarda la semiótica, la sexualidad y la discapacidad auditiva, me permito referir a Magariños de Morentin, quien argumenta la característica que adopta la investigación social, a partir de la orientación y propone a la

semiótica, como la mayoría de los instrumentos analíticos duros e, incluso, el análisis del discurso referido a las incompletitudes explicativas, por la exclusiva focalización de su interés en la textualidad.

También admitió, que trabajar desde la semiótica puede generar críticas, sobre todo desde la perspectiva anteriormente descripta que distingue entre lo discursivo y lo material, proponiendo realizar indagaciones más “holísticas”, por lo que este postulado piensa que lo discursivo pasa por el lenguaje, y que lo “material” que representa lo “objetivo” se encuentra en el plano de la realidad. Refiere lo mencionado, que se debe distinguir el “decir y el “hacer”.

Con respecto a dichas objeciones retomo dos ideas que justifican la postura asumida. Por un lado, la Semiótica utiliza la noción de discurso social de una manera amplia, no se trata sólo de lo verbalizado, también hay semiosis cuya “eficacia significativa” está en los aspectos

icónicos e indiciales. La propia definición de semiótica es explícita en este sentido puesto que “abarca todas y cualquiera de las manifestaciones perceptuales de un fenómeno, incluida su construcción lingüística en un determinado texto”

En esta investigación, sin profundizar en semiótica visual ni semiótica inicial, tuve en cuenta los diversos textos e incluí un análisis de lo que Foucault llama “condiciones de producción de los discursos”, las cuales constituyen otros discursos sociales (por ejemplo, posiciones que ocupan los entrevistados en el tejido institucional, el perfil institucional, la formación y trayectoria de los sujetos, entre otros). La otra noción, refiere a la idea de que la realidad social está siendo permanentemente construida desde una dinámica de producción de sentidos.

Frente a este escenario, en primer término lo personal, percepción inmediata del fenómeno; puede tener como investigadora sólo una de tales múltiples representaciones

socialmente interpretadas, y en segundo término, los recortes teóricos y metodológicos que se realizan en todas las investigaciones, llevan necesariamente a un enfrentamiento con las propias limitaciones, de manera que asumo “la total significación social de un fenómeno es inagotable cualquiera sea la metodología que se utilice”.

Para continuar explicitando los criterios que guiaron esta investigación, es pertinente referir que otro de ellos fue el no trabajar a partir de modelos teóricos preconcebidos; que sería, por ejemplo, el caso anteriormente mencionado respecto de “lo material” y “lo simbólico”. La decisión de excluir la utilización de modelos para aplicarlos en el análisis de mi objeto de estudio, es en pos de llegar a reconstruir los modelos vigentes y generar una apertura semiótica en la educación sexual del adolescente con discapacidad auditiva, para poder contrastarlos entre sí e identificar los conflictos, las discontinuidades, las reglas que condicionan mi objeto en estudio.

Con respecto a la perspectiva de la Semiótica en la cual me centré resaltando tres aportes fundamentales compartidos con la Semiótica Cognitiva en general que consisten en: “1) no hay semántica sin sintaxis (lo que no implica afirmar la equivalencia entre una y otra); 2) todo lo efectivamente dicho se corresponde con una posibilidad de decirlo preexistente (esto equivale a decir que todo texto proviene de un sistema pertinente, el cual, al menos desde un punto de vista lógico, antecede a dicho texto), por lo que, a partir de lo efectivamente dicho puede inferirse el sistema sintáctico-semántico de donde procede.

Que estas posibilidades de decir no son individuales sino que se comparten con la comunidad a la que pertenece dicho productor del texto (en cuanto el productor de cualquier texto comparte alguna, al menos, o, por lo general, varias de las "Formaciones Discursivas" vigentes en tal comunidad). La recuperación de estas "Formaciones Discursivas" es uno de los objetivos principales de la

metodología semiótica que aquí se propone.

Ahora bien, en relación a la sexualidad Freud (2000), fundador del psicoanálisis, la consideraba como el móvil de muchos actos, basados en la construcción psíquica del deseo y de la actividad sexual como un aspecto natural de la vida, siendo tan necesario como comer, respirar o soñar. Él pensaba que los primeros años de vida eran decisivos en la formación de la personalidad, a medida que los niños desarrollan conflictos entre sus impulsos biológicos innatos relacionados con la sexualidad y las restricciones de la sociedad.

Según Neves (2009), en su artículo publicado en Educación Sexual debate sobre la educación e información sexual en las escuelas, destaca que existe confusión de términos; debido a que educación sexual se refiere a la capacidad de desarrollar las aptitudes y favorecer las actitudes, durante las interrelaciones personales dentro de una sociedad. Mientras que en la

información sexual se hace hincapié en la explicación de cómo funciona un cuerpo, y cómo ese cuerpo debe prevenir enfermedades y situaciones que puedan generar problemas de salud.

Por lo tanto, la concepción de la sexualidad en las personas con discapacidad auditiva sigue construyéndose con base en mitos y desinformación que obtienen del entorno, por lo que, su falta de audición les imposibilita recibir correctamente los mensajes, conocimientos o enseñanzas; colocándose en una situación vulnerable ante su sexualidad sana y responsable; así como también por la falta de información y por la no existencia de literaturas o programas escolares.

Por consiguiente, dos (2) temas diferentes se utilizan indistintamente; la educación sexual llega de manera masiva a través de los momentos más cotidianos, mediante escenas familiares, programas televisivos, estereotipos en la publicidad, entre otros; y la información sexual llega a

cuentagotas mediante datos o herramientas para saber que conviene hacer o no y conocer sus riesgos. Conviene destacar que la educación sexual es otra cosa que información; es abrir un lugar de diálogo a las personas y que estén aptas para resolver conflictos, evitar violencias, o se sientan bien en las relaciones que quieran tener.

Así pues, que educación e información no deben ir por caminos separados. Uno de los modos de prevenir es informar. La información que se les brinda a los adolescentes puede ser muy interesante; sin embargo, en el momento de tomar decisiones la información no alcanza, porque debe ir acompañada de la educación que van recibiendo paulatinamente de la familia y otros agentes (los medios de comunicación social, la escuela, la iglesia y los servicios de salud). Cada uno de ellos actúa de diversas formas, con influencias de distintos grados y con diferentes niveles de personalidad.

Conocer la vida de las personas con discapacidad auditiva lleva asumir

grandes retos como los que hasta hoy he asumido en mis estudios, es comenzar a comprender, a su vez, un aspecto central de la construcción de la misma y es el hecho de que está organizada desde la mirada de los oyentes y describe, principalmente, las definiciones que oyentes de todas las épocas han realizado de los sordos. La vida de la persona con discapacidad auditiva es concebida a veces sólo como la historia de las instituciones y las obras escritas por los educadores oyentes y no como la verdadera historia de las personas sordas.

Por lo que, me atrevo a mencionar a Sergio Lulkin, quien describe “la sociedad mayoritariamente oyente produce, en sus espacios de poder, los sentidos que los términos "sordo" y "sordera" adquieren, y el modo como esos conceptos son utilizados a lo largo de los diferentes períodos históricos”. Con base a lo descrito por el autor y todas las anécdotas, historias particulares y hechos específicos vividos en su entorno natural refiere la

investigadora siempre al vínculo oyente- sordo donde el primer elemento de esta dupla es el sujeto que narra la historia y el sujeto clave de la historia.

Constituyéndose al sordo como objeto de los relatos y, pocas veces, como protagonista de la misma. Partiendo de esta advertencia, puedo mencionar que las versiones e interpretaciones que dan cuenta de la historia de la sordera aparecen organizadas en bibliografías muy vinculadas a los enfoques oralista o al bilingüista actuales; o en un sentido más amplio, pero inclusivo, en una perspectiva que consagra a los educadores que se dedicaron a la cura y salvación de los sordos, que demarca los hitos y resalta la figura de los personajes individuales; y otra, que revisa los hechos y los discursos en un sentido arqueológico, busca las continuidades y las rupturas en las formas de definir y construir a los sujetos sordos.

CONCLUSIONES

Para concluir mi artículo tomo las palabras de Gadamer (1984), quien argumenta que las vivencias son algo más puntual que una experiencia momentánea, estarían ligadas con la vida completa de las personas. En otras palabras, es “una representación del todo en la vivencia de cada momento” (pp.105). De tal manera que, “lo vivido es siempre vivido por uno mismo” De lo cual se desprende el concepto de vivencia como la base epistemológica para el conocimiento de las cosas objetivas.

En tal sentido lo antes expuesto, se destaca que esta investigación permitió apoderarme de una mirada, sustentada en las vivencias de los sordos o personas con discapacidad auditiva han tenido y mi aporte o apoyo que he ofrecido como participante activo de este escenario y que constituyó el epicentro de la teoría desarrollada, basada en la apertura semiótica a la sexualidad de las personas con discapacidad auditiva. En otras palabras, el matiz

fenomenológico viene dado por esas vivencias como Sordos, la vida siendo Sordos y narrada por ellos mismos; quien más que Ellos para gritar sus necesidades y pedir que se les respete su derecho a ser un miembro más de esta sociedad sin limitante alguna que su condición, la de ser Sordo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altshuler, K. Z. (1977). **Evolución Social y Psicológica del Niño Sordo: Problemas y Tratamiento.**
- Anzola, M. (1996). **Gigantes del Alma.** Mérida: ULA.
- Asociación Síndrome de Down de la República de Argentina (ASDRA). **La Sexualidad en las Personas con Discapacidad.** Consulta en línea: <http://www.asdra.org.ar/destacado/s/la-sexualidad-en-las-personas-con-discapacidad/>. Domingo 15 de abril 2018 a las 8:00 pm
- Barragán, F. (1997). **La Educación Sexual: Guía Teórica y Práctica.** Barcelona: Editorial Paidós, S.A.
- Carel, M. y Ducrot, O. **La Semántica Argumentativa. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos.** Ediciones Colihue.
- Centro Franco- Argentino de Altos Estudios
- Collazos, J. (2015). **“Salud Sexual de Jóvenes Sordos Difiere de la Población de Oyentes”.** Consulta domingo 26 de noviembre del 2017 hora: 8:00 pm <https://www.elspectador.com/noticias/bogota/salud-sexual-de-jovenes-sordos-difiere-de-de-poblacion-articulo-555773>
- De Saussure, F. (2008). **Curso de Lingüística General.** Editorial Losada. S.A. Buenos Aires.
- Freud, s. (2000). **Problemas de la Práctica Psicoanalítica.** Barcelona: Editorial Gedisa. ISBN978-84-7432-068-8.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA 1969). **Derecho a la Atención Integral a Sobrevivientes de Delitos Sexuales.** Bogotá.
- Foucault, M. (2000). **Los Anormales.** Fondo de Cultura Económica de Argentina. - Argentina.
- Foucault, M. (1996). **Arqueología del Saber.** Ed. Siglo XXI, México, 17° edición.
- Gadamer, H.G. (1984). **Verdad y Método: Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica.** Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (1991). **La Interpretación de las Culturas.** Barcelona: Gedisa INJUV, (2006). **Revista**

- Observatorio de Juventud.**
<http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/revistaobservatorio/2006/revistaobservatorio10.pdf>
- Lulkin, S. **El Silencio Disciplinado. La Invención de los Sordos a Partir de Representaciones de Oyentes.** Tesis de Maestría presentada en el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad Federal de Río Grande Do Sul. Porto Alegre, 2000. Traducido por Luciana Agüero en el marco de esta investigación.
- Luterman, D. (1979). **Counseling parents of Hearing-Impaired Children.** USA: Little, Brown and Company (Inc.).
- Lotman, I. (1998). **La Semiosfera.** Vol. II España: Morata
- Magariños de Morentin, Juan A. **“La Semiótica de los Enunciados en la Investigación Social”.** La Plata, octubre de 1992. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Lingüística de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata.
- Magariños de Morentin, Juan Ángel, **Los Fundamentos Lógicos de la Semiótica y su Práctica,** Bs. As., Ed. Edicial S.A., 1996.
- Markovin, B. (1973). **Rehabilitación del Niño Sordo.** México: Prensa Médica Mexicana
- Masters, W. Johnson, V. y Kolodny, R. (1987). **La Sexualidad Humana.** Vol. 3 Grijalbo, Barcelona España.
- Miklebust, R. (1971). **Psicología del Niño Sordo.** España: Magisterio Español.
- Neves, V. (2009). **Artículo Educación e Información Sexual en la Escuela, Publicado en Educación Sexual** [Documento en línea] <http://sexualidad.suite101.net/articulo.cfm/educacion-e-informacion-sexual-en-la-escuela>. [Consulta 2009, septiembre 26]. Hora: 12:30 pm.
- Océano (1985). **Enciclopedia Océano de la Sexualidad.** Tomo II. Barcelona: José María Farre Marti.
- Pérez, J. y Gardey, A. (2012). **Definición de Semiótica.** (<https://definicion.de/semiotica/>). Copyright
- Pérez de Arado, B. (2005). **Mis Apuntes. El Sordo, su Cultura y su Lengua.** Caracas: CEPROSORD.
- Ramos, E. y Munive, R. (1997). **Estudios Exploratorios sobre la Sexualidad del Adolescente Sordo.** En asociación pro integración del hipoacúsico, A.C (Ed.) primer encuentro de análisis y apoyo a jóvenes hipoacúsicos (sordos) en el área de sexualidad 47-51.

Ruiz, X. (1999). **Pedagogía de la Sexualidad. Tiempo de Educar.** Revista interinstitucional de Investigación Educativa, 001(1), 119- 130. Extraído el 10 de marzo, de 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31100107>

Saussure, Ferdinand de. **Cours de Linguistique Générale.** Paris, Payot, 1972. Editorial Losada. De Buenos Aires.

Serrón, S. (1993). **Introducción al Estudio de la Planificación Lingüística Internacional.** UPEL-IPEMAR

Schlesinger, H. S. y Meadow, K. P. (1972). **Sound and Sign Childhood Deafness and Mental Health.** Berkeley: University of Californi

**EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INCLUSIVA.
UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA DE
ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN**

Autora: Jenny Valero
jennyvalero12@hotmail.com

RESUMEN

Hablar de personas síndromes de Down, ha sido un tema con características médicas deficitarias, donde el panorama formativo para ellos se reduce a una escuela especial o ser confinados al encierro en el hogar. Sin embargo, el panorama se muestra alentador comenzándose a observar en la última década jóvenes con síndrome de Down que han logrado títulos universitarios. Este estudio tuvo como propósito establecer una aproximación teórica para la inclusión de personas con síndrome de down en el sistema universitario, lo que permitió mostrar un panorama de universidades en Latinoamérica con verdaderas políticas de inclusión. Se usó como marco el enfoque Histórico Cultural de Vitgosky y los aportes de Exley y Dennick en cuanto a enseñanza y trabajo colaborativo en educación universitaria. Esta investigación se logró a través de un estudio fenomenológico hermenéutico donde las unidades de análisis estuvieron comprendidas por los países que conforman Latinoamérica. Esta información sirvió para exponer la realidad que se vive en estos países en cuanto a inclusión educativa universitaria de personas con Síndrome de Down, siendo algunos casos poco alentadores mientras que en otros, como Venezuela, personas con esta trisomía, han logrado desarrollar y superar las necesidades educativas especiales potenciando sus capacidades cognitivas.

PALABRAS CLAVE

Síndrome de down,
logros, educación
universitaria

INCLUSIVE UNIVERSITY EDUCATION. A PHENOMENOLOGICAL LOOK OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

Author: Jenny Valero
jennyvalero12@hotmail.com

ABSTACT

Speaking of people with Down syndrome, has been a subject with deficit medical characteristics, where the educational panorama for them is reduced to a special school or confined to confinement in the home. However, the outlook is encouraging, starting to observe young people with Down syndrome in the last decade obtaining university degrees. The purpose of this study was to establish a theoretical approach for the inclusion of people with down syndrome in the university system, which allowed to show a panorama of universities in Latin America fulfilling true inclusion policies. Vitgosky's Historical and Cultural approach and the contributions of Exley and Dennick in terms of teaching and collaborative work in university education were used as a framework. This research was achieved through a hermeneutical phenomenological study where the units of analysis were included by the countries that make up Latin America. This information served to expose the reality that exists in these countries in terms of university educational inclusion of people with Down syndrome, some cases are not encouraging while in others, such as Venezuela, people with this trisomy, have managed to overcome the needs special educational activities enhancing their cognitive abilities.

KEYWORDS: Down syndrome, achievements, university education

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de personas con Síndrome de Down, viene a la mente, la imagen de una persona con rasgos físicos específicos, que nos transmite la imagen de persona enferma destinada a recintos de cuidados especiales, talleres laborales o simplemente al encierro en el hogar. No sería fácil aceptar quizás, una persona portadora de este síndrome en particular que ha logrado titularse como bachiller y mucho menos con un título universitario. En este sentido, afirma López Melero (1994): "El síndrome de Down es un ser inteligente y educable siempre y cuando exista educatividad"(pág. 131).

Desde los Organismos Internacionales, los aportes científicos de profesionales de distintas disciplinas, las políticas de Estado de los gobiernos de diferentes países y el trabajo de muchos docentes, se observa, cómo la filosofía de la inclusión constituye un movimiento imparable que ya está presente en

muchos de los centros educativos de diversos contextos en toda Latinoamérica. Asimismo, la educación inclusiva busca la construcción de sociedades y comunidades inclusivas, más solidarias, justas y equitativas, donde todos sean considerados ciudadanos de pleno derecho. López Melero (2004) lo refiere de forma contundente: "Este derecho de la ciudadanía por el elogio de las diferencias y la lucha contra las desigualdades es lo que define a una sociedad de todas y todos, pero con todas y con todos, lo contrario sería despotismo ilustrado" (p. 124).

Así mismo, como lo refiere María Yadarola (2010) en su artículo titulado "Hacia una educación inclusiva permanente" La educación inclusiva no es una estrategia más de enseñanza o una modalidad diferente de escolaridad; como finalidad a alcanzar, implica una forma de vida más plena, una forma de aprender, de ser y de estar con los demás.

A pesar de esta aparente inclusión, sería difícil pensar que una

persona con síndrome de down aspire continuar cursando estudios a nivel universitario, por lo que debe emprender un duro camino y luchar contra adversidades, “Siendo sólo una pequeña cantidad que acceden a una educación realmente inclusiva, con dificultades para su permanencia y egreso de la escuela común, del aula común”. (Yadarola, 2007). Siendo este pensar, común en los pueblos Latinoamericanos.

Con la presente investigación, se buscó remarcar la importancia de una educación inclusiva para las personas portadoras del síndrome de down, durante toda su vida, para poder acceder al nivel de estudio universitario (si no son certificados los estudios a nivel de básica y media, sería imposible pretender ingresar a la universidad), buscando generar aproximaciones teóricas en la inclusión de personas portadoras de esta trisomía en el sistema educativo universitario en el contexto Latinoamericano.

Relevante la información suministrada a la autora desde el año

2011, a través de entrevistas a fundaciones y asociaciones para el Síndrome de Down, y la cual sirvieron para hacer un sondeo de la situación real en cuanto a la inclusión educativa de personas con síndrome de Down en el sistema universitario, donde se puede apreciar que en países como Chile, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Paraguay apenas se ven inicios de una integración en las etapas de educación inicial y primaria, siendo escasos los casos de exitosa culminación.

Expresa María Derene directora de la fundación Síndrome de Down de Paraguay “Esta es una lucha en común y hay mucho por hacer, porque los maestros aún no entienden el verdadero sentido de la igualdad y la inclusión (2011), coincidiendo con la información suministrada por la Dra. Susana Cabezas Rectora de la Universidad Central del Ecuador... “estamos luchando por el verdadero sentido de la igualdad y la inclusión”. Esta entrevista fue ofrecida durante el Congreso Universidad 2014 en La Habana Cuba, espacio propicio para

la socialización de experiencias por parte de la autora con la Vice-Ministro de Salud de Cuba (2014) Marcia Coba y quien liderizara la Misión José Gregorio Hernández en Venezuela la cual refería “Las personas con discapacidad en Cuba son la primera necesidad y aunque no hay síndromes de Down a nivel universitario, si están insertados en la escuela regular en todos los niveles.

Esta entrevista personal con la Dra. Marcia Coba, sirvió también como intercambio de experiencias de ambos países, considera la autora que en Venezuela se están dando grandes cambios lo que ha generado inmensos frutos. Esta información, la confirma la Dra. Odalís Delis de los Santos Rectora de la facultad de Pedagogía de la Universidad de La Habana quien refiere “en este momento atendemos a todas las diversidades pero personas con Síndrome de Down no hay a nivel universitario...”. (Cuba, 2014).

La necesidad de inclusión de personas con discapacidad, ha demandado cambios y rupturas

epistemológicas, e incluso, de la propia racionalidad. Pero la inclusión educativa no puede sostenerse solo con buena voluntad y disposición de los docentes, es necesario definir criterios, instrumentos de trabajo, recursos y una normativa que garantice desde y para la educación especial una atención adecuada articulada con la escuela común. Como recuerda Freire (1990): “La conciencia, no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo”.

Ante la realidad palpada en América Latina, donde es difícil concebir que un niño, niña o adolescente con síndrome de Down sea incluido en una escuela regular o se apueste al fracaso y deserción de su escolaridad, en una Latinoamérica donde sorprende que un joven con esta entidad genética aspire a una carrera universitaria, surgen las siguientes inquietudes: ¿Tanto esfuerzo dedicado a promover y facilitar la inclusión en las escuelas regulares, en las aulas comunes, para

luego dejar al adulto con síndrome de Down sin experiencias de aprendizaje? ¿Es que el adulto con síndrome de Down ya no puede aprender? ¿No lo necesita? Entonces, ¿la educación inclusiva y permanente pierde su sentido? (Yadarola, 2011).

Aunque la autora no pretende hacer un estudio comparativo como el realizado por la UNESCO-IESALC acerca de “Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2006: la metamorfosis de la educación superior” el cual dedicó un capítulo a la “Integración/Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Universitaria”, si pretendió a través de esta investigación dar a conocer una nueva visión de la actual realidad que se vive en Latinoamérica y la inclusión educativa universitaria de esta condición en particular. Dentro de este marco, la presente investigación estuvo dirigida en función de las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los procesos actuales de formación a nivel universitario vinculados a la

inclusión de personas con síndrome de down en los países de Latinoamérica?,

2. ¿Cómo interpretar los sentidos y significados que le confieren las personas con síndrome de Down al proceso de formación e inclusión en el sistema de educación universitaria en Latinoamérica?,
3. ¿Qué aspectos se deben considerar para generar la aproximación teórica desde la fenomenología para la inclusión de personas con síndrome de Down dentro del sistema de educación universitario en Latinoamérica y el Caribe?

Para un joven con síndrome de Down, hasta no hace mucho, no existían las opciones de decidir de forma autónoma, cursar o acceder a la universidad o buscar un empleo ya que sus padres o maestros eran quienes decidían. Sólo se entreveía el continuar en una escuela de educación especial o taller de educación laboral de la cual nunca

terminaban de egresar, cuando no, quedaban limitados al encierro y ocio en sus hogares. Ante el caso puntual del joven Pablo Pineda de nacionalidad española, país ubicado en el Continente Europeo, y portador del síndrome de Down, quien a sus 21 años se decidió por seguir estudiando e ingresó en la universidad para cursar Magisterio en Educación y posteriormente culmina una segunda carrera en Psicopedagogía.

En esta investigación tuve como propósito general de la investigación:

1. Propiciar una aproximación teórica desde la fenomenología para la inclusión de personas con síndrome de Down dentro del sistema de educación universitario en Latinoamérica y el Caribe. Y como propósitos específicos:
2. Describir los procesos actuales de formación a nivel universitario vinculados a la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en los países de Latinoamérica.

3. Interpretar los sentidos y significados que le confieren las personas con síndrome de Down al proceso de formación e inclusión en el sistema de educación universitaria en Latinoamérica.
4. Generar la aproximación teórica desde la fenomenología para la inclusión de personas con síndrome de Down dentro del sistema de educación universitario en Latinoamérica y el Caribe.

Es común que en algunos países existan mecanismos de selección de los postulantes basados en el rendimiento académico de la secundaria o exámenes de selección según el país conocido como pruebas de actitud vocacional. En otros sistemas, no existe ningún tipo de selección. Cabe destacar también que cada vez más instituciones de enseñanza universitaria permiten, o incluso animan, el ingreso de personas adultas sin que hayan tenido necesariamente éxito en la educación

secundaria; esto se aplica sobre todo a las universidades abiertas.

Basados en las políticas educativas venezolanas se aprecia un incremento, estos últimos años, de inclusión de personas con síndrome de down en la educación regular aunque mayor número a la educación básica más que educación media apreciándose con mayor fuerza, a través de las Misiones Educativas.

En Venezuela las universidades han emprendido una lucha en función de la calidad de la enseñanza, como una manera de enfrentarse al desafío que implica la corriente de cambios, políticos, económicos, sociales y tecnológicos para lograr la excelencia en su funcionamiento y la mejora en el servicio que presta. Con base en lo anterior se puede afirmar que la educación universitaria y de cualquier otra índole debe trascender a la sociedad y transformarla.

La formación universitaria debe trascender a la sociedad por lo tanto, debe involucrarse socialmente, sirviendo a la comunidad adyacente, debido a esto lo ideal de la educación

es, quien la reciba comprenda que es un ser social y debe servirle no solo a él o ella, sino también a la sociedad a la cual pertenezca o dentro de la cual interactúa. De allí, las universidades venezolanas están experimentando un acelerado crecimiento lo cual exige cada vez más, procesos que les ayuden a cumplir su misión con elevados niveles de humanismo y excelencia.

Cierto es, que cada día se hace un esfuerzo por incluir a personas con síndrome de Down en el campo social, laboral y educativo sin embargo todavía hay brechas que saldar. El ir abriendo camino hacia una educación universitaria cuando todavía no se concreta la plena inclusión en el nivel de primaria y menos en el nivel de media, no será fácil, pero quienes apuestan por el sí se puede, no pierden la esperanza que el ser S.D sea simplemente otra forma de vida. Por eso, hay que hacer “bull” y dar a conocer que está ocurriendo y que pasos se están dando en la inclusión y permanencia a nivel social y educativo en el sistema universitario

de las personas con síndrome de Down.

La conflictiva realidad que envuelve el fenómeno de la exclusión educativa o la inexistente posibilidad, para algunos de que las personas con síndrome de down adquieran aprendizajes, justifica el tiempo al debate sobre políticas y modelos de gestión que puedan colaborar en el esfuerzo por construir alternativas sociales más justas y sostenibles. Cabe destacar que estos logros académicos, traerían consigo la independencia social y económica de las personas con esta trisomía en particular. Es urgente y preciso fomentar nuevos modelos pedagógicos no convencionales ni recetas. A juicio de la autora, el rol del profesor no puede ser más el de repetir formularios ni transmitir conocimientos, sino orientar acerca de su acceso y ayudar a construir esquemas de comprensión e interpretación que permita transformar la información en conocimiento y aprendizajes verdaderamente significativos.

Hay que exaltar que en el colectivo universitario pertenecen muchas personas con responsabilidades atribuidas para contribuir al logro de la Misión Educativa siempre en miras a la excelencia. Es a los profesores a quienes se le atribuye el protagonismo y responsabilidad en la educación, con una diversidad de ocupaciones evidentes así como, otras implícitas, que van desde orientar las relaciones dentro del salón de clases hasta la preocupación por la planta física y las condiciones familiares de sus estudiantes. En cuanto al impacto positivo de la inclusión en el nivel de educación universitaria, Exley y Dennick (2007), expresan que:

En las universidades actuales, es pues probable que los tutores (profesores) de Enseñanza en pequeños grupos tengan en sus clases un grupo de estudiantes muy diferentes, los profesores que trabajan para responder a las necesidades de cada estudiante (sea porque tengan dificultades con el idioma, por discapacidades, entre

otros) descubren a menudo que sus esfuerzos se ven doblemente recompensados, porque los cambios que llevan a cabo en su enseñanza tiene un efecto positivo en todos sus alumnos. (p.54).

Esta investigación se presenta en el marco de Educación, Integración y Desarrollo Regional como línea de acción, tratando a través de la investigación proponer cambios para que las organizaciones e instituciones educativas, así como los sistemas educativos universitarios flexibilicen su acción, se hagan más pertinentes a las necesidades del entorno comunitario, generen resultados más eficientes y logren cubrir adecuadamente las expectativas de las poblaciones demandantes del hecho educativo, siendo las personas con Discapacidad y más específicamente aquellas con síndrome de down por sus características físicas y cognitivas una de las más excluidas.

DESARROLLO TEÓRICO

Aunque desde hace varios años, se tiene conocimiento de los logros universitarios alcanzados por el joven europeo Pablo Pineda, portador del síndrome de down, que se sepa hasta el momento, no se ha realizado una investigación formal acerca de la inclusión y títulos universitarios obtenidos de personas portadoras de esta característica genética en especial. En lo que respecta a la inclusión educativa de personas con síndrome de down, se han desarrollado varias investigaciones en aula regular que han sido abordadas desde distintos aspectos.

Una de ellas es la realizada por Carol Andrea Bernal (2009) Coordinadora del programa de apoyo a la inclusión en el aula regular, Corporación Síndrome de Down Colombia, titulada "Legislación que favorece la educación inclusiva", esta tenía como objetivo: Presentar la normatividad actual tanto internacional como nacional, que facilita el proceso de transformación

hacia una educación inclusiva y en la cual refería que la transformación hacia el enfoque de los derechos partió de una nueva concepción de la discapacidad como un fenómeno multidimensional, dinámico y cambiante, que no se ubica en el cuerpo de un individuo sino en la relación del individuo con su entorno.

En esta, Bernal, (Op. cit), afirma como ejemplo, que durante muchos años y hasta fechas recientes, era impensable que una persona con síndrome de Down pudiese aprender a leer y escribir. Alguien asumió el reto de enseñarles y al día de hoy una gran cantidad de personas con síndrome de Down aprenden a leer y a escribir de forma comprensiva. Esto muestra cómo las oportunidades y los entornos pueden determinar el desarrollo de la persona, o pueden truncar su proyecto de vida.

Otra investigación es la desarrollada por Berges y otros (2008), quienes realizaron un estudio exploratorio donde encuestaron a setenta y siete profesores de dos escuelas del poniente de la Ciudad de

México; la investigación propuso conocer la “Inclusión Educativa... ¿Utopía o realidad?” En la misma la mayoría de los docentes piensan que es importante brindar una atención personalizada y considerar las diferencias individuales de cada estudiante, aun cuando éstas no se traten de alguna discapacidad.

Los resultados indicaron, que el perfil de preparación de los docentes no es el adecuado, en tanto sería necesaria su capacitación para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes aprenderían mejor en una escuela especial que en la escuela regular, llegando a estar dispuestos a tomar curso para capacitarse en el área de educación especial.

Se hace necesario entonces para las universidades del siglo XXI una ruptura de antiguos paradigmas inadecuados que obstaculizan la consecución de un entorno accesible, que potencie las habilidades y capacidades de las personas síndrome de down y específicamente, con el concepto clínico-deficitario con

que es marcada la persona con esta trisomía. Este antiguo paradigma médico deficitario debe ser reemplazado por nuevas teorías “Humanistas, liberadoras y transformadoras fundadas en la justicia e integración social educativa y laboral para las personas con síndrome de down”. Procesos estos que han demostrado que en algunos casos, el síndrome de down si puede adquirir conocimientos académicos complejos.

En cuanto al aprendizaje como proceso social, prevalecen algunas teorías que han dado fundamento a nuevas aportes, una de la más prominente es: el enfoque histórico cultural de Vygostky (1995), teniendo como puntos claves que: Vygostky sostiene que los procesos mentales superiores del ser humano están relacionados indisolublemente con el espacio sociocultural (compartidos con otros) en que se manifiesta, esto se interpreta como toda acción físico mental encuentra sus orígenes en el plano histórico social.

De este modo no es posible tener una comprensión cabal de la maduración psicológica del ser humano sin el estudio de la aportación del medio social en el que se desarrollan. El tema central del enfoque teórico de Vygotsky es que la interacción social juega un rol fundamental en el desarrollo de la cognición en este caso de las personas con trisomía en el par 21.

METODOLOGÍA

Dentro de las ciencias sociales a través de esta investigación se buscó elaborar una aproximación teórica de la inclusión en la educación universitaria. Se puede decir que la inclusión del síndrome de down produce cambios en la sociedad, penetrando todos los espacios e influyendo en el desarrollo de los participantes por esta razón, la presente investigación se propuso originar nuevos conocimientos que permitan comprender y explicar la aproximación teórica desde la fenomenología para la inclusión de

personas con síndrome de down dentro del subsistema de educación universitario en Latinoamérica y el Caribe.

Creswell (1998), señala que un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno. La fenomenología trata de profundizar en las representaciones que las personas hacen del mundo, usando fundamentalmente el lenguaje descriptivo para hacer evidente la expresión de la realidad a través de la reflexión y descubrir la esencia de los pensamientos. (pág. 143)

Mediante la fenomenología se buscó conocer los significados que los individuos, en este caso, los entes involucrados, le dan a su experiencia de inclusión como padres y allegados a personas con S.D y desde este ángulo como investigadora construí lo que para los participantes ven como su realidad social; lo más importante, y como las unidades de análisis tomadas del contexto

Latinoamericano definen su mundo y actúan en consecuencia.

Basados en el contexto de la investigación, las unidades de estudio la conformaron catorce (14) personas portadores de este síndrome en particular, cuyas características fueron las siguientes: ocho participantes que lograron ingresar a estudios universitarios y cinco bachilleres que a pesar de sus esfuerzos no iniciaron o fueron excluidos del sistema universitario procedentes de diversos países latinoamericanos. Además, de gran valor, el abordaje a Pablo Pineda nativo de Málaga España, utilizando como estrategia para la recolección de la información proveniente de los actores sociales, la entrevista como una técnica que posibilitó entrar en el mundo de los sujetos a través de relatos, del modo en que ellos ven y experimentan su realidad y como lo proyectan en sus acciones.

La forma como abordé el análisis de la investigación permitió la intervención a través de tres entrevistas que condujeron a un

acercamiento con los informantes. La primera entrevista, establece el contexto y la experiencia de los participantes, esta fue de ayuda para sondear y conocer la situación puntual y general del fenómeno estudiado. La segunda entrevista, permitió a los participantes protagonistas de la investigación reconstruir los detalles de su experiencia personal dentro del contexto en el cual esto ocurre. La tercera, animó a los participantes a reflexionar sobre el significado de su experiencia sostenida por ellos y seguimiento a su realidad.

Dado que el principal objetivo de los tópicos abordados en la entrevista, fue conocer la situación en cuanto a la inclusión universitaria de personas con síndrome de Down, la información recabada por los informantes clave brindó un presente y un futuro panorama de lo que es y será la inclusión universitaria para los venideros años. Para tal fin, se consideró la “inclusión” como elemento unificador, el cual se organizó y se realizó una recomposición de la información,

escogiendo las categorías más importantes para dar respuesta a la(s) pregunta(s) y los propósitos de la investigación.

Este proceso permitió encontrar patrones recurrentes de respuestas, contradicciones, respuestas atípicas, entre otras, por lo que se enfocó desde esta perspectiva: Categoría 1: Logros en la inclusión universitaria de personas con síndrome de down en el contexto Latinoamericano y del Caribe. Categoría 2: Universidades en Latinoamérica y el Caribe con estudiantes matriculados portadores del síndrome de down. Categoría 3: Carreras universitarias cursadas por personas portadoras del síndrome de down.

De gran ayuda, fue el aporte de entes gubernamentales y no gubernamentales representados por la Vice-Ministra de Salud de Cuba (2014), Decana de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de La Habana Cuba, Dra. Susana Cabezas Decana de la Universidad Central del Ecuador, Ministro de Educación de Venezuela Héctor Rodríguez (2014) y

Viceministro Humberto Pérez (2014), estos últimos brindaron importantes aportes a la transformación de la modalidad de educación especial.

CATEGORIA 1. Logros en la inclusión universitaria de personas con síndrome de down en el contexto Latinoamericano y del Caribe.

EL CARIBE	AMÉRICA CENTRAL	AMÉRICA SUR	DEL	AMÉRICA DEL NORTE
Puerto Rico 1 Título universitario	Costa Rica 1 Cursando una carrera universitaria	Bolivia 1 Técnico Superior Universitario Brasil 10 Títulos Universitarios. 8 Cursando una carrera Perú 1 Cursando una carrera Venezuela 1 título Universitario		México 1 Técnico Superior Universitario

Fuente: Valero (2015)

El trabajo en el nivel universitario frente al ingreso apenas empieza, igualmente, la pertinencia de los programas en razón de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, la permanencia con calidad, enseñanza significativa y el egreso efectivo. Para ello se requieren

estrategias que disminuyan las barreras de tipo, tecnológico, financiero y administrativo y que las instituciones de educación universitaria incorporen en su proyectos acciones para dicha población.

CATEGORÍA 2. Universidades en Latinoamérica y el Caribe con estudiantes matriculados portadores del síndrome de down.

PAIS	UNIVERSIDADES
Bolivia	Universidad Privada San Francisco de Asís
Brasil	Univ. De Recifes, Univ. Sao Paulo, Univ. Católica de Santos, Univ. De Campiña, Univ. De Brasilia, Univ. Estatal de Ceará, Univ. De Fortaleza
Costa Rica	Universidad de Costa Rica
Perú	Universidad San Ignacio de Loyola
Puerto Rico	Universidad de Puerto Rico
México	Tecnológico de Monterrey
Venezuela	Universidad Bolivariana de Venezuela

Fuente: Valero (2015)

Una universidad de todos y para todos contribuye con la transformación y unidad de la sociedad latinoamericana y caribeña, mediante la eliminación de las barreras y desigualdades sociales, el fomento de la calidad de vida y una participación real de los pueblos en la conformación de su propio destino.

A través de tratados y convenios entre países suramericanos, nos llama a reflexionar a las redes Universitarias tanto públicas como privadas tomando como referencia la

cultura específica de las poblaciones con sus necesidades, tradiciones, exigencias y potencialidades; siendo uno de los propósitos de la Misión Sucre de Venezuela, propiciar estudios universitarios con pertinencia social y sentido de arraigo

CATEGORÍA 3. Carreras universitarias cursadas por personas portadoras del síndrome de down

PAIS	CARRERAS UNIVERSITARIAS
Bolivia	Lic. En Educación Inicial
Brasil	Lic. En Artes, Lic. En Historia, Lic. En Turismo, Lic. En Psicología, Lic. En Educ. Física, Lic. En Gastronomía, Lic. En Artes Escénicas, Lic. En Pedagogía
Costa Rica	Lic. En Educación Física
Perú	Lic. En Turismo
Puerto Rico	Lic. En Ciencias Secretariales
México	Técnico Superior en Análisis de Sistemas
Venezuela	Lic. Gestión Social para el Desarrollo Local

Fuente: Valero 2015

De lo planteado en la tercera categoría, Carreras universitarias cursadas por personas portadoras del síndrome de down, se desprende, que es este el propósito de precisar el rol que debe cumplir la educación universitaria cuando se trata de reorientar a la sociedad actual en la búsqueda de un auténtico desarrollo, como lo plantea Carlos Tunnermann, (2006) encaminado a satisfacer las necesidades de todos los ciudadanos de la localidad, la pluralidad de sociedades y fundamentalmente el equilibrio entre todos los que conformamos un

espacio. Es decir, alcanzar niveles de vida de calidad y no solo el crecimiento de los aparatos socioeconómicos y políticos.

Es de esperar, que próximamente, Argentina, Cuba, Ecuador y el Salvador sean los próximos países en tener experiencias de inclusión universitaria. Se puede apreciar que países como Nicaragua y Panamá, deben saldar una gran brecha en cuanto a la inclusión educativa de personas con esta trisomía en particular.

Estos resultados pretenden tener una comprensión del significado

de la acción y descubrir patrones para desarrollar nuevos conceptos curriculares, reelaborar los ya existentes, identificar problemas, explicar y crear generalidades, clasificar y comprender la complejidad de una educación de todos y para todos.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa se asume como una cuestión de derecho fundamental que, en primera medida, preserva el no segregar a ninguna persona de la educación en razón de su discapacidad o cualquier otra condición y, segundo, como una actitud que adecúa la participación de la población con discapacidad en igualdad de oportunidades. Sin embargo podemos apreciar países que han logrado egresar profesionales universitarios portadores del síndrome de down.

Pese a todo este panorama, la inclusión educativa supone un radical cambio en los planteamientos, creencias y prácticas educativas, pero

esto no es suficiente. La información recabada sirvió de gran respaldo en la determinación de insistir en la urgente necesidad por parte de toda la comunidad Latinoamericana de cambiar ese panorama obsoleto que tenemos en cuanto al aprendizaje de las persona con síndrome de Down, de quienes hasta hace pocos años, ni siquiera nos permitíamos aceptar la unión matrimonial, dirigir una empresa, ocupar un cargo político o por lo menos llevar una vida independiente como cualquier otro lo puede hacer.

Por el contrario ellos, están acreditados con un carnet no como socio de un club, este le identifica y lo clasifica como persona con discapacidad. Sin embargo, se avecinan tiempos donde gran parte de este grupo de personas como tú y como yo, están superando el desafío del síndrome de down y también todas las expectativas que cada padre y docente coloca en ellos (nuestros estudiantes), solo se necesita querer amarles, enseñarles, disposición de trabajar

con ellos, tenerles fe como personas. Las universidades inclusivas, los currículos contextualizados y flexibles, los maestros humanistas son quienes permitirán que esta utopía para algunos sea verdaderamente una realidad.

Para poder hablar y discutir acerca de la inclusión educativa universitaria de personas con síndrome de down con cierta precisión, es urgente hacer públicos y concertar en cada contexto cuáles deben ser los contenidos y los aprendizajes esenciales de los que ningún estudiante ha de quedar privado. Desde esta mirada en la concepción del aprendizaje, se destacan los aportes de Exley y Dennick (2007) coincidentes con lo manifestado por la autora acerca de la importancia de manifestar los objetivos fundamentales del trabajo colaborativo e inciden en establecer reglas básicas y definir un marco actitudinal y racional para todo el trabajo del grupo, así como la necesidad de que la distribución de

tareas y fechas se hagan explícitas y sean claras.

De hecho, estos autores relacionan los equipos disfuncionales con una mala organización inicial. Esta organización de trabajo en colaboración, propuesta por los autores antes mencionados, es necesaria para el acompañamiento educativo de las personas con síndrome de down, y merece gran valoración porque, a pesar de las buenas intenciones, es frecuente que las medidas especiales de atención representen mermas sustantivas en la calidad del currículo, la enseñanza y los aprendizajes.

No se puede dejar de reconocer que ha habido un notable avance en la lucha y conquista por el derecho a la educación en América Latina, así como el cumplimiento de metas y objetivos definidos para las próximas décadas, siglos o milenios. Como bien refería Frei Betto: ¿Por qué decimos universidad y no pluriversidad?

Se hace urgente por parte de los educadores un abordaje emancipador de la formación para entender y

resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, precisando entonces la consolidación de teorías Humanistas, Liberadoras y Transformadoras fundadas en la justicia e inclusión social, educativa y laboral que permitan el ingreso, permanencia y culminación de estudios a personas con síndrome de down en todos los niveles y subsistemas educativos, procesos estos que han demostrado que en algunos casos, el síndrome de down puede desarrollar un coeficiente intelectual promedio pudiendo adquirir conocimientos académicos complejos, consolidándose con el logro de títulos en carreras universitarias; y Latinoamérica lo está logrando.

Por encima de la diversidad de condiciones y discapacidades, existe una verdad común de una humanidad única presente en todos los hombres que llamamos naturaleza humana y que nos permite descubrir la dignidad

y excelencia del sujeto como persona. Por esto, a juicio de la autora de esta investigación: Los portadores de la trisomía en el par 21 dejan de ser un síndrome para convertirse en un sujeto capaz de conocer la realidad como objeto... Una persona que supera las Necesidades Educativas Especiales potenciando sus capacidades cognitivas venciendo las barreras de ser síndrome de down.

Las personas con discapacidades no tienen muchas posibilidades de elegir según sus propios deseos y gustos, debido a la rutina institucional fomentada en la familia y el centro educativo y a los programas asistenciales y poco educativos a los que han sido sometidos. Lo fundamental es un cambio de enfoque desde las políticas de inclusión a las instituciones universitarias así como un cambio en la mentalidad de quienes escogimos la misión de Educar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger y Luckman (1993). **La Construcción Social de la**

- Realidad.** Amorrortu: Buenos Aires. Argentina.
- University of Lancashire, Preston. Central
- Creswell, J. W. (1994): **Research Design.** Qualitative & Quantitative
- Turnnermann C. (2006). **Pertinencia y Calidad de la Educación Superior.** Universidad Rafael Landivar, Guatemala.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). **Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior.** Madrid: Tutorías, Seminarios y otros agrupamientos. Nancea Ediciones.
- Vigotsky, L. (1995). **Obras Escogidas.** Tomo 3. Madrid: Visor
- Freire, P. (1990). **La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación.** Madrid: Paidós.
- Yadarola ME. (2007). **El Aula Inclusiva, el Espacio Educativo para Todos.** Buenos Aires: I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down.
- Heidegger, M. (1925) **La Palabra. La Significación de las Palabras.** Traducción de Pablo Oyarzun Robles- 1995.
- _____ (1927). **Ser y Tiempo.** Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Edición electrónica.
- López, M. (2004). **La Cultura de la Diversidad o el Elogio de la Diferencia y la Lucha Contra las Desigualdades.** En: SIPAN COMPAÑE, A., Educar para la diversidad en el siglo XXI. Mira Editores. S.A. Zaragoza. López Melero.
- Lucas, U. (1998). **Accounting for the World and the World of Accounting: Phenomenographic Research in Accounting Education.** Paper presented at Higher Education Close Up, at

**FUNCIONALIDAD FAMILIAR EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
QUE SUFREN ACOSO ESCOLAR EN LA
UNIDAD EDUCATIVA SANTA CLARA DE
ASÍS**

Autora: Sofía Márquez
sofiamarquez2006@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito determinar la relación entre la funcionalidad familiar en estudiantes de educación básica que sufren acoso escolar en la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís. Se desarrolló con una investigación de enfoque cuantitativo de campo, descriptivo-correlacional, con diseño no experimental de corte transaccional. La muestra estuvo representada por 42 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de educación básica. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario Funcionamiento Familiar De la Cuesta, Pérez y Louro (1994) FF-SIL, mostrando la relación a un coeficiente de confiabilidad igual a 0,966, lo que demuestra que el test es confiable. Por otro lado, se aplicó también el test de acoso escolar, diseñado por Oñate y Piñuel (2005) (AVE), que para su validez se aplicó Alpha de Cronbach con un resultado de 0,886, determinándose que el instrumento es de alta confiabilidad. Para el análisis estadístico e interpretación de datos, se utilizó el Programa Excel y "Statistical Package for the Social Sciencies" (SPSS) que permitió concluir y establecer que solo el 99,9975 % de la intensidad de la influencia de la relación de las variables no se debe a que la funcionalidad familiar influye con respecto al acoso escolar, si no a otros factores. Se concluyó que no existe relación entre la funcionalidad familiar y acoso escolar en los estudiantes de educación básica en el Colegio Santa Clara de Asís y que el acoso escolar puede estar determinado por otros factores distintos de la funcionalidad familiar.

PALABRAS CLAVE

Funcionalidad
familiar, acoso
escolar, estudiantes

FAMILIAR FUNCTIONALITY IN STUDENTS OF BASIC EDUCATION WHO SUFFER SCHOOL HARASSMENT IN THE EDUCATIONAL “SANTA CLARA DE ASIS”

Author: Sofia Márquez
sofiamarquez2006@gmail.com

ABSTRACT

The present investigation has as intention determine the relation between the familiar functionality in students of basic education who suffer school harassment in the Educational Unit, School; “Santa Clara de Asis”. It was developed with an investigation of quantitative approach of field, descriptively - correlacional, with an non-experimental design of an transactional court. The sample was represented by 42 students of fourth, fifth and sixth degree of basic education. For the collection of information the questionnaire it was used the “Familiar Functioning de La Cuesta, Pérez and Louro (1994) FF-SIL”, showing the relation to a coefficient of equal reliability to 0,966, which demonstrates that the test is reliable. On the other hand, there was applied also the test of school harassment, designed by Oñate and Piñuel (2005) (AVE), which for his validity Alpha de Cronbach applied, with a result of 0,886 deciding that the instrument is of high reliability. For the statistical analysis and interpretation of information, the Program was in use Excel and " Statistical Package for the Social Sciences " (SPSS) that allowed to conclude and to establish that only 99, 9975 % of the intensity of the influence of the relation of the variables doesn't dues to the familiar functionality influences with regard to the school harassment, if not to other factors. It was concluded that relation does not exist between the familiar functionality and school harassment in the students of basic education in the college Santa Clara de Asis, and that the school harassment can be determined by other different factors from the familiar functionality.

KEYWORDS: Familiar functionality, school harassment, students

INTRODUCCIÓN

Dentro de la psicología, la práctica ha permitido comprender que la familia constituye el contexto fundamental de desarrollo y formación de la persona porque le proporciona el marco ideal para socializarse. Es la primera estructura social donde el individuo interactúa y satisface su instinto innato de interrelación con el otro; por lo tanto, es el primer grupo de personas con quien el individuo hace contacto y se vincula la mayor parte de la vida, siendo esencial en la interacción social.

Sin embargo, actualmente se han desarrollado innumerables transformaciones estructurales en la familia, que ha conllevado inexorablemente a una serie de cambios, al afrontar situaciones externas e internas originadas por las tendencias sociales, económicas, políticas, culturales y demográficas, llegando a repercutir negativamente en la dinámica y funcionabilidad entre los integrantes del sistema familiar, y en este caso sobre los miembros más

vulnerables como son los niños y adolescentes formándose en hogares conflictivos con privación de necesidades, desarrollando generalmente conductas inadecuadas de relación con los demás tanto a nivel familiar, social y escolar.

En este sentido, tal como lo expresa Castro (2009) “el segundo elemento importante en la socialización del individuo es la escuela, constituye el lugar donde confluyen una variedad de niños y adolescentes, con hábitos y características peculiares y en donde la convivencia en oportunidades no será nada fácil...”(p.70). Generalmente se torna una situación compleja en el ámbito escolar porque en cada grupo, surgirá un líder negativo y un líder positivo; estos dos tipos de liderazgo prevalecerán siempre en las aulas y una de ellas que por lo general es el liderazgo negativo propiciara situaciones de conflicto y agresiones entre compañeros.

Por lo antes expuesto, es que el acoso escolar se ha convertido en

objeto de estudio e intervención prioritario durante la última década. La inquietud tanto de la comunidad educativa como de la sociedad sobre los sucesos de acoso en los centros educativos está incluso anteponiendo la necesidad de su respuesta educativa a los procesos instruccionales.

Desde esta perspectiva el acoso escolar es un problema sistémico, por lo tanto familiares, profesores, directores, personal administrativo, orientadores, psicólogos y psicopedagogos que está involucrada en el cuidado y desarrollo de los niños y adolescentes tienen responsabilidad compartida de frenar este mal que afecta a lo más valioso de los estudiantes como es su autoestima, dañando así su presente y su futuro.

Ante la situación observada y planteada por la autora, en la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís también se está presente este fenómeno, donde una parte de los estudiantes muestran problemas de conducta, manteniendo una actitud disruptiva permanentemente lo que

dificulta en gran medida los procesos de enseñanza aprendizaje, generan un verdadero problema en la mayoría de los institutos.

Teniendo en cuenta dichos aspectos se tiene como propósito dar respuesta a las siguientes interrogantes que son importantes para el desarrollo de la presente investigación y la construcción de los objetivos, estas interrogantes son: ¿Cómo es la funcionalidad familiar en los estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís?, ¿Qué tipo de acoso escolar sufren los estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís?, ¿Cuál será la relación que existe entre la funcionalidad familiar y acoso escolar en estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís?.

De allí, que para dar respuestas a estas interrogantes, surgen los objetivos de la investigación las cuales se presentan a continuación: Analizar la funcionalidad familiar en

estudiantes de educación básica que sufren acoso escolar en la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís. Como objetivos específicos se presentan los siguientes: Identificar la funcionalidad familiar en los estudiantes de educación básica en la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís. Describir la modalidad de acoso escolar que se da en los estudiantes de educación básica en la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís y establecer la relación entre la funcionalidad familiar y el acoso escolar en estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís.

Se considera importante el estudio porque desde el punto de vista social permite conocer al docente la realidad psico-afectiva de sus educandos, con el fin de incorporar herramientas participativas que lleve a la práctica acciones bajo un trabajo cooperativo conjuntamente con la familia, en un clima de diálogo y confianza mutua que permita atender situaciones disruptivas, reconociendo y valorando, desde la escuela, la

contribución que las familias hacen en la formación de participación conjunta con sus educandos.

Desde el punto de vista psicológico, el estudio facilita información relevante para la atención de una necesidad evidenciada en la institución objeto de estudio relacionada con el acoso escolar en los estudiantes de educación básica, y la funcionalidad de la familia, por lo que su indagación investigativa ofrece la oportunidad de obtener conocimiento sobre esta temática de interés psicosocial, determinando el grado de influencia de la familia en el desarrollo de la personalidad de los hijos que incide en el proceso educativo. Se debe reflexionar sobre esta problemática y buscar a corto y mediano plazo soluciones que lleven a mejorar las interacciones existentes entre los niños y adolescentes psicológicamente sanos, preparados para la vida.

DESARROLLO TEÓRICO

En el ámbito internacional, Vaca (2014) realizó un trabajo que lleva por título Formas y prevalencias del acoso escolar en adolescentes del primer año de Bachillerato del colegio UNE de Quito-Ecuador, es una investigación de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo en la cual se trabajó con una muestra de 272 estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario AVE. En la misma se obtuvo como conclusión que los adolescentes reconocen la existencia de acoso escolar como parte de la cotidianidad escolar en la que predomina la violencia verbal y psicológica seguida de la violencia física.

Esta investigación tiene una amplia relación con el presente trabajo debido a que estudia la forma en como ocurre el acoso escolar en los estudiantes, concluyendo que los adolescentes reconocen la existencia del acoso escolar, dato que sirve de base para el presente estudio.

Del mismo modo, a nivel nacional Vásquez (2017) presenta una

investigación titulada Relación entre la funcionalidad familiar y las habilidades sociales en estudiantes de la Unidad Educativa Colegio Fe y Alegría “Variquisimeto”. Es una investigación de enfoque cuantitativo de campo, descriptivo-correlacional, bajo un diseño no experimental de corte transeccional. La muestra estuvo representada por 60 estudiantes de segundo año de bachillerato. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario Funcionamiento Familiar De la Cuesta, Pérez y Louro (1994) y la Escala de Habilidades Sociales de García y Montero (2004). El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS.

El estudio señalado, genera un aporte fundamental, debido a que afirma categóricamente que las carencias de interacción social y de armonía en el núcleo familiar para responder a situaciones determinadas que se presentan a nivel familiar, provocar dificultades dentro de la dinámica y el equilibrio interno de la

estructura parental así como también en el ámbito escolar.

Funcionalidad Familiar

Son aquellas en las que sus integrantes, se desarrollan, viven, aman manifiestan sus logros y fracasos, aprenden a buscar y a aceptar la felicidad. En este tipo de familias sus integrantes se muestran seguros de sus identidades, aceptan su relación y pertenencia a un determinado grupo familiar, tienen una alta autoestima y son capaces de comunicar sus sentimientos, tanto positivos como negativos dentro de un parámetro donde no se hagan daño entre sí o dañar a los demás y de respeto. Es importante destacar que los indicadores más utilizados para valorar la dinámica familiar, son los siguientes:

La cohesión: Es uno de los espacios centrales de la dinámica familiar y puede ser definida a partir de los vínculos emocionales que los miembros de una familia establecen entre sí.

Armonía: Según De la Cuesta, Pérez y Loure (2002) establece s que:

“la armonía es relativa a la correspondencia de las necesidades e intereses de cada individuo, con los del resto de la familia, propiciando un equilibrio en la institución familia” (p.61).

Comunicación: Este indicador está relacionado con la capacidad de transmitir sus experiencias de manera directa y clara, por lo tanto una buena comunicación es la clave para mantener buenas relaciones en el interior de la familia así como también para la formación de los hijos.

Permeabilidad: Es el concepto central para entender la relación de la familia con los demás sistemas sociales, este indicador en sus diferentes niveles refleja el grado de apertura de la familia a los contextos en que está inserta.

Afectividad: Se refiere a la forma como el núcleo familiar es capaz de vivir y manifestar sus sentimientos y emociones entre ellos y el resto de la sociedad.

Roles: Este indicador es el que muestra la forma de cómo están

repartidas las responsabilidades en el núcleo familiar.

Adaptabilidad: Por lo tanto, la familia se desempeña apropiadamente cuando no hay rigidez y pueden adaptarse cómodamente a los cambios.

Disfuncionalidad Familiar

Ahora bien cuando en la familia faltan los recursos adaptativos para responder a ciertas situación que son de impacto, impidiéndoles solucionar la crisis generada, evidentemente que se fragmenta el equilibrio homeostático, y el grupo familiar ingresa en un estado transitorio; el cual no es considerado provechoso para la evolución del grupo familiar, sino por el contrario el no solventar el conflicto tiende a ocasionar respuestas patológicas por parte de los miembros del grupo familiar. Las familias disfuncionales son esencialmente el resultado de adultos co-dependientes, y también pueden verse afectados por las relaciones interpersonales.

Acoso escolar

A pesar de que el maltrato entre estudiantes es muy antiguo, no es sino hasta la década de los setenta cuando comienzan a realizarse investigaciones al respecto. El primer término utilizado para definir éste fenómeno fue Bullying, vocablo que se utilizó para investigaciones en el norte de Europa por Heinemann (1972) y Olweus (1973), y el cual, según Lorenz, (1963) hacía referencia al “ataque colectivo que emprende un grupo de animales contra un animal de distinta especie, con frecuencia más grande y considerado enemigo natural del grupo” (p.64).

En los últimos tiempos se presencia el deterioro progresivo de la convivencia escolar, el clima en algunos centros educativos se ha degradado y se han hecho más visibles aspectos como violencia, indisciplina, vandalismo, malos modales y actos disruptivos. Es preciso enfatizar que esta relación de abuso, si se repite y se mantiene en el tiempo, produce a la larga, consecuencias negativas tanto académicas como psicológicas e

interpersonales, ya que afecta indudablemente al desarrollo socioemocional de los implicados. Sistema de Variables

Definición conceptual:
Funcionalidad Familiar: Según, Minuchin (1984) la define como: “La capacidad de la familia para enfrentar y superar cada una de las etapas del ciclo vital y las crisis por la que atraviesa” (p.95).

Definición Operacional:
Funcionalidad Familiar: Definida operacionalmente como el puntaje obtenido del cuestionario de funcionamiento familiar FF-SIL diseñado por De la Cuesta, Pérez y Louro (1994), evaluado a través de las dimensiones: cohesión, armonía, afectividad, permeabilidad, roles, comunicación y adaptabilidad.

Definición conceptual: Acoso Escolar: Según Olweus (1998), es “el abuso entre iguales, es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro u otra, al que elige como víctima de repetidos ataques” (p.63).

Definición Operacional: Acoso Escolar: Definida operacionalmente como el puntaje obtenido del cuestionario de Test AVE (Test de Acoso y Violencia escolar) permite al orientador establecer de una forma rápida y sencilla el grado de afectación de un niño por comportamientos frecuentes de Acoso escolar y la posible existencia de secuelas psicológicas y daños clínicos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarcó bajo un paradigma positivista dentro de un enfoque cuantitativo, que según Cook y Richard (1998) “tiene como propósito obtener y registrar datos de la realidad estudiada a través del diseño y aplicación de un instrumento para su posterior análisis estadístico e interpretación de los resultados” (p.73). De esta manera, la investigación se fundamentó estadísticamente en el cotejo de los índices de funcionalidad familiar e índices de acoso escolar, variables que fueron relacionadas considerando

la influencia de la primera en la segunda.

Además, se apoyó en una investigación de campo, descriptiva que en opinión de Arias (2012), consiste: “en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna” (p. 34). En este sentido, la variable fue estudiada de manera directa y cuantificable, describiendo sus resultados.

En cuanto al tipo de investigación, es descriptivo correlacional, ya que está orientada a describir la funcionalidad familiar y acoso escolar en estudiantes de educación básica en la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís.

Asimismo el presente trabajo de investigación está enmarcado en el tipo correlacional cuyo propósito es la relación entre 2 variables como lo es la funcionalidad familiar y el acoso escolar.

El diseño que rigió la investigación fue de tipo no experimental, transaccional. En

cuanto, al diseño no experimental, Hernández y Collado (1995) enfatizan: “es aquel estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.” (p. 269). En este caso, lo que se hizo fue observar los fenómenos tal como se presentaron en la institución sin influir sobre estos, no hubo manipulación de las variables funcionalidad familiar y habilidades sociales.

En este orden de ideas, Hernández, Fernández y Baptista (2010) opinan que es transaccional ya que son: “investigaciones que recopilan datos en un momento único” (p.79). Desde esta postura, se recoge la información en un único momento en la actualidad.

RESULTADOS

Dentro de las dimensiones de la funcionalidad familiar que poseen una dispersión alta hacia a veces, pocas veces y casi nunca están los siguientes:

Armonía Familiar: Del análisis realizado se evidencia que el 19,04% de la muestra indica que pocas veces sienten armonía en su familia, el 14,28% casi nunca siente armonía y el 35,71 % de los estudiantes a veces sienten que los intereses y las necesidades son respetados o tomados en cuenta. (Figura 1).

Afectividad Familiar: Según la distribución de los porcentajes de los resultados obtenidos, el 4.76% de la muestra casi nunca percibe contacto afectivo entre sus familiares, el 23,80% pocas veces sienten cariño entre la familia, el 35,71% a veces notan la afectividad entre sus miembros. (Figura 2)

Comunicación Familia: Del análisis de esta dimensión se observa que el 9,5% de la muestra casi nunca perciben un intercambio de opiniones entre sus familiares mientras que el 28,57 % de los estudiantes pocas veces observan la comunicación entre los miembros de su familia, el 35,71% de los sujetos a veces notan la expresión de sus intereses. (Figura 3).

Por lo tanto se concluye que en

los estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís el 14,28% de la muestra tiene severamente disfuncionalidad familiar, mientras que el 40,47% indica que son familias disfuncionales y que muy pocas veces su núcleo está en una dinámica estable. (Figura 4).

Acto seguido se procede al análisis del segundo objetivo de investigación, que es indicar el tipo del acoso escolar que se da en los estudiantes.

Dimensión intimidación, amenaza y coacción: Se encuentra que el 47,61% se ubicó en los tipos de acoso intimidación, amenaza y coacción; realizando acciones por parte de los acosadores donde manifestar amenazas graves y desconsideración por la dignidad de la persona, realizando amenazas expresadas en voz alta y frente al resto de los compañeros. (Figura 5)

Dimensión agresión y robos: Se observa la desviación estándar de 0,5, y una media de 1,92. El 21,42% indico que nunca sufre de agresión y robo, mientras que el 64,28 señalo que a

veces y el 14,28% que siempre es víctima de agresión y robo. (Figura 6).

Dimensión hostigamiento verbal, desprecio y ridiculización: se percibe una desviación estándar de 0,48 con una media de 1,8. En este orden de ideas se visualiza que el 59,52% de los estudiantes encuestados respondieron a veces sufren de hostigamiento verbal, desprecio y ridiculización, el 33,33% indica que

nunca sufre de hostigamiento verbal, desprecio y ridiculización y el 7,14 indica que siempre sufre este tipo de factor. (Figura 7).

Por lo tanto se concluye que en los estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís el tipo de acoso que sufren con 52,38% muy alto. (Figura).

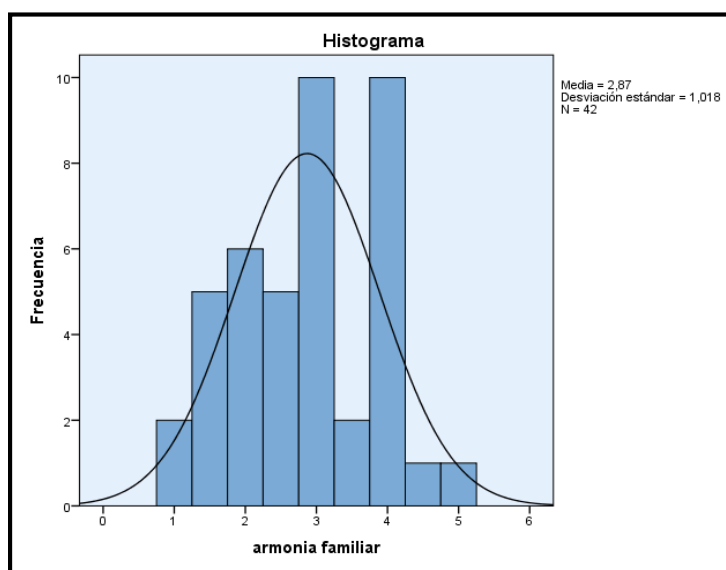


Figura 1. Distribución de Frecuencias de la muestra según la armonía familiar. Fuente: Márquez (2018)

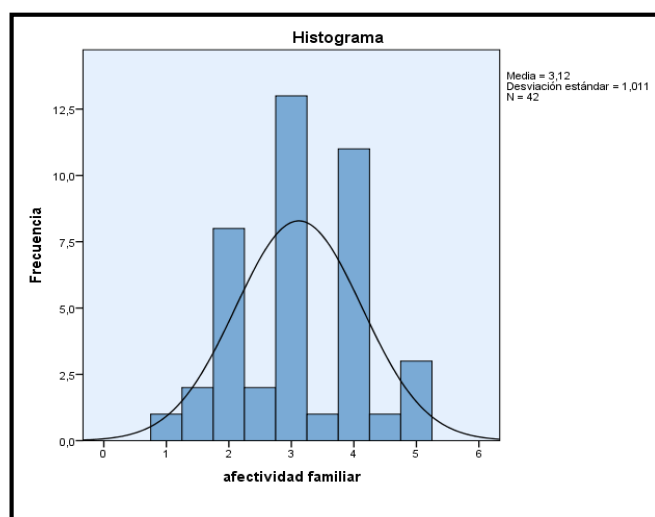


Figura 2. Distribución de Frecuencias de la muestra según la afectividad familiar. Fuente: Márquez (2018)

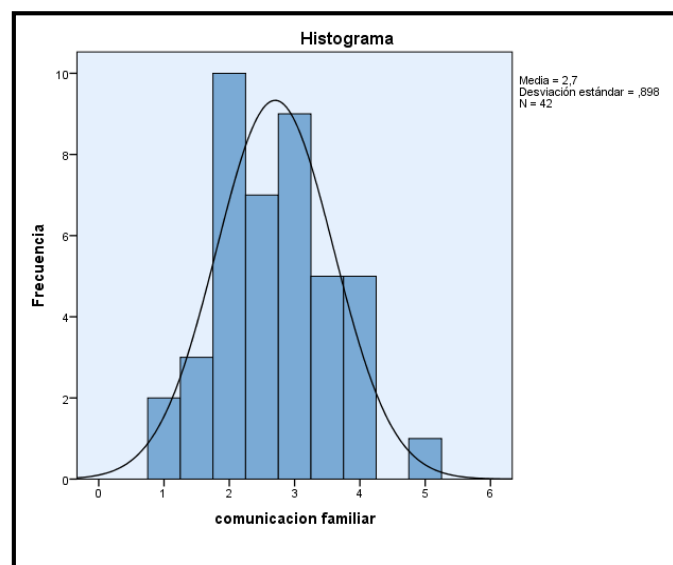


Figura 3. Distribución de Frecuencias de la muestra según la comunicación familiar. Fuente: Márquez (2018)

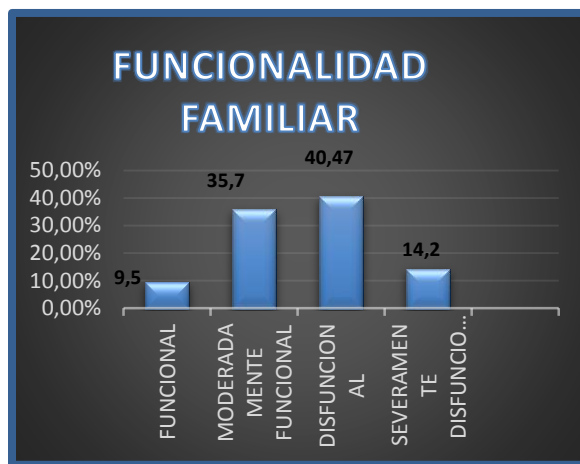


Figura 4. Distribución porcentual de funcionalidad familiar en estudiantes de educación básica en la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís. Fuente: Márquez (2018)

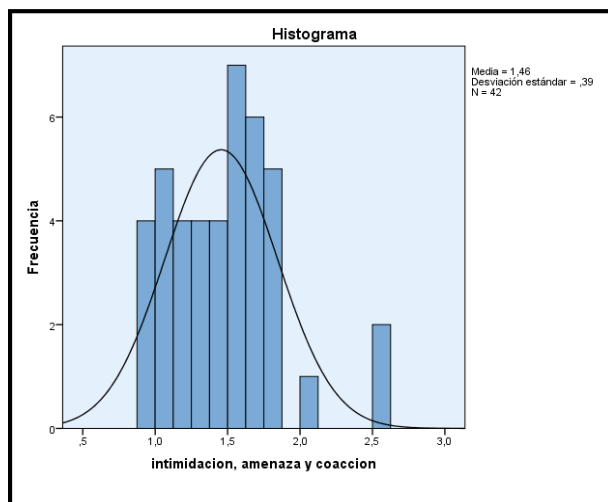


Figura 5. Distribución de Frecuencias de la muestra según la intimidación, amenaza y coacción. Fuente: Márquez (2018)

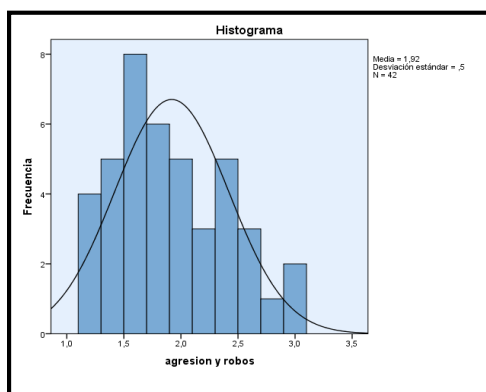


Figura 6. Distribución de Frecuencias de la muestra según agresión y robos Fuente: Márquez (2018)

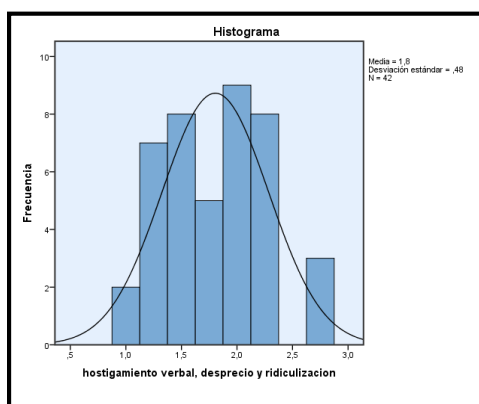


Figura 6. Distribución de Frecuencias de la muestra según el hostigamiento verbal, desprecio y ridiculización Fuente: Márquez (2018)



Figura 8. Distribución porcentual del Acoso Escolar en estudiantes de educación básica en la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís Fuente: Márquez (2018)

CONCLUSIONES

En relación a la primera interrogante, ¿Cómo es la funcionalidad familiar en los estudiantes de la U.E. Colegio Santa Clara de Asís se obtuvo dentro de los resultados generados al aplicar el instrumentos funcionamiento familiar FF-SIL muestra que se ubica para esta variable, sus valores de Modo, Mediana y Media presenta una asimetría positiva. En función de estos resultados, se concluye que se hace evidente en la muestra que en la mayoría de las familias de los estudiantes presentan una disfuncionalidad familiar.

En lo referente a la segunda interrogante ¿Describir la modalidad de acoso escolar que se da en los estudiantes de educación básica en la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís? Se logró evidenciarse que la muestra para el Test AVE, los valores de Modo, Mediana y Media presenta una asimetría negativa. Al identificar la escala global de acoso escolar, se concluye que 52,38% de los

estudiantes oscilan entre 89 y 145 sobre 150, lo cual es considerado acoso escolar muy alto.

Asimismo, atendiendo a la tercera interrogante ¿Cuál será la relación entre la funcionalidad familiar y el acosos escolar en estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís? La relación no existe, pero si se puede decir que el acoso escolar puede estar determinado por otros factores distinto de la funcionalidad familiar, lo que me permite rechazar la Hipótesis de la Investigación (Hi) y aceptar la Hipótesis Nula (Ho) del estudio donde no existe relación entre la funcionalidad familiar y acoso escolar en estudiantes de educación básica en la Unidad Educativa Colegio Santa clara de Asís.

RECOMENDACIONES

A los estudiantes: Se recomienda Psicoeducación, a través de la búsqueda de información y orientación psicológica, para así lograr control de los impulsos, y obtener el

manejo de las emociones en distintas áreas de sus vidas, especialmente en sus familias, de esta manera bajar el acoso escolar, ayudando a fomentar habilidades y herramientas socioafectivas, así como también incorporar actividades recreativas, deportivas y teatrales en las cuales los estudiantes tengan la oportunidad de reforzar las habilidades verbales, no verbales y de interacción social cuyo fin sea mejorar y resaltar la convivencia escolar y familiar saludable.

A los padres y/o familiares: Desarrollar estrategias psicoterapéuticas con el enfoque cognitivo conductual, tanto grupales como individuales para mejorar o equilibrar el funcionamiento familiar, para disminuir y/o extinguir los problemas que llevan al acoso escolar y disfuncionalidad familiar.

Desarrollar programas de intervención orientados a potenciar habilidades de interacción social y la armonía del núcleo familiar para incrementar capacidades de

socialización y resolución de conflictos de estos adolescentes y familiares.

A los Docentes, personal de la Unidad Educativa Colegio Santa Clara de Asís. Formación y capacitación de los docentes y de todo el personal de la institución educativa en las diversas herramientas psicológicas, para conocer las características en los estudiantes con disfuncionalidad familiar, a los que tiene el perfil de acosadores y de víctimas con la intención de abordar esta problemática a tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2012). **El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica** (6ta ed.) Caracas: Episteme.
- Castro, A. (2009) **Dimensiones Interdisciplinarias de la Comunicación Familiar Temprana**. Editorial Familia Revista de ciencias y orientación familiar.
- Cook, D. y Richard, S. (1986). **Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa**. Madrid: Morata.

- De la Cuesta, Pérez, D. Louro, I. (2002). **Funcionamiento Familiar: Construcción y Validación de un Instrumento.** Universidad autónoma del Estado Mexicano. Gerencia Educacional. Universidad Yacambú.
- Hernández, S y Collado, C. (1995) **Metodología de la Investigación.** 5a ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R, Fernández, C, y Baptista, P. (2010). **Metodología de la Investigación.** Cuarta Edición. Mc Graw Hill. México.
- Lorenz, K. (1963). **Sobre la Agresión.** México: Siglo XXI.
- Minuchin, S. (1984) **Familias y Terapia Familiar.** Edit. Gedisa Barcelona-España
- Olweus, D. (1998). **Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares.** Madrid: Morata.
- Vaca, P. (2014) **Formas y Prevalencias del Acoso Escolar en Adolescentes del Primer Año de Bachillerato del Colegio UNE en la Ciudad de Quito.** <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6278/1/UPSQT04794.pdf>
- Vásquez, G. (2017) **Relación entre la Funcionalidad Familiar y las Habilidades Sociales en Estudiantes de la Unidad Educativa Colegio Fe y Alegría "Variquisimeto".** Trabajo para optar al título de Magister en

**LA INNOCREATIVIDAD COMO
FENÓMENO COMPLEJO
EN EL DESARROLLO ONTOLÓGICO DEL
DOCENTE UNIVERSITARIO**

Autora: Mayibe Agüero
mayibe.i.aguero@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo, se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, el método fue el fenomenológico hermenéutico, su objetivo Determinar la esencia de la innocreatividad como fenómeno complejo en el desarrollo ontológico del docente universitario, mi escenario de investigación el Departamento de Estudios Básicos y Sociales del DCyT de la UCLA, se busca que el educador pueda incorporar la creatividad con el fin de innovar y así crear nuevos conocimientos en su praxis educativa en pro de identificar métodos y técnicas que guíen el proceso enseñanza aprendizaje. El apoyo teórico estuvo conformado por: Crawford (2004), De Bono (1998), entre otros. La metodología se centró en la recopilación de información mediante la técnica de entrevistas en profundidad, aplicada a cuatro docentes llamados versionantes, la misma permitió la hermeneúsis por parte de la investigadora. Una vez develada la realidad, a partir de los actores sociales y contrastados con los referentes teóricos, concluyo que los docentes universitarios deben ser creativos para poder innovar en el aula, e investigadores para poder descubrir nuevas estrategias y evitar el uso de actividades, recursos y técnicas desactualizadas que no ayuda al interés del educando. Desde mi reflexión, el docente es corresponsable en el proceso de aprendizaje del estudiante, por ser el garante en la construcción del conocimiento, comprometido con la acción de guiar, supervisar y organizar con actividades explícitas y concretas, la manera en que el discente logre engarzar lo cotidiano de sus experiencias con el conocer académico y avalar su adaptación a las necesidades de la sociedad actual.

PALABRAS CLAVE

Innocreatividad,
complejidad,
ontología, docente
universitario

THE INNOCREATIVITY AS A COMPLEX PHENOMENON IN THE ONTOLOGICAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHER

Author: Mayibe Agüero
mayibe.j.aguero@gmail.com

ABSTRACT

This article was made under the qualitative paradigm, with the hermeneutic phenomenological method, The objective was to determine the essence of the innocreativity as a complex phenomenon in the ontological development of the university professor, my research scenario the Department of Basic and Social Studies of DCyT of UCLA, it is sought that the teacher can incorporate creativity in order to innovate and thus create new knowledge in their educational praxis in order to identify methods and techniques that guide the teaching-learning process. The theoretical support consisted of: Crawford (2004), De Bono (1998), among others. The methodology used was the collection of information through the technique of in-depth interviews, applied to four teachers considered social actors; it allowed the hermeneúsis on the part of the researcher. Once the reality is known, starting from the social actors and compared with the opinion of the theoretical referents, I conclude that the university professors must be creative to be able to innovate in the classroom, and researchers to be able to discover new strategies and avoid the use of activities, resources and old techniques that do not help the interest of the student. From my reflection, the teacher is responsible for the learning process of the student, for being the responsible of the construction of knowledge, committed to the action of guiding, supervising and organizing with explicit and concrete activities, the way in which the student manages to make their experiences influence with the academic knowledge and endorse their adaptation to the needs of this society.

KEYWORDS: Innocreativity, complexity, ontology, university teacher

INTRODUCCIÓN

La creatividad durante miles años no existió en la teoría filosófica, ni en la teología y menos en el arte, los griegos no tomaron a consideración este término, al igual que los romanos nunca la aplicaron, sin embargo hubo una excepción en relación a los poetas que traían cosas nuevas y en oportunidades utilizaban lo creativo en su campo profesional y personal.

No obstante, en los siguientes años, empezó a ser incluida desde la teología como término exclusivo que lo vinculaban como “Creador” el cual era sinónimo de Dios y fue utilizada por muchos años como una ilustración exclusiva. A partir del siglo XXI, esta palabra “Creador”, fue incorporada al lenguaje del arte y se convirtió en sinónimo de artista según el autor Tatarkiewicz,(1997), ya que al hablar de creatividad, se pensaba exclusivamente en algo artístico, es decir alguien que inventa cosas artísticas, en que ese objeto es diferente de otros, poco común y que

dependía de la edad, sexo, profesión, entre otros.

A partir del año 1994, la creatividad significó, “Confeccionar algo que antes no existía” en su nivel muy simple, (De Bono), mientras que Bailin, en el mismo año, puntualiza que la misma está estrechamente relacionada con la originalidad, entendida en término de “Generación de algo nuevo”. En tal sentido, ambos autores coincidieron que es importante considerar la creatividad como una parte del pensamiento y como una capacidad de todo ser humano de realizar, hacer o ejecutar un determinado acto o tarea.

En relación al pensamiento creativo es una característica intrínseca del hombre, debido a que emerge de su imaginación, de su habilidad de generar espontáneamente ideas, de la posibilidad de romper reglas, de poderse cuestionar juicios, pero sobre todo su capacidad de ser irracional apoyado en su intelecto, en vista de que a mayor capacidad de

conocimiento mayor es su capacidad creativa.

Desde esta perspectiva, el término innocreatividad surge gracia a la creatividad, ya que sin esta no hay innovación. Se inicia primero con la creatividad y después surge la innovación. Como señale en párrafos anteriores, la creatividad es la facultad de crear y se adquiere poniéndola en práctica. La innovación se produce a partir de un concepto previo, una idea que busca mejorarse, en fin es la capacidad de pensar más allá de lo existente, ir hacia lo complejo y así crear un nuevo concepto.

Por estas razones, se puede considerar a la innovación como el proceso de transformar ideas en valor, y que debe iniciarse con la generación de ideas, pasando por tamizaje de posibilidades hasta la implementación de un producto o idea mejorada. Se debe tener presente que el mundo se está moviendo de manera rápida y acelerada, está el dilucidar como la innovación y la creatividad se presentan como factores confusos en el momento de la realización.

Para situar la innocreatividad en el contexto educativo es necesario comenzar definiendo que es educación, según Pérez, (1998), “conjunto de acciones y personas involucradas en el hacer educativo, como proceso estructurador de la continuidad social existente”, (p.27).

El mismo autor, puntualiza de manera clara y explícita, que este conjunto incluye el magisterio, representado por el docente, quien ejecuta la acción; el discente, a quien recae la acción educativa y evidencia el hacer de la acción educativa; en cuanto a las políticas educativas, se encuentra el ente rector y constructor de la acción educativa dentro del contexto legal en que se ejecuta, y la pedagogía, como productor y aglutinador de conocimientos interdisciplinario provenientes de ciencias como: la psicología, biología, medicina, filosofía, entre otras.

Desde este matiz, la innocreatividad como fenómeno esencial, complejo y frecuente del área educativa, resulta determinante conocer la posición ontológica de cada

educador, por la vinculación con sus sentimientos, motivaciones, incentivos e interés. Cabe resaltar que un docente innovador/creativo debe ser flexible y estar dispuesto a tomar decisiones, además de estar abierto a cambios, es receptivo a nuevas ideas y sugerencias. Por lo que, se adapta más fácilmente a lo nuevo sin resistirse a la implementación de tareas o estrategias novedosas que pueda incorporarla a su praxis educativa, con el fin de que sus discentes participen en forma más activa que cuando se emplean metodologías tradicionales en la enseñanza.

La preocupación por el desarrollo de la creatividad y la innovación en la educación superior, depende de varios elementos o factores, entre ellos, que los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje universitario no pueden estar constreñidos a los marcos de las propias disciplinas, a los programas y planes de estudio, ya que los convierten en aspectos abstractos,

muy teóricos y desarticulados con la vida, Crawford (2004, p.39).

Revisando el contexto Nacional Venezolano, específicamente el Sistema Educativo Universitario, se puede evidenciar una serie de cambios orientados a satisfacer diversas áreas como: lo social, lo político, empresarial, tecnológico, entre otros, en donde están llamadas a atender dichas necesidades, razón por la cual se requiere la capacitación del docente con una conciencia de apertura de cambio. Sin embargo, la problemática se presente en el aula de clase, cuando el educando exige de manera indirecta cada día de un docente con actitudes creadoras que lo conduzca y guíe a realizar actividades fuera de la cotidianidad.

Es por ello, que el educador está llamado a redescubrir, inventar o encontrar nuevas formas, herramientas, estrategias, técnicas y métodos que les permita incorporar en su praxis educativas, clases innovadoras donde guíe al discente a descubrir diversos escenarios que los proyecte a desarrollar la creatividad en

cuanto a Cómo, Cuándo, Por qué y Para qué desarrollar estas cualidades en el mundo de hoy.

Desde mi reflexión como docente activo, he podido evidenciar ciertas debilidades relacionadas con el desarrollo del potencial creativo del docente de educación superior: (1) Algunos educadores consideran la creatividad como una actividad ajena a su praxis educativa, razón por la que no incluyen en su planificación actividades que contribuya a estimularla; (2) El docente se niega a elaborar material didáctico que favorezca el descubrir nuevos aprendizajes por parte del estudiante; (3) Existe poca motivación por parte del docente para planificar estrategias de enseñanza que conduzca al estímulo del potencial creativo.

Además, (4). Los docentes deben motivar e incentivar a sus estudiantes y evitar reprimirlos o subestimarlos, a pesar que estamos claros que es ocasiones las universidades no posee docentes que ayuden a encauzar la creatividad de sus discentes de una manera efectiva,

por lo que adoptan actitudes o decisiones empírica que en nada contribuyen al desarrollo personal y al futuro profesional que necesita nuestro país.

De lo anteriormente expuesto, resulta importante plantearse la siguiente interrogante: ¿Cuál sería la esencia de la innocreatividad como fenómeno complejo en el docente universitario? Dentro de este contexto, surge para la investigadora el siguiente objetivo Determinar la esencia de la innocreatividad como fenómeno complejo en el desarrollo ontológico del docente universitario, siendo mi escenario de investigación el Departamento de Estudios Básicos y Sociales del DCyT de la UCLA.

Por consiguiente, el propósito del presente artículo es que los educadores deben tener una orientación vocacional bien definida, una actitud activa, adentrarse en sus deseos de superación personal como profesional, una orientación hacia la creación de forma intencional hacia la realización y logros de metas,

aspectos que propician la creatividad en los educandos.

DESARROLLO TEÓRICO

Antecedentes

El presente artículo procura brindar al docente de la institución objeto de estudio, diferentes métodos, técnicas, estrategias didácticas innovadoras, que les puedan servir y sean de utilidad en el desarrollo de su praxis educativa, en lo concerniente a la incorporación de la creatividad, y más aún en los actuales momentos donde los cambios en todos los estratos son vertiginosos.

En lo concerniente, a investigaciones relacionadas con la importancia del desarrollo de la creatividad por parte del docente y su incorporación en los contextos universitarios (aula), se encuentra en el ámbito internacional, el estudio realizado por García (2015), que lleva por título “La creatividad desde una perspectiva personológica que enlazan al desarrollo de sentimientos y motivaciones”. Universidad Nacional de Colombia. Su objetivo General es

Identificar la creatividad desde una perspectiva personológica que la enlazan al desarrollo de sentimientos y motivaciones. El tipo de investigación es cualitativa bajo el método fenomenológico-hermenéutico; la metodología utilizada fue la entrevista en profundidad, donde los sujetos de estudios fueron cinco (05) docentes que laboran en la Universidad objeto de estudio.

Entre los hallazgos evidenciados por el autor, señala que el docente imparte por medio de exposición magistral los contenidos y con respecto a los materiales para estudiar el discente, le facilita autores de libros, guías y ejercicios, ya que el educador tiene como concepción el aprendizaje por memorización donde realiza evaluaciones del contenido impartido, quedando al descubierto que no existe la motivación ni el incentivo por parte del facilitador.

Además, que las evaluaciones son escritas y es el único instrumento para medir el aprendizaje adquirido por parte del educando, en fin el

profesor opina que para aprender el estudiante solo necesita entender y asimilar el contenido y es el responsable de su aprendizaje, debido a que debe reproducir la lógica de los procesos que le transmite el profesor, lo que indica que la creatividad no es incorporada dentro del contenido programático del docente.

Entre las reflexiones, el docente debe realizar preguntas que ayuden a sus estudiantes pensar mas allá de lo que señalan los textos; también darles libertad de plantear sus ideas y que sean respetadas, con el propósito de sentirse en libertad, y así continuar desarrollando su creatividad y valorando sus propias opiniones. Asimismo, el docente debe incorporar técnicas de enseñanzas creativas como relatos, juegos, videos, software educativos, entre otros, que los motive a reflexionar, aunque sus aportes no sean de calidad es bueno que se sientan incentivados a participar.

La vinculación de este antecedente con mi investigación, radica en impulsar la creatividad en el aula, incorporando técnicas, métodos y

estrategias didácticas innovadoras en el proceso de enseñanza, variando de este modo los métodos ortodoxos utilizados por los docentes racionales al cambio y que permanecen como simples dadores de clases y de esta manera motivar al estudiante facilitando su proceso didáctico y disminuyendo la deserción.

En ese orden, en el ámbito nacional, se tiene a Galvis, (2014) en su trabajo doctoral titulado “La Creatividad en la Formación del Docente Investigador”. Universidad Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, el cual tiene como objetivo Incluir la creatividad en la formación del docente investigador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El tipo de paradigma es cuantitativo, bajo la modalidad de proyecto factible. Su investigación es de campo. El diseño fue transeccional o transversal, se recolectaron los datos en un solo momento, en un tiempo único.

Para ello, las unidades de análisis objeto de observación o de estudio, fueron la totalidad de los

docentes que administran los cursos de la especialidad de Dibujo Técnico en el Departamento del Instituto Pedagógico de Caracas. La población es finita, por lo tanto se tomaron como unidades de estudio e indagación a todos los individuos que la integraron.

El autor concluyo que, es importante que en la formación de los docentes se incorpore el desarrollo del pensamiento creativo, para que básicamente este abierto a las diversas maneras de enfrentar una situación o una reflexión, con la finalidad de que el docente pueda resolver problemas, tomar decisiones razonado de manera reflexiva, debe adaptar las condiciones del momento a su actividad docente. Además, debe ser el profesional con mayor formación creativa, ya que no existen métodos exactos en lo que a enseñanza y aprendizaje se refiere.

Como resultado de la investigación, el autor propone de forma académica elementos formales y conceptuales que le permita al docente planificar, coordinar, administrar y evaluar los cursos donde

se desempeñe, con miras a incorporar la creatividad en los cursos, ofreciendo un bagaje de estrategias creativas, facilitando conocimientos teóricos y un hacer creativo.

Dicha investigación se vincula con el presente artículo científico, cuando infiere que la creatividad no solo debe estar inmersa en los recintos educativos, específicamente en las aulas de clases, sino que debe estar unida a toda tipo de actividad personal, cualquier ocupación o profesión, en virtud de que toda actividad humana puede mejorar mediante la incorporación de nuevas ideas cargadas de originalidad, es decir, creatividad.

Supuestos Teóricos

En esta sección se presenta el marco teórico de la investigación, el cual comprende cuatro (04) aspectos fundamentales: Innocreatividad, Complejidad, Ontología, Docente Universitario. En lo referente a la Innocreatividad, es fundamental explicar ambos términos innovación y creatividad. La palabra Innovar, según Fullan (2002), tiene su origen en el

latín y proviene del verbo innovares, formado del prefijo in, cuyo significado dentro o sobre; novare significa hacer de nuevo, renovar.

Inno creatividad

Desde este matiz, un innovador se centra en la contribución que hace la persona, la cual tiene que ser nueva, novedosa, interesante, con posibilidades, es decir, introducir cambios novedosos o la modificación de elementos que ya existen, con el fin de mejorarlos o renovarlos. Es por ello, que el término innovación, en cualquier ámbito, siempre ha sido un laberinto de ideas y de descubrimientos accidentales, (Fullan). Por esta razón, es necesario recalcar, que las ideas resultan innovadoras cuando se han implementados nuevos servicios, procedimientos o productos y que realmente el resultado haya sido exitoso.

Sobre las bases de las ideas expuestas, al hablar de innovación en educación, se tiene claro que este proceso no se restringe únicamente a la tecnología sino también a aquellos

proyectos e ideas que buscan disparar creativa y eficientemente desafíos que han estado presentes por mucho tiempo. El autor Zaltman, (1973) comenta que la innovación educativa está ligada a la asimilación de algo como novedoso y a la percepción de lo creado como algo nuevo, (p.91). De allí que, el cambio es la causa y el fin de una innovación, como lo puntualiza Hayelock y Hubcrman (1980), se innova para crear cambios, por lo que la innovación educativa es el estudio de la estrategias o procesos de cambio.

En otro orden de ideas, la creatividad deriva del latín “Creare”, “Creativa”, que significa producir, crear. A la raíz “creativi” se le agrega el sufijo “dad” que lo relacionan con cualidad. Por consiguiente, según Pérez (1994) puede definirse la creatividad como la cualidad o capacidad de producir o crear, (p.74).

En el nivel más simple, ser «creativo» significa confeccionar algo que antes no existía, como lo comenta De Bono (1994). Adicionalmente, en cierto sentido, el mismo autor

puntualiza que «crear un desorden» es un ejemplo de creatividad; donde el desorden no existía antes en ese lugar, y se le ha dado origen, se le ha hecho nacer, (p.75).

Continuando con la reflexión, le asignamos cierto valor al resultado, de modo que lo «nuevo» debe tener un valor. En este punto, se puede empezar a tener creatividad artística, porque lo que el artista produce es nuevo y tiene valor. Se sabe ahora que el producto creativo no debe ser ni «obvio» ni «fácil», sino que debe tener algún rasgo singular o raro.

Visto de esta forma, todas las personas pueden ser creativas en mayor o menor medida, de hecho en algún momento de su vida lo es, ya que es una característica o una cualidad intrínseca de todo ser humano. Partiendo de esta premisa, señalo enfáticamente que la creatividad debe iniciar por los propios docentes al incorporar estrategias, métodos y técnicas didácticas adecuadas, con la finalidad de que se transforme en una fortaleza en su práctica educativa, y pueda

convertirse en un verdadero motor del pensamiento creativo en el proceso de aprendizaje de sus discentes dentro y fuera del aula.

No obstante, impulsar la innocreatividad en su transitar docente no tiene que ser un proceso complejo pero si debe estar inmerso en la complejidad, es decir, no debe ser algo difícil de hacer, sino debe ser atacado desde cada una de sus aristas por separado, facilitando así su incorporación, tal como plantea Morín cuando afirma que la complejidad es atacar los problemas viéndolos como “un sistema complejo de partes interrelacionadas que como un conjunto exhiben propiedades y comportamientos no evidentes a partir de la suma de las partes individuales”, y desglosando la praxis educativa de este modos, se facilita la fusión de innocreatividad por separado logrando su incorporación al todo.

Desde este enfoque, pensar y trabajar sobre la innocreatividad exige al docente considerar esta cualidad en su hacer pedagógico como una propuesta que le permita planificar,

coordinar, administrar y evaluar los contenidos programáticos como un sistema complejo que estimule el pensamiento creativo y así ser co-participe de una sociedad progresiva con profesionales creativos, con iniciativa propia y auténtica.

Partiendo desde el punto de que la creatividad emerge de la propia inspiración e imaginación de la persona, al momento de tratar de dar vueltas a un determinado problema y encontrar las vías de solución, recorriendo por diferentes etapas de composición de la posible solución, entre experiencias vividas y conocimientos adquiridos, aunado al hecho de que el proceso de innovar debe emerger de la capacidad de creación y su idea fundamental es encontrar cambios, y estos conceptos creatividad e innovación, vienen muy de la mano, se puede concluir, que no debe existir innovación sin creatividad porque el resultado carecería de poder competitivo; ni tampoco creatividad sin innovación porque simplemente será una idea que morirá en la cabeza del

creador; la unión de estas da el surgimiento de la innocreatividad.

De lo antes planteado y desde mi más profundo sentir infiero, que este resultado, innocreatividad resultaría ser una herramienta indispensable en el ser humano, en su vida diaria y profesional, y es un término que debe ser de dominio público, que debe ser internalizado por las personas desde el modelo educativo, y no hay mejor nivel para ello que el universitario, en el cual el estudiante podrá empoderarse de él y poderlo transmitir tanto en su entorno laboral como en el familiar, de allí mi idea de que el docente lo incorpore en su praxis educativa y de manera natural sea transmitido.

Complejidad

La complejidad es “ontocreativa”, es decir, la interacción entre sus elementos dando como resultado, fuerte bifurcaciones, ampliaciones, fluctuaciones, emergencias, en vista que su desestabilidad crea orden, según Prigogine, (2003), teórico de la complejidad. Además, el autor aporta que la complejidad como sistema, su

funcionamiento no se basa en un patrón por encima de la conducta de sus elementos sino en sus relaciones, por ser un sistema dinámico y no lineal, turbulentos y no predecibles con exactitud.

Desde este enfoque, todo sistema o fenómeno complejo debe buscar adaptarse mediante conductas emergentes que lo hagan exitoso u óptimo en la interacción con su entorno, es de allí que el autor, a este comportamiento lo llama innovación que surge de la creatividad donde sus elementos en los diferentes ámbitos del saber lo desarrollar para incorporarlo en su cotidianidad, por consiguiente, este fenómeno llamado complejidad le va permitir al docente ser constructor de conocimiento en su quehacer educativo.

Sin embargo, es necesario recalcar que para que el docente obtenga resultados innovadores por parte de los discentes, el docente debe ser un docente motivador, investigador, curioso, en busca de la calidad y para ello necesita salirse de la zona de confort, entendiéndose

como un espacio personal o posicionamiento conformado por las actitudes, procedimientos y estrategias que utilizamos habitualmente y con las que no sentimos cómodos, (Blanco, 2009).

Es de hacer notar, que al querer entrar en la zona de aprendizaje y cuestionar nuestra zona de confort, nos inquieta un poco y nos da miedo. Luego, al empezar las exploraciones hacia nuevos conocimientos a través de viajes, lecturas, reflexiones mediante videos, debates, entre otros, se originan nuevas sensaciones y percepciones, cuestionando lo que sabíamos hasta ese momento, dejándonos sorprender en nuevos contextos innovadores.

Ontología

Visto desde este matiz, es importante conocer si el docente se encuentra a disposición de cambiar su paradigma, si está a gusto con lo que hace y si está en la capacidad de recibir nuevas herramientas, en pocas palabras debemos conocer cómo se encuentra su yo interior, atacar el problema desde el punto de vista

ontológico, tomado en cuenta sentimientos y emociones, ya que la creatividad inspirada y conducida por el Ser.

Todo esto se basa en que el educador sienta cubiertas sus necesidades, tal como lo plantea la teoría psicológica de la “Pirámide de Maslow” (Maslow, 1943), cuando infiere que “conforme se satisfacen las necesidades básicas, los seres humanos desarrollan deseos que implican nuevas necesidades más elevadas”

De esta manera el docente universitario, estaría en condiciones de abrirse a un estudio más profundo de la comprensión y transformación del acto educativo, desde el enfoque filosófico, lo cual demanda una reflexión sobre la Ontología de la Educación. Etimológicamente la ontología se puede definir como el logos o conocimiento del ente, y de forma técnica se le suele interpretar como la ciencia del ente, en tanto que “ente” es todo aquello que tiene ser, (Gutiérrez, 1999, p.56-57). Entendiéndose, la misma como una

rama de la filosofía que se enfoca en el estudio del ser, desde la particularidad de cada ser como de lo que “es” en general.

Desde esta perspectiva, la investigadora del presente artículo, comenta que la ontología es la comprensión de la realidad que nos envuelve, esa realidad que se transforma constantemente en evidencia de una gran crisis educativa que vivimos en todas las áreas educativas sin excepción del sector universitario y para poder solventar la situación se requiere no solo acciones del educador sino de todos los entes involucrados que traigan consigo la transformación hacia lo anhelado es el fin de la educación.

Para lograr frutos en el sector universitario, en especial el DCyT de la UCLA, específicamente el Departamento de Estudios Básicos y Sociales, se requiere que el decanato al igual que los docentes se sientan motivados, para ello, es importante que sus necesidades básicas sean relativamente cubiertas, ya que ellos, tienen claro que educan para la vida.

Cabe resaltar, que una de sus funciones como educador es incentivar a los educando a aprender creando, con el fin de construir una mejor sociedad cada día y por ende una mejor patria.

Como conclusión, el educador y el educando directa e indirectamente conforman una unidad inseparable en el proceso educativo, sin embargo, se debe comprender que el papel de rector en la conducción y enseñanza lo tiene el educador, y el papel activo en el proceso de aprendizaje lo tiene el educando.

Docente Universitario

El docente universitario ha sido concebido como un especialista de alto nivel, dedicado a la enseñanza, Mayor (2004), afirma que se “caracterizan, por ser profesionales con un triple papel, ya que tienen que repartir el tiempo de su actividad entre tareas de docencia, de investigación y de gestión. Pero existe una matización: la actividad central más premiada es la investigación”, (p.56).

En esta dirección, el docente universitario debe estar comprometido

con la misión de la universidad y con las tres funciones fundamentales como lo señalo Mayor: Docencia, Investigación y Extensión, estando claro que predomina es la docencia, quedando de un lado el resto de las funciones. Más aún, en estos momentos donde la situación país cada día es más crítica y donde el docente universitario tiene que convertirse en un mago para poder cubrir a media sus necesidades básicas porque la inflación están abrumadora que no se logra adquirir la cesta básica, y esto trae como consecuencia que los educadores sean menos dedicados y apáticos en su praxis educativas y aíslen su labor como docente que es la incorporación de la creatividad en su quehacer pedagógico con el fin de lograr la innovación en sus educandos.

Atendiendo a este contexto, se deben buscar elementos que incentiven al docente a la búsqueda de estrategias, donde pueda adquirir habilidades y destrezas en su praxis educativa; y desde mi visión transformadora del conocimiento,

considero que la manera más útil y beneficiosa es incorporar dentro de sus actividades académicas, las tecnologías, las mismas serán un trampolín para el desarrollo de la investigación en las actividades de aula y le permitirá poner en práctica investigaciones que lleven a nuevos aprendizajes, que le puedan dar ingresos en su vida personal. En relación con la calidad educativa, es importante que los profesores puedan reflexionar y seleccionar estrategias de enseñanza, con la necesaria coherencia y pertinencia entre los objetivos, contenidos, la metodología y los recursos que se emplean.

METODOLOGÍA

El camino metodológico a seguir para el desarrollo de la investigación se enfocó bajo el paradigma cualitativo, bajo el método fenomenológico hermenéutico. La metodología se centró en la recopilación de información mediante la técnica de entrevistas en profundidad, aplicada a cuatro

docentes llamados versionantes, la misma permitió la hermenéusis por parte de la investigadora. Una vez develada la realidad, a partir de los actores sociales y contrastados con los referentes teóricos

En conexión a lo planteado se abordó el fenómeno bajo el enfoque cualitativo, sobre este particular Martínez (2007) considera que “la metodología cualitativa se sustenta en una teoría del conocimiento o epistemología que es contraria al denominado modelo especular”, (p. 215).

Atendiendo a esta afirmación, la investigadora discierne de manera clara y precisa, que el paradigma cualitativo no busca medir las cualidades del objeto de estudio, sino analizar e interpretar un número posibles de cualidades que puedan estar presente en los fenómenos que convergen, mediante la interacción con los actores sociales involucrados en este proceso de determinar la esencia de la innovación como fenómeno complejo en el desarrollo ontogénico del docente universitario, y

su inserción en su praxis educativa. Es significativo puntar, que la autora para el desarrollo de su investigación mediante procedimientos metodológico, se apoyó en el modelo presentado por Rubio (2005).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la autora baso su estudio en el método fenomenológico hermenéutico, que según Wiegand (2007), tal como lo expresa Heidegger que “la experiencia vivida es en sí misma un proceso interpretativo, es un modo de manejar las interpretaciones de manera sistemática”, (p.122), de hecho, indaga desentrañar los significados, los cuales no se muestran de inmediato a nuestra percepción mediante el análisis y la descripción, sino que hay que ir más allá de lo que se da de modo directo, es decir ir hacia la complejo .

El presente artículo tiene como propósito Determinar la esencia de la innocreatividad como fenómeno complejo en el desarrollo ontogénico del docente universitario, siendo mi escenario de investigación el

Departamento de Estudios Básicos y Sociales del Decanato de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.

En cuanto al análisis e interpretación realizada, la presente investigación arrojo información viable que permitió determinar el significado que le otorgan a las tres (03) categorías emergentes que fueron: Zona de Confort (ZC), Situación País (SP) y Motivación-Incentivo (MI).

A continuación presento los colores con los cuales resaltaré las categorías emergentes encontradas: ZC: Rojo; SP: Azul y MI: Verde. Los colores no los determiné considerando para ello, un criterio preestablecido, sino que los asigné motivada por la intuición, los mismos a partir de este momento serán los símbolos que identifican las categorías emergentes y sus subcategorías, suministrando así, la comprensión e interpretación del tejido de relaciones que se construyeron.

Hallazgos

De la conceptualización de las categorías emergidas obtenidas de la

información develada por los versionantes, por medio de una confrontación con las vivencias de la investigadora sobre cada una de las categorías y su propia visión de los términos, se obtuvieron los siguientes hallazgos:

Si bien es cierto, que en la actualidad el proceso educativo venezolano a nivel universitario atraviesa muchas dificultades, aunado a las comodidades a las cuales ha estado acostumbrado por década el docente; no escapa de la realidad que el mundo avanza de manera vertiginosa y esto en consecuencia ha afectado directamente al sector superior, específicamente a sus docentes en diversos factores, entre ellos se encuentra la Zona de Confort (ZC) del docente.

Entendiéndose como ZC a ese espacio que es controlable y es controlado, en el cual se sienten cómodos, ese espacio donde siempre se han hecho las cosas de la misma forma por mucho tiempo. Esto ha resultado ser una limitante a la hora de tratar de cambiar su paradigma

didáctico innovador, pretendiendo que el educador acepte nuevas formas de actuar en su praxis educativa y no ha sido fácil, debido a que la educación no es en sí controlable, pero si logra controlarnos termina aniquilando nuestras ideas y pensamientos.

Continuando con la segunda categoría emergente, Situación País (SP), se evidenció que existe una gran epidemia que está agrietando, rompiendo y acabando con las universidades, ya que lo que tenían que ofrecer fue devorado por las crisis económicas y por políticas erradas. El personal docente que aún permanece en el recinto universitario se ve obligado a buscar otras fuentes de ingresos que puedan ayudar a sobrellevar su situación económica, y así poder subsistir; esta inversión de tiempo que dedica a otras actividades no le permite incorporar estrategias didácticas innovadoras y se conforma con impartir su academia con estrategias tradicionales y repetitivas, a las cuales ya está acostumbrado.

En lo referente a la tercera categoría, Motivación-Incentivo (MI),

se logró percibir a flor de piel, que la calidad de vida del docente universitario ha decaído en demasía, en donde el salario que percibe producto de su desempeño, no está ajustado a su realidad, más bien, se encuentra en un escenario turbulento, inflacionario como el que actualmente afronta nuestro país, en donde cada vez la incertidumbre, el riesgo se acrecienta. Dicho por boca de los mismos versionantes, en ocasiones no contamos ni con que venir a dar clases y hasta lo hacemos sin comer, esto es solo apostolado académico o vocación de servicio.

De la problemática emergida con anterioridad y valiéndome de mi juicio como educadora, les planteé la siguiente interrogante: ¿Qué motivación e Incentivo se genera de todo ello?, a la que mis actores respondieron de manera unánime: ninguna, simplemente lo que está ocasionando es que nadie quiera incorporarse a ninguna universidad, a no ejercer la noble tarea que un docente ejerce, más cuando no hay garantía alguna en su calidad de vida

y tampoco estructuras y edificaciones acordes para estimular el buen desarrollo de la actividad docente en su quehacer pedagógico.

Desde mi sentir docente, considero necesario que el educador universitario se proyecte y accione en una nueva forma de enseñar y aprender, a pesar de las adversidades y valiéndose de su vocación de servicio, que tenga la osadía de innovar en sus actividades de aula, exponerse a nuevas experiencias, buscando mecanismos basados en la tecnología y la investigación por medio de la internet, que es uno de los privilegios con los que aún se cuenta y que resultan ser económicos, ya que solo se invierte es tiempo de calidad, con la finalidad de vencer la apatía para demostrar a nuestros estudiantes que si se puede seguir adelante mostrando nuestra mejor cara para combatir la deserción estudiantil.

CONCLUSIONES

Luego de haber realizado el recorrido epistémico sobre todos los

elementos que coadyuvaron a expresar una visión cercana a la esencia de la innocreatividad como fenómeno complejo en el desarrollo ontogénico del docente universitario, contexto Decanato de Ciencias y Tecnologías de la UCLA, afloraron en mí reflexiones más profundas para expresar la corresponsabilidad que tiene el educador en la búsqueda de la incorporación de la creatividad en su contenido programático, con el fin de innovar y así crear nuevos conocimientos en su praxis educativa en pro de identificar métodos y técnicas que guíen el proceso enseñanza aprendizaje en sus discentes.

En este momento de discernimiento, me atrevo a asegurar que el docente para poder lograr sus objetivos de forma creativa y obtener resultados innovadores necesita salir de su Zona de Confort (ZC) hacia zona de aprendizaje y atreverse a hacer las cosas de diferentes maneras, es decir aprender en otros contextos, con otros y de los otros.

Para ello, existen redes de colaboración entre docentes de diferentes áreas de conocimiento, donde ofrecen técnicas y métodos innovadores que pueden ser incorporados en el quehacer pedagógico, además que es una forma de incursionar en la investigación parte clave para que un profesional en el área de la docencia pueda conocer y aprender novedades de otras universidades e incorporarla en su ambiente de clase.

Aunque la Situación País (SP) cada día se encuentra más difícil y con mucha incertidumbre, no debemos como docentes universitarios permitir que aniquilen nuestras ideas y pensamientos, sino darle un valor agregado a nuestra academia, con el fin de promover el espíritu creativo e innovador en nuestros estudiantes y para ello se requiere un educador comprometido y con disposición para arriesgarse a seguir descubriendo .nuevos horizontes en la didáctica del docente y aprendiendo nuevas e innovadoras manera de incursionar en este mundo complejo; y así contribuir

en el futuro de nuestra patria, por ser sembradores de conocimientos en las nuevas generaciones de profesionales.

En última instancia, atacar la categoría emergente Motivación-Incentivo (MI), resulta un tanto cuesta arriba por tratarse en este momento de uno de los temas más polémicos en la situación del docente universitario, el cual en su gran mayoría por problemas económicos y por falta de incentivos están abandonando las aulas de clase; pero más allá de ello, siempre existen otras formas de motivación que no sea netamente económica y que realmente han dado resultados en otras instancias, entre ellas están: lograr a través del departamento de extensión charlas o talleres, en los que el docente sobrepase las barreras del salón de clases a demostrar sus capacidades en diferentes comunidades, aunque sea más trabajo el sentirse útil motiva al docente.

Otra estrategia que resultaría efectiva y motivadora para el docente Universitario del Decanato de Ciencia

y Tecnología, es la de implementar por medio de la virtualidad y a precios atractivos, diplomados, cursos y talleres al exterior, pagaderos en divisas y valiéndonos de la realidad del país en la que pocos dólares al cambio resultan muchos bolívares, claro está, esto debe ser avalado por la UCLA por tratarse de una casa de estudios con renombre internacional como generadora de profesionales de calidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A. (2009). **Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior**. Madrid: NARCEA / UEM.
- Crawford, R. (2004). **La Creatividad en el Contexto Educativo**. México: Paidós Educador. p.39
- De Bono, E. (1994). **El Pensamiento Creativo**. Paidós. Barcelona.
- Fullan, M. (2002). **El Significado del Cambio Educativo: un Cuarto de Siglo de Aprendizaje**. Revista de currículum y formación del profesorado. p.39
- Galvis, G. (2014). **La Creatividad en la Formación del Docente Investigador**. Universidad

- Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- García, M. (2015). **La Creatividad desde una Perspectiva Personológica que Enlazan al Desarrollo de Sentimientos y Motivaciones.** Universidad Nacional de Colombia.
- Gutiérrez, R. (1999). **Historia de las Doctrinas Filosóficas.** México: Esfinge. p.57
- Hayelock, R., y Huberman, M. (1980). **Innovación y Problemas de la Educación. Teoría y Realidad en los Países en Desarrollo.** Ginebra, Suiza, UNESCO-OIE.
- Maslow, A. (1943). **Teoría de la Motivación Humana.** Editorial Paidós Brian. España
- Martínez, M. (2007). **Ciencia y arte de la Metodología Cualitativa.** México: Trillas.p.215.
- Mayor, C. (2004) **El Asesoramiento Pedagógico para la Formación Docente del Profesorado Universitario:** Avances en la detección de un perfil de asesor a través de entrevistas. Comunicación: III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido. Bilbao-España. p.56.
- Morín, E. (1994). **Introducción al Pensamiento Complejo.** Gedisa. Barcelona. p.32.
- Pérez, A. (1998). **Contexto Educativo.** Editorial Paidós. España
- Pérez, R. (1994). **La Creatividad como Práctica para el Desarrollo de todo el Cerebro.** Madrid: Editorial Alianza. Editorial Paidós Brian. España.
- Prigogine, I. (2003). **Teoría de la Complejidad. Chile.** Ed. Andrés Bello.
- Zaltman, G. (1973). **La Innovación como Contexto Educativo** Barcelona (España): Editorial Paidós Brian, L.
- Rubio, G. (2005). **Método y Diseño en la Transdisciplinariedad de la Investigación en Ciencias Sociales.** Editor Fundación Método.
- Tatarkiewicz, W. (1997). **La Producción del Arte y la Creatividad.** Quinta Edición. Madrid: Tecnos (Grupo Anaya. S. A).
- Wiegand, E. (2007). **Bases de la Investigación Cualitativa.** Barcelona (España): Editorial Paidós Brian

ESTRATEGIAS CREATIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Autora: Isabel Peña
laprofysatere@gmail.com

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito diseñar una guía de estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora. El mismo se realizó bajo el paradigma positivista de enfoque cuantitativo. El estudio se inscribe en la modalidad de proyecto especial enmarcado en una investigación de campo descriptiva. El diseño se desarrolló en tres(3) fases: Diagnóstico se aplicó un instrumento a (15) docentes de quinto grado que laboran en las Escuelas Bolivarianas del NER020, el cual determinó a través del análisis de los datos que el docente requiere contar con estrategias creativas para promover la comprensión lectora en los distintos escenarios educativos. Diseño de la propuesta cuyo contenido versó en la elaboración de la guía sobre estrategias creativas como herramienta didáctica para ayudar al docente favorecer el proceso de comprensión lectora de los estudiantes. Validación de la propuesta, se determinó la validez de la guía a través del juicio de tres (3) expertos en el área, quienes a través de un instrumento evaluaron la pertinencia de los objetivos educativos y el contenido pedagógico, sobre la base de este juicio se estructuró la versión final de la misma. El estudio demuestra la importancia de las estrategias creativas como herramientas de apoyo al docente en el acompañamiento de ese proceso de comprensión lectora, por lo tanto, la guía hace de la lectura una actividad divertida y enriquecedora para el lector, al ser un recurso innovador que será de ayuda al estudiante para desarrollar sus conocimientos y capacidad creadora.

PALABRAS CLAVE

Creatividad,
estrategias creativas
y comprensión
lectora

CREATIVE STRATEGIES FOR DEVELOPMENT OF READING

Author: Isabel Peña
laprofysatere@gmail.com

ABSTRACT

The research was aimed to design a guide to creative strategies to develop reading comprehension. It was carried out under the positivist paradigm quantitative approach. The study is in the form of special project under descriptive field research. The design was developed in three (3) phases: Diagnosis an instrument (15) teaching fifth grade who work in the Bolivarian Schools NER020, which determined through analysis of the data that the teacher needs to have creative strategies applied to promote reading comprehension in different educational settings. Design the content of the proposal dealt with in the development of creative strategies guide as a teaching tool to help teachers promote the process of reading comprehension of students. Validation of the proposal, the validity of the guide is determined through the trial of three (3) experts in the field, who through an instrument assessed the relevance of educational objectives and educational content, on the basis of this trial was structured the final version of it. The study demonstrates the importance of creative strategies as tools to support teachers in accompanying the process of reading comprehension, therefore, the guide makes reading a fun and enriching activity for the reader, being then an innovative resource it will help students to develop their knowledge and creative ability.

KEYWORDS: Creativity, creative strategies and reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

La educación es un pilar fundamental en la formación de los niños, niñas y adolescentes, por tal razón constituye la base para la conformación de los modelos productivos demandados por los diversos sectores de la sociedad, por ello, el educador debe tener como norte la motivación de los estudiantes en cualquier campo del saber con el fin de lograr en ellos un aprendizaje significativo. De ésta manera, se requiere de un docente bien formado o actualizado y comprometido que oriente al desarrollo del potencial creativo de los estudiantes, además está obligado a un cambio en la forma o estrategia de conducir la docencia durante el proceso de enseñanza, en el sentido amplio del quehacer educativo, en el cual debe estar presente la creatividad para potenciar el protagonismo del estudiante y olvidarse así de prácticas pedagógicas rígidas y viciadas.

Por tal razón, el aplicar estrategias creativas en el aula y

hacerlo en el momento preciso, es parte de la docencia de estos tiempos. Las estrategias deben ser innovadoras, pues cada grupo de estudiantes brindará características distintas y, aquello que fue útil una vez, puede no serlo nunca más. Captar lo que el grupo desea aprender y moldear sus aspiraciones es el trabajo creativo más importante del docente.

Desde esta perspectiva, el trabajo de investigación realizado es de gran importancia en el proceso educativo, puesto que facilita al docente estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes, competencia fundamental en el aprendizaje significativo la cual se sitúa dentro de un proceso comunicativo y cuyo objetivo es comprender el texto, por lo tanto la lectura favorece o dificulta la adquisición de otros saberes necesarios para desenvolverse en la sociedad contemporánea. Sobre la base de las afirmaciones precedentes, es necesario innovar en la enseñanza, el docente debe implementar

estrategias que induzcan una lectura comprensiva o con significado en sus estudiantes, con el propósito de formar jóvenes críticos y reflexivos.

La educación venezolana en la actualidad atraviesa por una serie de cambios y transformaciones, muchos son producto de las variaciones ocurridas en el ámbito económico, científico, social y de investigación dentro las cuales se encuentra inmerso el país. Todos estos cambios tienden a la búsqueda de alternativas para contribuir a mejorar la calidad de la educación de los y las estudiantes de la nación.

De ahí que, desde principios del siglo XX, se presenta la preocupación por los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que los mismos deben orientarse para atender y mantener un nivel indispensable de calidad educativa, promoviendo el uso de metodologías creativas realmente significantes en el aprendizaje del educando.

Por lo tanto, educar para ser creativos es un requisito esencial en los inicios del siglo XXI, orientado

hacia el cambio, la innovación, la volatilidad de las ideas, los productos, y los diversos enfoques epistemológicos sobre la creatividad.

De ahí que, los enfoques constructivistas juega un papel muy importante en la creatividad, quedando demostrado en muchos estudios realizados en el ámbito educativo, tal como lo expresa Ramos (2006) la creatividad se está convirtiendo en una necesidad, en un valor, dada las innumerables facetas desempeñadas por cada ser humano en su ámbito vital. Por lo tanto, es urgente innovar, cambiar, dar respuestas flexibles, que sean pertinentes a una nueva sociedad.

Según De La Torre (1987)

Nos encontramos en el tercer milenio. Una palabra mágica cargada de retos e ilusiones, de sorpresas y de cambios, de avances científicos y de temores a ser deshumanizados por la tecnología. En esta situación sólo es posible hacer frente a los nuevos problemas con ese potencial humano inagotable que denominamos "Creatividad". (p.4)

Potenciar el pensamiento creativo a través de la educación mediante la aplicación de estrategias que la incentiven permite desarrollar el conocimiento, hoy en día el uso de estrategias creativas es un factor primordial, ya que permite formar un sujeto integral porque abarca el ser, el conocer, el convivir, el aprender a aprender para toda la vida, permitiendo que las personas den respuesta pertinentes a las demandas de la sociedad, contribuyendo a una preparación holística y de calidad. De este modo, la creatividad se ve como una condición necesaria para el crecimiento y avance de un país, al mismo tiempo que contribuye al desarrollo de las habilidades del pensamiento de los individuos, mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo y por ende mejorar la calidad de lo humano.

Al respecto, Vigotsky (1981) consideraba que la creatividad existe potencialmente en todos los seres humanos y es susceptible de desarrollar, es decir, que no es

privativa de los genios, sino que está presente en cualquier ser humano que imagine, transforme o cree algo por insignificante que sea en comparación con las grandes personalidades creativas de la historia.

De acuerdo con esto, la creatividad en los nuevos paradigmas educativos le permite al educando producir cosas nuevas y valiosas, con libertad y flexibilidad. Por tal razón, el Sistema Educativo Venezolano ha experimentado cambios sustanciales en sus enfoques teóricos y pedagógico, de tal manera que éstos sean una alternativa para resolver algunos de los problemas educativos esenciales en nuestros días, y poder así garantizar el desarrollo integral del educando, haciéndolo partícipe de las transformaciones a las que obliga el contexto de la sociedad actual.

Así pues, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) en el nuevo Diseño Curricular del Sistema Educativo Venezolano se incluye el pilar de la educación Aprender a Crear; es decir, aprender a innovar, a ser originales, lo cual

fortalece y desarrolla cualidades creativas en los estudiantes. Desde esta perspectiva, el fomento de la creatividad se logrará en la medida que la escuela, en relación con el contexto histórico-social y cultural, incentive a los estudiantes través de un sistema de experiencias de aprendizaje y comunicación. De allí que, para desarrollar la creatividad los maestros deben valorarla y desarrollar los aprendizajes desde una práctica creadora, en ambientes sociales que permitan relaciones armoniosas, en un clima de respeto a las ideas y convivencia; así como el trabajo cooperativo, experiencias y vivencias con la naturaleza.

Otro aspecto que es de gran importancia y forma parte de la nueva reforma curricular antes mencionada es el perfil constructivista “aprender a aprender”, el cual es esencial en la práctica educativa, sobre todo en el proceso de comprensión lectora, debido a que la lectura representa una de las competencias lingüísticas que conforman el área de Lengua y Literatura por ende, es uno de los

elementos fundamentales para lograr el mejoramiento y la eficacia en la calidad de la educación venezolana. La habilidad comprensiva de la lectura le permite al individuo conocer, indagar, hacer, crear, vivir y sentir mundos reales y fantásticos que incitan a recrear y a dialogar con el texto.

En esta investigación se presenta un contraste entre lo que plantea el enfoque constructivista en cuanto a la comprensión lectora y la manera conductista como ha sido la praxis pedagógica, siendo la lectura en el enfoque conductista un acto obligado, mecánico y repetitivo.

En relación con lo anterior se debe reflexionar acerca de cómo se ha venido fomentando el proceso lector en los estudiantes y la necesidad que existe de valerse de herramientas creativas que le permitan a los docentes promover de manera motivante y gratificante el proceso lector en los educandos, y lograr así romper con esos esquemas que han hecho ver la lectura como un acto que no causa nada significativo.

La comprensión lectora dentro del sistema educativo venezolano, en la mayoría de los casos ha girado en base a experiencias de aprendizajes descontextualizadas y rutinarias, que no contribuyen con el alcance de las metas deseadas.

Por tanto, Solé (2000) afirma:

Leer no es solamente descifrar un texto escrito, sino construir inteligente y creativamente el significado del mismo, interactuando con la información visual que se encuentra en el material escrito, con los diferentes factores contextuales, con los conocimientos y experiencias previas del sujeto. (p.11)

Al respecto, Solé (ob.cit) indica que la lectura es un proceso mental muy complejo, el cual incluye la realización de cuatro subprocesos básicos: (a) interpretar, (b) retener, (c) organizar y (d) valorar. Cada uno de ellos comprende habilidades de enorme valor para el hombre de este tiempo.

Lo planteado anteriormente demuestra que el problema de la comprensión lectora es de gran

ámbito, y que por tal motivo deben orientarse diseños, guías y programas que conduzcan al desarrollo cognoscitivo de los educandos y a su vez fortalezcan el pensamiento crítico, de forma tal que los aprendizajes adquiridos puedan ser internalizados hasta el punto de aprehensión, comprobables en conocimientos posteriores propios y comunes de continuidad educativa.

Desde luego, esto evidencia que los procesos de reflexión sobre la práctica educativa deben adecuarse progresivamente en las diversas áreas del ser, desarrollar experiencias significativas y actividades didácticas que den respuesta a una concepción constructiva del aprendizaje y de la intervención pedagógica.

Es por ello, que el Sistema Educativo requiere de cambios profundos que permitan en los ciudadanos expresiones de pensamiento crítico y creativo. Es necesario buscar alternativas viables y compatibles con los paradigmas vigentes de aprendizaje.

En efecto, tal como lo señala Paredes (2010) es relevante la responsabilidad que tiene el docente en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos, puesto que la lectura será gracias a la intervención innovadora del docente una actividad motivadora, creativa, satisfactoria y útil para que el niño, quien comenzará el aprendizaje de la metodología para la comprensión lectora, afirmando que leer es comprender y comprender es una actitud en el hombre que permite una visión íntima y clara de lo leído.

Asegura también dicho autor, que el estudiante considerará la lectura como el camino sistemático y progresivo que lleva, a través de diferentes niveles, hacia la producción creativa más alta y significativa.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos inherentes a la aplicación de estrategias, cuando los estudiantes son motivados dentro del aula haciendo uso de herramientas con contenido significativo, tendrá un desempeño exitoso, por lo cual el docente es un elemento clave para garantizar el éxito del aprendizaje

dentro de los ambientes de aprendizaje.

Ante ello, surge la necesidad de aplicar estrategias creativas acordes a los nuevos paradigmas educativos; que conduzcan al logro de un aprendizaje significativo como herramienta indispensable que conlleve a un aprendizaje basado en la búsqueda, en la experimentación, en la interacción con recursos, con el arte y la música, sobre todo en la asimilación y aplicación del conocimiento, cuya finalidad sea formar un hombre libre, autónomo, crítico y reflexivo.

Frente a toda la problemática planteada y en vista a la necesidad de reorientar y consolidar los procesos en el desarrollo de la comprensión lectora en los educandos de Educación Primaria Bolivariana, surge la inquietud de ayudar a los docentes que laboran en las Escuelas Bolivarianas del NER 020 del Municipio Palavecino, con el fin que estos luego puedan brindar ayuda a los estudiantes con una Guía de Estrategias Creativas que va a

representar un aporte didáctico, pedagógico e innovador, todo esto con el propósito de que los estudiantes se motiven hacia el proceso lector con la práctica de actividades ligadas al juego, a la libertad de pensamiento, al respeto por las ideas y al humor, ya que el proceso lector también está ligado a la imaginación, fluidez de ideas, reflexión y flexibilidad.

A fin de dar respuesta a la problemática presente en las Escuelas Bolivarianas del NER 020 del Municipio Palavecino surgen una serie de interrogantes:

¿Cuál es el uso de estrategias creativas por parte de los docentes para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER 020 del Municipio Palavecino. Estado Lara?

¿Qué aspectos debe tener una guía de estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER 020?

Y por último ¿Cómo realizar la validez de contenidos de la guía de

estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER 020?

Para dar respuesta a estas interrogantes, se realiza esta investigación que tiene como finalidad fundamental dar al docente nuevas estrategias que contribuyan alcanzar una mejor lectura comprensiva; por lo tanto, se propone el diseño de una guía de estrategias creativas para lograr el desarrollo de la comprensión lectora, la misma será de beneficio para los estudiantes y los docentes.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Proponer una guía de estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER 020 del Municipio Palavecino del estado Lara.

Objetivos Específicos

Diagnosticar el uso de estrategias creativas por parte de los docentes para desarrollar la comprensión lectora en los

estudiantes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER 020 del Municipio Palavecino del estado Lara

Diseñar una guía de estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER020 del Municipio Palavecino del estado Lara

Validar la guía de estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER 020 del Municipio Palavecino del estado Lara

DESARROLLO TEÓRICO

A lo largo de la historia, los sistemas de educación formal han procurado, de una u otra forma potenciar, estimular, canalizar y sistematizar el pensamiento del estudiante en función de lograr resolver situaciones, encarar cambios personales, sociales y manifestar su potencial creador. Por lo tanto, para

que exista transformación en la sociedad y en las instituciones, el cambio comienza en las personas.

Dentro de las investigaciones desarrolladas en el ámbito internacional, se encuentra el estudio realizado por Naisbitt, (2010) titulada “Creatividad para transformar sustancialmente la educación”. Este estudio se constituyó en una investigación descriptiva realizada en Santiago de Compostela, España, y la misma se encuentra enmarcada dentro del proyecto Educreea, cuyo objetivo fundamental fue el de proponer la inclusión de la creatividad en los objetivos y actividades, en los recursos y metodología, en las prácticas docentes y discente del currículo, de tal modo que en cada aula se instaure un modelo permanente de pensamiento e intervención para crear, inventar e innovar en toda acción educativa, vital y profesional por parte de profesores y de los estudiantes.

El mencionado estudio es de gran importancia porque demostró la necesidad de incluir la creatividad en

el currículo para obtener cambios significativos en la educación, es por ello que el mismo es de gran aporte para la investigación de estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora.

Por su parte Machado (2011) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador realizó un estudio bajo la línea de investigación de campo descriptivo, en la modalidad de proyecto especial, elaboró un programa de estrategias para desarrollar la creatividad en los alumnos, el mismo fue dirigido a docentes de I y II etapa del Colegio Inmaculada Concepción de Barquisimeto. En este estudio se aplicó un instrumento para determinar las necesidades e intereses de los docentes en cuanto al uso de estrategias para desarrollar la creatividad en los alumnos, obteniendo como resultados la poca utilización por parte de los docentes de estas estrategias, así como también, la poca importancia que le dan al desarrollo innovador, influyendo tal situación en que el estudiante no

desarrolle el potencial creativo que en él se encuentra. También la autora pudo concluir que la mayoría de los docentes desconocen las nuevas teorías educativas y pocas veces permiten que el estudiante construya su propio aprendizaje.

El mencionado estudio demuestra la necesidad que tienen los docentes de usar estrategias para desarrollar la creatividad, es por ello que guarda relación con la investigación que se Siguiendo la misma línea Navarro (2012) realizó un estudio titulado “Estrategias creativas para fomentar la comprensión de textos expositivos en alumnos de sexto grado de Educación Básica, de la Unidad Educativa “José Félix Ribas” en Calabozo, Estado Guárico. El estudio se llevó a cabo bajo los lineamientos de la Investigación-Acción La muestra fue intencional, conformada por la sección “A” de sexto grado, treinta y cinco (35) estudiantes. La recolección de datos fue a través de la observación participante y de las pruebas que permitieron conocer el nivel de

comprensión lectora que poseían lo estudiantes antes y después de la aplicación de las estrategias y estimar la efectividad de la aplicación de la propuesta.

Los resultados de esta investigación permitieron fijar posición frente a la problemática detectada en el proceso de enseñanza a la comprensión lectora demostrándose que las estrategias creativas le permiten al estudiante mayor dominio sobre los indicadores establecidos en la comprensión literal, inferencial y crítica, reflexionando así que las estrategias creativas influyen con mayor facilidad en el proceso de aprendizaje para comprender lo escrito.

Como puede observarse, las investigaciones reseñadas guardan estrecha relación con el presente estudio, ya que muestran la urgencia que debe tener el docente para aplicar estrategias que estimulen los procesos compresivos y creativos, lo que influirá en el estudiantado para que exprese sus vivencias, su mundo interno, su percepción de la realidad y

el enriquecimiento de sus habilidades cognitivas e imaginativas. A partir de esta perspectiva, se constituirán las bases teóricas de la investigación.

Creatividad

La creatividad ha sido entendida de diversas formas: etimológicamente, deriva del latín *creare* que significa: producir, engendrar, crear y estar emparentada con la voz latina *crecere*, que significa crecer, tal como lo plantea Sikora, citado por Gardié (2009), es decir, que la creatividad parte de la idea de la creación. Dicho término se manifiesta en la capacidad que tiene el individuo para transformar, de alguna manera, algo ya existente.

Paredes (2009) define a la creatividad como el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, contemplando, entre otros) y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas o convencionales.

El término creatividad al igual que las expresiones curiosidad, imaginación, descubrimiento, innovación e inventiva implican facultades mentales a las cuales los estudiosos del tema le han asignado diferentes connotaciones, así se tiene que para Guilford (1950) la creatividad es una cualidad central de naturaleza humana, en tanto que para Torrance (1976) la creatividad implica la manipulación de ideas u objetos, la comparación sistemática de las propias ideas ya que para él, toda persona posee pensamiento creativo.

Siguiendo la misma línea, Carin (1997) señala que la inventiva no puede enseñarse como proceso, pero si se crean situaciones que demanden imaginación, originalidad y capacidad para resolver problema, ésta se fomentaría y podría desarrollarse en buena medida y de manera progresiva.

Para Rogers (1997) la capacidad creadora ha de ser entendida como un comportamiento constructivo y continuo de la persona que expresa en acciones y realizaciones; de acuerdo a

ello, se consideran dos niveles en los cuales se manifiesta la creatividad; la realización artística y la realización personal.

Por su parte Maslow (1982) planteó una distinción clara en cuanto a la creatividad ya que él habló de una creatividad primaria o pura la cual es inspiracional, común a todos los seres humanos y de una creatividad secundaria, que es la fase de elaboración y desarrollo de la inspiración y descansa sobre el trabajo duro y fuerte.

Dentro de este marco, el presente estudio se fundamenta en la teoría humanista de la creatividad, la cual está representada por Rogers (1967) y la misma parte de ideas típicamente humanistas, siendo la creatividad una tendencia de la persona a hacer realidad en sí mismo todas sus potencialidades. Mantiene que el fomento de la creatividad es algo necesario y natural que deriva de las necesidades sociales. De allí pues, la creación debe hacerse patente en algún producto externo y visible, lo

que permitirá a los demás su originalidad.

Además, Rogers (Ob.Cit) asume que algunas de las características que facilitan el potencial creativo son la sensibilidad, la tolerancia de la ambigüedad, la espontaneidad legítima y la auto aceptación. Es necesario señalar que el peor enemigo de la creatividad es un ambiente hostil, sin diferenciaciones claras y altamente rutinarias, en el cual el individuo está tan ocupado tratando de usar mecanismo de defensa que sistemáticamente encuentra sólo inhibiciones y bloqueos para su potencial creativo. La actualización de ese potencial dependerá del clima social que actúa sobre las personas que deberá ser del tipo “abierto”, amigable, libre de presiones, carente de evaluaciones externas que muevan al individuo hacia la libertad de crear como única salida permisible.

Estrategias creativas

En el campo educativo siempre se ha trabajado con estrategias didácticas que van a permitir

desarrollar los diferentes contenidos y actividades para que el estudiante logre el aprendizaje. Es ahora en la actualidad donde cobra auge la innovación, por tal razón, se trabaja con estrategias creativas las cuales estimulan conocimientos y la participación activa del estudiante de manera innovadora.

Para De la Torre (1993) la estrategia creativa “es el procedimiento adaptativo o conjunto de ellos por el que organizamos secuenciadamente la acción para lograr el propósito o meta deseada” (p.280).

De igual manera, el autor citado, afirma que la estrategia creativa no es sólo acción, sino acción llevada a cabo por personas y en función de su grado de implicación, entusiasmo, convicción, es decir, los resultados son unos y otros.

Lo planteado por el autor, deja claro, que los resultados obtenidos una vez que se ejecuta una estrategia creativa van a ser variables, dado carácter flexible e innovador de la estrategia, lo que puede originar

cambios o modificaciones en función de los sujetos, contenidos, condiciones espaciotemporales, agrupamientos y situaciones nuevas que aparecen a lo largo del proceso.

Por otro lado, Logan (1995) expresa que las estrategias creativas “comprenden aquellos métodos, técnicas y ejercicios innovadores que estimulan conocimientos, procedimientos y actividades en los estudiantes de una manera innovadora. Además son personalizados a través de los cuales el niño internaliza un conocimiento o saber” (p.127).

En efecto, el propósito de la enseñanza creativa es conseguir un aprendizaje globalizado en la medida en que supone mayor número posible de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo nuevo y lo preexistente; la adaptación de un enfoque que integre de forma no artificiosa distintos contenidos y pueden favorecer la significancia del aprendizaje.

Para De la Torre (1988) “las técnicas de enseñanza creativa son

procedimientos conscientes y deliberados para producir nuevas ideas y combinaciones con ellas” (p.58).

Por lo tanto, las estrategias innovadoras promueven la creatividad individual poniendo en marcha los mecanismos físicos y psíquico del alumno para que encuentre por sí mismo la solución de problemas presentados. Igualmente lleva al alumno a redescubrir por sí mismo los conocimientos y hacer adquieran nuevas y mejores formas de pensar, actuar, y sentir para que pueda desarrollar su personalidad y adaptarse al ambiente en que vive.

Comprensión lectora

En este orden de ideas, Solé (2000) afirma que “comprender implica desambiguar significados y construir sentidos”. (p.20). Comprender es, entonces, atribuir sentido a lo leído. La comprensión de un texto depende tanto de que el texto esté bien escrito como de la experiencia del lector, de lo que ya conoce sobre el contenido del texto y del relacionamiento que establezca

entre lo que ya sabe y el contenido de lo que está leyendo.

Por lo tanto, "enseñar a leer no es otra cosa que enseñar a comprender lo leído." Solé (ob.cit p.96). La lectura es el proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían la lectura. Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

Por su parte, el proceso de comprensión lectora tiene relación con la creatividad, puesto que es una vía para sensibilizar al estudiante en su función expresiva y competencia lingüística, así como para la comprensión y producción de diversos tipos de textos. Esto será posible cuando el docente cree un ambiente estimulante para que el alumno pueda comunicar sus ideas, otorgue valor a la variedad, valore las diferencias individuales y fomente la fantasía,

pero por encima de todo el docente debe ser una persona creativa que varíe sus técnicas y proponga nuevos enfoques.

Es en esta perspectiva que debe enseñarse la habilidad lectora. Marín y De la Torre (1995), aseguran que la lectura, además de un proceso de decodificación, se considera como tal, cuando el lector es capaz de entender lo que lee. De ahí que afirman "que el texto escrito es algo que habla no sólo a los ojos sino también al entendimiento y a la imaginación" (p. 400). Igualmente, comentan que a través de la lectura, el lector, además de distraerse, aviva su imaginación y al mismo tiempo aprende a conocer los sentimientos, problemas, opiniones, las alegrías de los hombres, su modo de reflejar la realidad, entre otras cosas.

Entendiéndose la lectura como un proceso interactivo y creativo, pues en el intervienen múltiples elementos que dependen del individuo, del texto y del contexto, por tal razón, el docente debe planificar actividades de aula que sean motivantes y que

propicien el desarrollo integral de los educandos.

Estrategias Creativas para la Comprensión Lectora

Las estrategias son de gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Con ellas se quiere, no tanto conseguir que los lectores tengan y conozcan una amplia gama de las mismas, sino que sepan emplearlas adecuadamente a la hora de enfrentarse con un texto determinado.

Al respecto Quero (2000) estima que:

Estas estrategias se traducen en exponer al niño a textos auténticos y motivantes sobre temas adecuado a su nivel conceptual y a sus experiencias. El énfasis está en enseñar al niño a seleccionar aquellas claves que le permitirán predecir, anticipar y adivinar el significado del texto, todo esto, apoyándose en su conocimiento del lenguaje y del mundo y en sus experiencias previas. (p.93)

Ahora bien, además de considerar las afirmaciones de esta

autora, es conveniente abordar los planteamientos de Solé (2000), relacionados con las estrategias lectoras, las cuales deben tener lugar en todas las fases de la lectura (antes, durante y después) ya que los docentes deben adoptar una visión de actuación amplia y flexible frente a este proceso así como de lo que pueden hacer para ayudar a los estudiantes a comprender y construir el significado, en diferentes contextos o situaciones específicas, sin parcializarse o centrarse en una sola de las fases antes mencionadas.

Dentro de esta perspectiva, Solé (ob.cit), manifiesta que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura son: (a) formular predicciones sobre el texto que se va a leer; (b) plantearse preguntas sobre lo que se ha leído; (c) aclara posibles dudas acerca del texto y (d) resumir las ideas del texto. Claramente, lo que se pretende es lograr que el alumno sea un lector activo, que construya una interpretación del texto a medida que lo va leyendo.

Por su lado, Menchén (1991) afirma que para la enseñanza creativa es recomendable potenciar el protagonismo del estudiante y olvidarse de prácticas pedagógicas viciadas. En fin, existe la necesidad de utilizar estrategias variadas, que el docente debe adaptar a la edad, gusto e intereses de los estudiantes, con una metodología que despierte la imaginación, el placer por leer y que le dé la oportunidad al estudiante de participar activamente en la construcción del aprendizaje.

METODOLOGÍA

La presente investigación está enmarcada en el paradigma positivista, de enfoque cuantitativo y el mismo se apoya en una investigación de campo de carácter descriptivo, en el cual se determinó y se explicaron las diversas estrategias empleadas por el docente en las situaciones del quehacer educativo, que toman lugar en el desarrollo de la comprensión lectora.

En relación con lo descriptivo, Danke citado por Hernández, Fernández y Baptista (2004), expresa que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p.60). En la presente investigación se tomó los datos específicos de la problemática existente, se describieron y analizaron éstos para conformar el diagnóstico. El siguiente estudio se ajusta a la modalidad de proyectos especiales, definida por la UPEL (2005):

Trabajos que lleven a creaciones tangibles susceptibles de ser utilizados como soluciones a problemas demostrados o que respondan a necesidades e intereses de tipo cultural. Se incluyen en esta categoría los trabajos de elaboración de libros de textos y de materiales de apoyo educativo, el desarrollo de software, prototipos y de productos tecnológicos en general... (p.17)

El siguiente estudio se ajusta a la modalidad de Proyecto Especial atendiendo a su objetivo principal que consistió en diseñar una guía de estrategias creativas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de 5º grado de las Escuelas Bolivarianas del NER 020 del Municipio Palavecino, estado Lara. De allí que este recurso educativo responde a tales premisas en cuanto es una innovación educativa que representa un material de apoyo al docente, siendo a su vez una herramienta didáctica para el aprendizaje de la comprensión lectora, motivo por el cual se puede afirmar que se ajusta a las características del proyecto especial. Asimismo, el presente estudio se apoya en una investigación de campo de carácter descriptivo el cual según Hurtado (2000) al referirse a la investigación de campo la define como:

Aquella donde se recogen los datos en forma directa de la realidad mediante el trabajo concreto del investigador estos datos son llamados primarios, debido a que son de

primera mano, originales productos de la investigación en curso, sin intermediarios de ninguna naturaleza. (p.94).

En tal sentido, a efectos de esta investigación los datos de interés emanan directamente de la realidad, determinando las necesidades y dificultades presentes en el área de la creatividad y la comprensión lectora, es decir, serán recabados de primera fuente, de los sujetos de investigación, que en este caso particular están conformados por los docentes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER 020 ubicadas en Cabudare estado Lara.

Sujetos de Estudio

Toda investigación debe Oplantearse inicialmente la delimitación espacial, esa delimitación señala el universo operacional de lo contrario se haría muy complejo el proceso. De esta manera Hernández y otros (ob.cit) definen la población como el “conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, a fin de demostrar acciones conducentes a la

elaboración de
conclusiones y
recomendaciones
transparentes dentro del
fenómeno investigativo”.
(p.210)

En este sentido, la población de la presente investigación estuvo conformada por quince (15) docentes que laboran con quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER 020 ubicadas en el Municipio Palavecino del estado Lara. Cabe señalar que por tratarse de una población pequeña se tomó en su totalidad pasando a ser sujetos de investigación, lo que en opinión de Muñoz (2005) “cuando la población es reducida pasan a ser sujetos de estudio, por lo tanto, no se somete a extracción de la muestra, es decir, no hay error muestral”. (p.90).

Fases de la Investigación

Fase I. Diagnóstico

Balestrini (2001), expresa que el diagnóstico intenta captar, reconocer y evaluar sobre el terreno los componentes y las relaciones que se establecen en una situación estudiada con el propósito de poder actuar sobre ella para mejorarla, modificarla o

erradicarla, de ahí que en esta fase se procedió a diagnosticar el uso de estrategias creativas por parte de los docentes para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER020.

Se elaboró un instrumento tipo cuestionario con escala múltiple el cual fue validado por expertos, luego se aplicó a los docentes de las mencionadas escuelas permitiendo recolectar la información, de la cual se puede concluir que los docentes necesitan estrategias innovadoras que le permitan desarrollar la comprensión lectora de manera recreativa, reflexiva y divertida en los estudiantes, combinando así la enseñanza de la lectura comprensiva y la creatividad, siendo un aporte motivador y complementario para cubrir necesidades educativas de los educandos.

Técnicas e Instrumentos de

Recolección de Datos

La técnica de recolección de datos utilizada para recabar la información de la investigación fue la

encuesta, que de acuerdo a lo señalado por Sabino (2002) “si se quiere conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, más directo y simple es preguntárselo directamente a ellos” (p.45). En este caso se diseñó un instrumento tipo cuestionario definido por Hernández y otros (ob.cit), como “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p.285). El instrumento constó de veinticinco ítems con alternativas de respuestas muy de acuerdo, de acuerdo, medianamente de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Fase II. Diseño

Luego de finalizada la fase diagnóstica, se procedió al diseño de una versión de la propuesta. En este paso se procedió a la búsqueda de argumentos teóricos y prácticos para la elaboración de la guía de estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado, en el diseño de la misma se tomaron en cuenta los constructos que sustentan el estudio para lograr el producto final del proyecto de investigación.

La guía se orientó a la construcción de diferentes estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes, en esta elaboración se tomó en cuenta, el Currículo Básico Nacional, así como las teorías que sustentan esta investigación. Dicha guía se diseñó de manera innovadora, con las debidas orientaciones y recomendaciones para que el docente haga uso de ella.

La Propuesta

La escuela propicia la enseñanza de la lectura con la finalidad de enseñar a leer de modo que las estrategias lectoras estén al servicio de los objetivos del aprendizaje, específicamente en el desarrollo y dominio del vocabulario o riqueza léxica. La enseñanza de la lectura debe proveer a los estudiantes de las estrategias que le permitan abordar diferentes textos académicos y cotidianos, con diferentes intenciones (disfrutar, aprender, resolver un problema concreto, enriquecer el vocabulario, manejar o

dominar un tema, adquirir más cultura general, conocer el mundo intelectual.

Es necesario que en la escuela venezolana se enseñen estrategias que estén ligadas a la creatividad, que permitan en los estudiantes tener disposición para la activación, asimilación y producción de estímulos internos y externos que favorezcan la receptividad a nuevas ideas, así como la capacidad de producir y comunicar nuevos elementos originales. Dada la importancia de lo antes expuesto, surge la necesidad de proponer una guía de estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado. La misma está estructurada en tres dimensiones tales como: técnicas, actividades y niveles.

Fase III. Validación

Diseñada la guía de estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora, se procedió a validarla a través de la técnica juicio de expertos, se escogieron tres profesionales para dicha validación, quienes dieron la validez a través de un instrumento tipo cuestionario de escala dicotómica, compuesto por

dieciséis (16) ítemes donde se estructuraron los objetivos educacionales y el contenido pedagógico de la guía.

Cabe destacar que este procedimiento permitió convertir el material en un recurso óptimo en función de la contribución educativa para los estudiantes y aporte didáctico para el docente en su praxis pedagógica que puede ser puesto al alcance de otras instituciones educativas a nivel municipal, regional y nacional.

Análisis e Interpretación de los Resultados

Se muestra el análisis e interpretación de los resultados una vez aplicado el instrumento a los sujetos en estudio, es decir, a los quince (15) docentes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER 020 del Municipio Palavecino, estado Lara, el cual diagnosticó que el docente en su rol de facilitador necesita una guía de estrategias creativas que le ayuden a desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes. La información se resume mediante cuadros y gráficos con las

frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en los veinticinco ítemes y se agruparon en tres dimensiones: técnicas, actividades y niveles.

Se presentaron los resultados por dimensión:

Dimensión técnica está definida en este estudio como el conjunto de procedimientos y métodos que el docente debe llevar a cabo con los estudiantes, de manera individual y grupal para desarrollar el proceso de comprensión lectora. El 86,67% de los encuestados están muy de acuerdo en el uso de las técnicas grupales e individuales

Dimensión actividades es el conjunto de trabajos propios que realizan los estudiantes con la finalidad de alcanzar un aprendizaje significativo. En tal sentido se mide a través de los indicadores: lúdicas y didácticas. El 87% de los encuestados está muy de acuerdo en aplicar estrategias lúdicas en el desarrollo de la comprensión lectora.

Dimensión niveles está definida como las fases o etapas en las cuales

se encuentra la comprensión lectora, por lo tanto se mide a través de los indicadores: comprensión de ideas, interpretación de ideas y reflexión crítica. En relación a esto, el 87% expresa que los docentes indiscutiblemente están de acuerdo que son ellos quienes deben permitirle a los estudiantes realizar la inferencia, resumen y análisis de manera creativa para lograr la interpretación de ideas de la lectura de los diferentes textos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo general de esta investigación estuvo dirigido a diseñar una guía de estrategias creativas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de las Escuelas Bolivarianas del NER020, municipio Palavecino con el fin de dar un aporte significativo para mejorar la comprensión lectora, situación que afecta la educación primaria venezolana. Por tanto, para lograr este objetivo se consideró que la lectura es un proceso recreativo, interactivo y dinámico, donde

convergen un conjunto de elementos que son de gran importancia para que se pueda desarrollar la comprensión lectora.

Dicha concepción permitió afirmar que no solo el texto es importante, sino que el sujeto con todos sus saberes previos va a contribuir a descifrar el contenido del mismo. Además, es fundamental la disposición y el papel del docente como asesor en el acompañamiento de ese proceso de comprensión lectora, por lo tanto debe ser creativo en el uso de estrategias innovadoras para dejar atrás esa manera tan monótona como se ha venido practicando la lectura comprensiva.

Los hallazgos de esta investigación se orientan en dar aportes significativos y convertir la lectura en una actividad agradable y enriquecedora para el lector dado que el estudiante debe concebirla como el medio que le ayudará a desarrollar sus conocimientos y la capacidad creadora.

Se concluye que en cuanto a las técnicas individuales y grupales que el

docente generalmente usa en el aula de clase para desarrollar la comprensión lectora, son repetitivas y de poco agrado de los niños, sin embargo manifiestan el interés en conocer estrategias innovadoras que lo ayuden en la praxis educativa.

De igual manera, los docentes encuestados presentan carencias para incluir dentro de los proyectos de aprendizajes estrategias creativas que ayuden a desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes, por lo tanto, los docentes consideran que es fundamental promover la creatividad en los ambientes de aprendizaje, induciendo a los estudiantes a expresar lo comprendido a través del uso de mapas mentales, conceptuales, caligramas e ideogramas, logrando así un mejor desarrollo de la lectura comprensiva.

Se evidenció que los sujetos investigados están muy de acuerdo en promover la lectura comprensiva poniendo en prácticas estrategias creativas centradas en el juego, es decir, en lo lúdico ya que este es el interés primordial de los niños y niñas.

RECOMENDACIONES

Dar a conocer los resultados de la presente investigación a los organismos competentes y en las Escuelas Bolivarianas objetos de estudio.

Contribuir a crear en los educandos una actitud motivadora hacia la comprensión lectora, para que éstos conviertan la lectura como fuente enriquecedora del conocimiento.

A los docentes la constante revisión e investigación sobre estrategias innovadoras para la enseñanza de la comprensión lectora.

Se recomienda tomar en cuenta la investigación planteada a objeto de que se produzcan nuevos estudios sobre la aplicabilidad de estrategias que estén orientadas a mejorar la calidad educativa en cuanto a la adquisición de hábitos en la comprensión lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balestrini, M. (2001). **Como se Elabora el Proyecto de**

Investigación Para los Estudios Formulativos o Explorativos, Descriptivos Diagnósticos, Evaluativos, Formulación de Hipótesis Causales, Experimentales. Caracas: BL Consultores Asociados. Fololito Quintana.

Carín, A. (1997). **La Enseñanza de las Ciencias por el Descubrimiento.** México: Hispano América.

De la Torre, S (1993). **La Creatividad en la Aplicación del Método Didáctico.** En Sevillano, M.L. Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. (pp.287-309). Madrid UNED.

De la Torre, S. (1987). **Educar en la Creatividad.** España. Ediciones Narcea.

De la Torre, S. (1988). **Creatividad Plural.** Madrid: Narcea.

De la Torre, S. (1995). **Estrategias de Enseñanza y Aprendizajes Creativos.** España.. Ediciones Narcea.

Gardié, O. (2009). **Modelo de Enseñanza Creativa para la Formación y el Desempeño del Docente Venezolano.** Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". Maracay.

- Guilford, J. (1950). **Creatividad y Educación**. Buenos Aires: Paidós
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, L. (2004).). **Metodología de la Investigación**. México D.F: McGraw Hill.
- Hurtado, J (2000). **Metodología de la Investigación Holística**. (2da. ed.). Caracas: SYPAL
- Logan. (1995). **Estrategias para una Enseñanza Creativa**. México, D.F. Ed. Paidós.
- Machado, E. (2011). **Programa de Estrategias para Desarrollar la Creatividad Dirigido a los Docentes de la I y II Etapa de Educación Básica del Colegio “Inmaculada Concepción” de Barquisimeto**. Trabajo de grado de maestría no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa. Barquisimeto.
- Maslow, A. (1982). **La Amplitud Potencial de la Naturaleza Humana**. México: Editorial Trillas.
- Menchén, F. (1991). **Un Modelo para Implementar la Creatividad en Clase**. En Marín, R. y De la Torre, S. (Coord.), Manual de la creatividad (269-272). Barcelona-España: Vicens Vives.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. Caracas: Autor
- Naisbitt, S (2010). **Creatividad para Transformar Sustancialmente la Educación**. Proyecto Educrea. Universidad de Santiago de Compostela. España.
- Navarro, M (2012). **Estrategias Creativas para Fomentar la Comprensión de Textos Expositivos en Alumnos de Sexto Grado de Educación Básica, de la Unidad Educativa “José Félix Rivas” en Calabozo, Estado Guárico**. Trabajo de grado de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.
- Paredes, A. (2009). **Creatividad: Habilidades Inventivas y Creativas**. [Documento en línea]. Disponible: <http://sardis.upeu.edu.pe/alfpa/creatividad1.htm>. [Consulta:2006, diciembre 10].
- Quero de D., M. (2000). **Medios Didácticos para Construir Saberes en el Aula**. Maracay: FEDEUPEL.
- Rogers, C. (1967). **Libertad y Creatividad en Educación**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Sabino, C. (2002). **El Proceso de Investigación**. Caracas: Panapo
- Solé. (2000). **Estrategias de Lecturas**. (11ª.ed). Barcelona-España: GRAÓ.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2005). **Manual de**

Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: Autor

Vygotsky. (1981). **El Constructivismo.** [Documento en línea]. Disponible: <http://teline.terra.es/personal/construc/defpscmt.hmml>. [Consulta 2006, diciembre]

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UN
ESTUDIO DESDE
LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA**

Autor: José Pérez
jofran1428@gmail.com

RESUMEN

El propósito fundamental de esta investigación estuvo dirigido a promover la transformación de las prácticas de escritura a través de la formación de profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización académica. Se basó en el paradigma socio crítico bajo el enfoque epistemológico de la teoría crítica (Carr y Kemmis, 1988), enmarcado en el método de investigación acción participante (Elliot, 2000), con la colaboración de quince (15) estudiantes y seis (06) docentes como informantes clave, quienes fueron entrevistados y observados para valorar el logro de las habilidades y aprendizajes esperados en las competencias de escritura. La validez de los instrumentos se desarrolló a través de proceso de triangulación metodológica, cuyo cruce realizado ofreció como conclusión del diagnóstico que los docentes y estudiantes reflejaban desinterés por las prácticas de escritura académica que se desarrollan en la universidad. Para solventar la problemática detectada se planificaron diversas acciones, las cuales se ejecutaron y evaluaron. Entre los resultados obtenidos se encuentra, que con la ejecución de las estrategias pedagógicas se optimizaron las prácticas de escritura académica de profesores y estudiantes para atender las demandas de las disciplinas, mediante las cuales se logró la transformación de los modelos pedagógicos en los que se basa la experiencia de escritura de los universitarios.

PALABRAS CLAVE

Formación docente,
alfabetización
académica, prácticas
de escritura

TEACHER TRAINING IN ACADEMIC LITERACY: A STUDY FROM WRITING PRACTICES

Author: José Pérez
jofran1428@gmail.com

ABSTRACT

The fundamental purpose of this research was to promote the transformation of writing practices through the training of teachers and students in the teaching and learning of academic literacy. It was based on the critical paradigm under the epistemological approach of the critical theory (Carr y Kemmis, 1988), framed in the participatory action research method (Elliot, 2000), with the collaboration of fifteen (15) students and six (06) teachers as key informants, who were interviewed and observed to assess the achievement of skills and learning expected in writing skills. The validity of the instruments was developed through a process of methodological triangulation, whose cross-examination offered as a conclusion of the diagnosis that the teachers and students reflected disinterest by the academic writing practices that are developed in the university. To solve the problems detected, several actions were planned, which were implemented and evaluated. Among the obtained results is that, with the execution of the pedagogical strategies, the academic writing practices of teachers and students were optimized to meet the demands of the disciplines, through which the pedagogical models on which they were based the writing experience of university students.

KEYWORDS: Teacher training, academic literacy, writing practices

INTRODUCCIÓN

Las competencias y dificultades de escritura están relacionadas, por una parte, con el acceso de los estudiantes a la alfabetización académica y, por otra, con las demandas que interpone el nivel universitario en el que la escritura pareciera ser la continuación de un proceso de desarrollo que se inicia en la escuela primaria. Sin embargo, se observa cómo en la educación primaria venezolana sólo un pequeño porcentaje de niños y adolescentes logra obtener un dominio suficiente de la escritura. Más de las dos terceras partes de los que completan los seis grados en este nivel educativo, no son capaces de producir discursos escritos en forma adecuada (Caldera, 2006). En el nivel de Educación Media General, se hace muy poco para superar esta dificultad que constituye uno de los principales obstáculos para el aprendizaje. El problema llega hasta la universidad, donde se observa descontento de los profesores acerca de cómo redactan sus estudiantes,

pero es habitual que no se consideran responsables de hacer nada a partir de esta comprobación.

Dentro de este contexto, existe una creencia generalizada en la sociedad de que el docente es la persona más idónea para enseñar a leer y escribir. No obstante, esta idea no está extendida en los estudios universitarios, debido a que no hay una convicción de que las prácticas lectoras-escritoras de los alumnos deban vertebrar las experiencias curriculares de su formación. De ahí, la necesidad de centrarse no sólo en las dificultades de escritura de los estudiantes, sino también, en el análisis de los estilos docentes, las condiciones institucionales en las que el desempeño de los universitarios se desarrolla, a fin de proponer cambios en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, en cada asignatura, de acuerdo con la naturaleza de lo que debe ser aprendido, en el marco de las prácticas académicas de escritura disciplinares del contexto propio de cada materia.

Por ello, para enseñar la escritura académica es necesario que los docentes superen los límites de la instrucción tradicional, en la cual la composición escrita ha sido usada como mecanismo de evaluación más que como instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente. Es importante señalar que muchos de los docentes no les ofrecen a los procesos de escritura académica la relevancia que merece, por la limitada formación para enseñar las convenciones discursivas específicas de sus disciplinas, producto del desconocimiento o de no querer y atreverse a los cambios educativos.

Conviene entonces, que en el entorno universitario se asuma con gran fuerza la responsabilidad por cómo se lee y se escribe en las distintas disciplinas. Así lo sostiene Carlino (2006), “leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto, no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y, producción escrita; resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyo para que los alumnos

los puedan implementar” (p.74). Por consiguiente, todas estas condiciones muestran una práctica de escritura académica con serias dificultades, lo que incide de manera negativa en la formación integral del estudiante universitario quien debe pensar críticamente y, esta clase de pensamiento sólo se desarrolla al escribir en cada disciplina.

La formación de profesores y estudiantes para leer y escribir en las distintas disciplinas constituye uno de los objetivos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Carlino (2005), expresa: “la razón para que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas” (p.24). En tal sentido, resulta necesario que el docente ofrezca apoyo para que los alumnos puedan implementar la producción escrita, en el entendido de que el escribir es un instrumento distintivo del aprendizaje.

La finalidad de la formación docente en alfabetización académica es orientar el quehacer pedagógico del profesor universitario en la utilización de eficientes estrategias que contribuyan en la mejora continua de la competencia de escritura de los estudiantes a lo largo de las carreras de pregrado; además, facilitarán herramienta didácticas pertinentes que pueden ser desarrolladas conjuntamente con los alumnos como práctica significativa que forma parte de los procesos de producción de sentido y transmisión social del saber. Dichos cambios permitirán establecer condiciones y principios que nos lleven a aproximarnos a una pedagogía comunicativa – funcional de la escritura académica propuesta por Carlino (ob.cit.), a fin de ayudar a profesores y estudiantes a emplear la escritura cognitivamente y hacerlos partícipes de las prácticas discursivas de su comunidad disciplinar, con el objeto de optimizar e innovar la praxis educativa.

Dentro de este marco de referencia, conviene destacar la

situación insatisfecha en la carrera de Administración mención mercadeo de una institución universitaria ubicada en el municipio Alberto Adriani del estado Mérida, donde se puede detectar que los docentes no promueven el uso de la escritura como un instrumento para aprender, ni orientan el escribir como una de las actividades cognitivas que más incide en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura. Además de ello, no proveen la retroalimentación de las producciones escritas de sus estudiantes con el fin de ayudarles a mejorar sus competencias de escritura, a pesar de que exigen elaborar monografías, exposiciones orales, pruebas escritas, informes, estudio de casos, entre otras.

De igual manera, el diario compartir laboral de los docentes permite constatar un gran porcentaje de alumnos que no muestran ni dominio de las prácticas de escritura académica que se desarrollan en la universidad, ni la elección de estilos de escritura apropiados, asociados

con un tipo de género, una intención de comunicación; asimismo, desconocen que sabe escribir quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de diversos tipos y con variados fines.

Asimismo, se observa en los ambientes universitarios dificultades en todos los niveles de complejidad cognitiva que presentan los estudiantes, desde los niveles más sencillos como los ortográficos y de acentuación, hasta aquellas dificultades pragmáticas – discursivas que imposibilitan la redacción de textos con función pragmática y estructuras específicas, mostrando mayores dificultades en el nivel referido a la cohesión gramatical; dado que no existe evidencia del propósito y la intención a la hora de redactar cualquier texto (Mostacero, 2009). Así como también, dedican muy poco tiempo a la escritura como actividad central de nuestras culturas académicas presente, aunque desatendida, en la mayoría de las asignaturas.

De lo anteriormente planteado se desprenden las siguientes interrogantes: ¿Qué prácticas de escritura promueven los docentes al desarrollar actividades de escritura académica en el aula?

¿Qué dificultades confrontan los estudiantes en el aprendizaje de la escritura académica?

¿Cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica desarrollado por profesores y estudiantes para atender las demandas de las disciplinas?

¿Cuáles estrategias pueden favorecer la formación de profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica?

¿Cuáles son los resultados una vez aplicadas las estrategias orientadas a la formación de profesores y estudiantes de Administración en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica?

Propósitos
General:

Promover la transformación de las prácticas de escritura a través de

la formación de profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización académica.

Específicos:

Identificar las dificultades que confrontan los estudiantes en el aprendizaje de la escritura académica.

Describir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica desarrollado por profesores y estudiantes para atender las demandas de las disciplinas antes de la intervención de los procesos de la investigación – acción.

Aplicar estrategias orientadas a la formación de profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

Evaluar los resultados una vez aplicadas las estrategias orientadas a la formación de profesores y estudiantes de Administración en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

Teorías de Entrada
Antecedentes

Duque (2013), realizó un estudio titulado “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”,

el cual tuvo como propósito identificar las prácticas académicas de lectura y escritura que promueven las asignaturas de la carrera Manejo de Emergencias y Acción contra Desastres de un instituto universitario del estado Mérida y, las representaciones que sobre estos procesos tienen profesores y estudiantes. El estudio se sustentó en los aportes teóricos de la alfabetización académica y los enfoques sociocognitivos de la lectura y la escritura.

La investigación se desarrolló bajo la metodología cualitativa de la investigación, de carácter exploratorio interpretativo, en el que participaron 7 docentes y 18 estudiantes. Los hallazgos evidencian que los docentes y estudiantes suponen que leer y escribir son habilidades básicas nada influidas por el contexto social, las cuales no requieren operaciones cognitivas específicas para aprender en las disciplinas.

Asimismo, la autora llegó a las conclusiones siguientes: las prácticas de lectura se caracterizan por exigir

textos variados muchos de los cuales circulan en fotocopias descontextualizadas; en las aulas se lee poco, casi siempre con fines evaluativos; a los estudiantes se les pide ser críticos, pero no se les ofrecen los apoyos necesarios; de allí que éstos describen un bajo desempeño en la comprensión. Por su parte, las prácticas de escritura son escasas, se realizan sin ninguna orientación respecto a los géneros textuales y, los profesores piden productos acabados, pero no intervienen en el proceso de composición desaprovechando así el potencial epistémico de la escritura.

Por su parte, Mostacero (2012), desarrolló una investigación sobre las dificultades de escritura en el discurso académico y su relación con los modelos pedagógicos. Para ello diseña una tabla que permite recoger las características que definen: 1) una pedagogía tradicional, la cual pone su excesivo énfasis en los aspectos superficiales del texto y, un modelo innovador que se fundamenta en los cambios en las experiencias de las

universidades anglosajonas que considera como aspectos verdaderamente importantes de la redacción: el conocimiento de la superestructura, el posicionamiento del sujeto en el discurso, el conocimiento de los géneros discursivos, las técnicas de lectura y reescritura, la revisión entre pares, entre otros.

Finalmente, el autor muestra el claro contraste que existe entre las características del modelo tradicional y las del modelo innovador, por lo que considera se hace necesario que el docente tome decisiones al respecto, aspire conocer cuál es la real situación que tienen sus estudiantes (sin importar el nivel ni el área disciplinar) con respecto a sus competencias, dificultades, reflexione y cambie de actitud, como condición necesaria para poder cambiar sus estrategias pedagógicas.

La formación docente en la Alfabetización Académica

Diversos autores como (Carlino, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006, 2009; Marín, 2006; Morales y

Espinoza, 2005, entre otros) al hablar de Alfabetización Académica, no dudan en afirmar que sólo considerando la lectura y la escritura como actividades centrales de las culturas académicas se desarrollará una enseñanza orientada a la formación de competencias escriturales al servicio y en función de las respectivas profesiones y disciplinas en donde nos desenvolvamos.

Desde esta perspectiva, siendo la escritura un acto de expresión del pensamiento que constituye no solamente un instrumento de comunicación sino, fundamentalmente, una herramienta que nos permite reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir conocimiento; es sólo a través del dominio de estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como, de las actividades de producción y análisis de textos tal como lo afirma Carlino (Ob.Cit.) que logramos aprender en la Universidad, dada la diversidad de temas, clases de textos, propósitos,

destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y se escribe en ésta. Y ello debe ser una preocupación de los profesores, pero más allá, de las instituciones, las cuales deben responsabilizarse por desarrollar políticas específicas para promover la alfabetización académica, como bien lo asevera (Carlino; Ob.Cit.).

Esta investigadora del tema de la Alfabetización Académica considera necesario que las universidades desarrollen espacios de reflexión en los que se asuman responsabilidades compartidas entre sus distintos actores para favorecer a través de diversos medios que todas las cátedras propicien y orienten la escritura de los contenidos disciplinares; así como también, promuevan políticas específicas para institucionalizar las prácticas y ofrezcan acciones de formación docente, para que los profesores de cualquier asignatura se ocupen de orientar cómo escriben sus estudiantes.

En consecuencia, Marín (Ob.Cit.) manifiesta la necesidad de propiciar y desarrollar una alfabetización académica temprana que amplíe el espectro de escritos escolares para incluir en ellas los libros de estudio, es decir, que en todas las áreas los profesores sean conscientes de que la escritura es una herramienta de aprendizaje. También, es necesario que se apliquen a los textos de estudio estrategias específicas de interpretación para que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje propio de los temas abstractos, con los discursos explicativos, argumentativos, con la retórica académica, es decir, reconozcan las nuevas formas y/o géneros discursivos, lo cual constituye una parte importante de lo que han de aprender los alumnos cuando estudian una disciplina. Por ello, es preciso que los docentes lo integren a sus clases como objetos de enseñanza.

En síntesis, el concepto de alfabetización académica, que toma algunos de sus postulados del

movimiento Escribir a través del Curriculum, hace referencia a las nociones y estrategias necesarias para aprender los discursos especializados con los cuales se construye el conocimiento en las distintas asignaturas universitarias. Esta noción destaca el valor epistémico que tiene la escritura y resalta la necesidad de adecuar la educación universitaria para favorecer en los estudiantes el desarrollo de procesos que les permitan comprender y producir los textos propios de los campos del saber en los cuales se forman.

La escritura académica

De acuerdo con la perspectiva sociocultural, la composición escrita tiene lugar en distintos contextos y, uno de estos es el ambiente universitario. Es por ello que, tal como lo afirma Duque (Ob.Cit), la escritura académica “es aquella actividad que se realiza en las instituciones de educación superior y consiste en la composición de textos académicos, los cuales son propios de las diversas disciplinas” (p.59). Este tipo de escrito

no es uniforme ni estático, sino que depende de cada disciplina del saber y de cada situación sociohistórica. Se reconoce, además, como una clase de discurso técnico y especializado.

Aunado a esto, según lo expuesto por Castelló (2002) y Miras (2000), existe otro rasgo que caracteriza a la escritura académica el cual reconoce el potencial epistémico que ésta alberga. Es decir, escribir en la universidad “no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, ob.cit, p.411).

Dentro de este contexto, al asumir que la escritura académica es aquella que se realiza en los ambientes universitarios, las prácticas académicas se remiten al “hacer escritor” de los estudiantes, es decir, a los modos en que éstos componen en el entorno académico. Siguiendo a Pérez (2008) estas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades escritoras de los estudiantes, por sus características

socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas por elementos como: qué se pide escribir (tipo de texto y contenido); para qué se pide escribir (objetivo); qué se hace con lo que se escribe (uso); cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de escritura (valoración), en qué escenarios de interacción es central escribir en la universidad (lugares) y qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la escritura de textos (enseñanza).

El simulacro de examen como estrategia de escritura académica

De acuerdo con los postulados de Grigüelo (2010), la prueba escrita o parcial universitario “es un género discursivo que responde a una práctica académica destinada a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos en el transcurso de la cursada de la materia” (p.111). Específicamente en el área de las Ciencias Sociales, dentro de las cuales se inscribe la carrera de Administración de Empresas, la

prueba escrita constituye un texto habitual en el que se hace explícito una serie de consignas destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes a partir de la lectura de distintos textos teóricos, clases expositivas de los docentes, debates grupales, entre otros. Siguiendo a Grigüelo (Ob.Cit.), desde una perspectiva pragmática, las consignas de una prueba escrita pueden ser entendidas como:

Actos de habla que corresponden al discurso instruccional. Conforman una serie de indicaciones que intencionalmente emite un enunciador (el docente) para un destinatario (el alumno), del cual se espera que realice determinadas acciones. El objetivo será evaluar el conocimiento adquirido de la materia. (p.112)

Desde esta perspectiva, la escritura académica se asume como un proceso complejo que requiere de un aprendizaje sistemático, pues no se trata sólo de enseñar las convenciones de la lengua escrita, sino también de instruir los recursos

discursivos del campo disciplinar en el que están siendo formados, con objetivos comunicativos y organizaciones retóricas – lingüísticas, que les permitan desarrollar habilidades en la producción de textos para desempeñarse en la cultura escrita de su disciplina.

Esto supone, concebir la prueba escrita como un género académico desde una visión integradora, es decir, una perspectiva que “incorpora lo cognitivo, lo social, lo lingüístico, en el entendido que un género académico, disciplinar supone un sujeto que lo construye a partir de contextos y situaciones sociales específicas mediante textos también específicos” (Carlino, Ob.Cit.).

Para ello, basados en el modelo de simulacro de examen ideado por Carlino (ob.cit.), y antes de la realización de la evaluación, se plantea que los estudiantes reciban una amplia lista de preguntas potenciales las cuales demandan un nivel de abstracción y generalización mayor, pues solicitan establecer

relaciones entre textos y autores y entre la bibliografía y los temas desarrollados en clase. El objetivo de dar por anticipado un conjunto de preguntas, de las cuales provendrán las efectivamente formuladas en el examen, es ayudar a organizar el estudio y ubicar al alumno en la perspectiva de análisis que requerirá el docente.

Por su parte, la situación de simulacro persigue varios objetivos según lo expuesto por Carlino (Ob.Cit), dentro de los que se encuentran: En primer lugar, promueve la reflexión sobre una característica central de la evaluación, la paradoja a la que se enfrentan los estudiantes, la cual tiene que ver con la necesidad de redactar como si tuviesen que informar sobre el tema estudiado a un lector (docente) que hace como si no conociera nada acerca del tema. El simulacro ayuda a tomar conciencia de la necesidad de construir un texto autónomo y de controlar la progresión temática. También, busca que los alumnos comiencen a estudiar para el examen

antes de lo acostumbrado, que puedan anticipar la forma en que se los evaluará, a fin de estar mejor preparados para lo que el profesor espera de ellos, que muestren sus aprendizajes y sus dificultades sin recibir calificación y si orientación, que en la fase de revisión de respuestas asuman el rol de lectores-evaluadores para tenerlo en cuenta cuando escriban el examen real.

Cabe resaltar, que el participar del análisis de las respuestas de sus compañeros pone al alumno en situación de lector – revisor – evaluador y ello contribuye a que tenga presente el punto de vista del lector cuando escribe para otros, así como los criterios con los que corregirá su docente. Asimismo, sus competencias se orientarán al desarrollo de una producción escrita con fines comunicativos e interaccionales y no sólo evaluativos, que le permita saber cómo responder preguntas, cómo construir argumentos o críticas pertinentes en sus respuestas; es decir, que le permita desarrollar una capacidad para definir

las situaciones en las que está inmerso y, a su vez, utilizar el tipo de discurso apropiado para esas situaciones.

METODOLOGÍA

El estudio se fundamentó en el paradigma socio crítico de la investigación (Carr y Kemmis, ob.cit), apoyado en el método de investigación acción (Kemmis y Mc Taggart citados por Rojas, 2010). La muestra se ajustó deliberadamente a la elección de quince (15) estudiantes, y seis (06) profesores como participantes de la investigación (Martínez, 2009), quienes reunieron algunas características: disposición a participar en el estudio, asistencia constante, motivación, autorreflexión permanente, compromiso, sentido de pertenencia para con la institución y conocedores de la problemática planteada.

El análisis de la información se realizó empleando las técnicas de la entrevista en profundidad, observación participante, diario

pedagógico y análisis de documentos (Martínez, ob.cit.). En cuanto a los instrumentos se empleó el guion de entrevista semiestructurada aplicado a los docentes, las observaciones periódicas de las prácticas docentes en la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, los registros de experiencias y las pautas de análisis de las producciones escritas.

Igualmente, para el estudio de las prácticas docentes se elaboraron categorías y subcategorías a partir de los discursos revisados, organizando todas las informaciones recogidas mediante la triangulación de las fuentes.

Por su parte, el análisis y revisión de los textos producidos por los estudiantes durante la ejecución de la forma de escritura académica propuesta, se hizo con base en dos escalas de criterios e indicadores de evaluación atendiendo a: 1) los aspectos evaluables en el proceso de composición escrita (Albarrán, 2005) y; 2) la adaptación de Mostacero (2009), en relación con la inversión de la pirámide cognitiva.

En cuanto al proceso de análisis de resultados, el procedimiento consistió en la selección de los hallazgos más significativos para conformar el análisis mediante las categorías y la sistematización de las tendencias (Rodríguez, Gil y García, 1999), la cual a partir del diagnóstico permitió la formación de profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Desde esta perspectiva, para el análisis de las prácticas docentes se elaboraron categorías y subcategorías a partir de los discursos revisados, organizando todas las informaciones recogidas. Las categorías y subcategorías de análisis fueron:

1) Las estrategias utilizadas por los docentes para orientar la escritura académica en el aula. Indicadores: discute el material, orienta el desarrollo de textos con fines comunicativos e interaccionales y no sólo evaluativos, asume la elaboración de borradores, elabora planes previos, ofrece monitoreo, promueve la revisión de la escritura, propone diversas formas de rehacer o retocar

un texto, distingue las particularidades de los géneros discursivos académicos propuestos, orienta sobre los objetivos de escritura para cada estilo, comparte sus desaciertos en las tareas experimentadas, facilita la construcción del conocimiento de las disciplinas;

2) La reflexión docente en pro de la solución de la situación planteada. Indicadores observados: motiva el proceso de escritura, pone énfasis en la realización de borradores, relaciona los contenidos adquiridos con las actividades desarrolladas en el aula, actúa como reforzador en las tareas de escritura, asume la escritura como parte importante de su práctica pedagógica, da significado a las tareas que implican escribir en la universidad, involucra procesos de análisis y síntesis, reflexiona sobre las interacciones entre práctica y teoría, reorienta la tarea a partir de dificultades comunes, analiza retrospectivamente lo experimentado en el aula y;

3) Disponibilidad de los docentes para transformar la enseñanza y

aprendizaje de la escritura académica. Indicadores observados: incidencia en el cambio de ideas y actitudes arraigadas, disposición hacia el crecimiento profesional y académico, actitud de ayuda para los estudiantes y tendencia hacia la reflexión en su práctica docente.

Todo esto permitió el análisis de los datos a lo largo del desarrollo del estudio, en función de los instrumentos aplicados a los informantes clave y la triangulación propia de investigaciones cualitativas, lo cual soporta la síntesis y discusión de los hallazgos y las conclusiones.

RESULTADOS

Comparando los distintos elementos categorizados y subcategorizados como producto de las distintas sesiones de observación realizadas en las aulas y las entrevistas aplicadas al equipo docente de las asignaturas del ciclo introductorio de la carrera de Administración, se establecen los hallazgos siguientes:

Los docentes y estudiantes no utilizan la escritura como un instrumento para aprender, ni se orienta el escribir como una de las actividades cognitivas que más incide en la posibilidad de asimilar los contenidos de una asignatura. De igual manera, no se distinguen los objetivos, metas de escritura, y se les dificulta la construcción y organización interna de los textos atendiendo a su superestructura textual por falta de habilidades que le coadyuven a tal fin; en consecuencia, los docentes y estudiantes no tienen conciencia de las estrategias que se emplean durante el proceso de composición escrita; ni de los géneros discursivos propios de su campo disciplinar.

Por otra parte, las informaciones aportadas por los instrumentos aplicados convergen en señalar que los docentes no guían ni orientan el proceso de escritura para adecuarse a las necesidades de corrección, así como tampoco, animan la participación de los estudiantes en el proceso de escritura mediante la retroalimentación de sus producciones

escritas. En tal sentido, los docentes como mediadores de aprendizaje no proveen al alumno de estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia escrita para mejorar la práctica, lo cual supone, la planificación de sus escritos y la elaboración de borradores como parte del proceso antes de la presentación o edición final, la utilización de habilidades y estrategias de escritura; así como también, saber cuáles, cuándo y cómo utilizarlas.

De igual manera, los resultados aportados por las diferentes fuentes de información permiten detectar en los educandos: poca atención y desinterés general por las actividades de escritura; de ahí que, los alumnos no muestran ni dominio de las prácticas de escritura académica que se desarrollan en la universidad, ni la elección de estilos de escritura apropiados asociados con un tipo de género discursivo y una intención de comunicación, favoreciendo situaciones significativas de composición de textos.

A partir de las observaciones realizadas, se puntualizó el poco nivel de acompañamiento de los docentes en las tareas de escritura de sus estudiantes, lo cual se evidencia en las dificultades en la utilización de las estrategias de escritura académica. En este sentido, es apremiante que los actores escolares (docentes) se involucren en la solución de los problemas del hecho educativo y, en virtud de alcanzar esta meta requieren asesoramiento sobre los aspectos señalados.

En relación con lo antes expuesto, tomando como referencia las respuestas emitidas por los docentes, las cuales demuestran que las estrategias didácticas no están siendo una alternativa que promueva la calidad de la educación como un hecho de significación social. Por lo antes citado, se considera necesario que docentes, estudiantes reciban formación y capacitación sobre el tema, lo cual mostró la necesidad de aplicar estrategias didácticas con la finalidad de contribuir de forma

efectiva a la optimización de las prácticas de escritura académica.

Discusión

Tomando como referencia que la investigación acción se centra en fortalecer la toma de conciencia de los involucrados, mediante experiencias transformadoras y reflexiones útiles para un grupo de personas, la evaluación de las acciones ejecutadas dirigidas a que se optimicen las prácticas de escritura académica de profesores y estudiantes del ciclo introductorio de la carrera de Administración permitió constatar los siguientes logros:

El equipo de docentes de manera consciente reconoció y reflexionó sobre las debilidades confrontadas por éstos, los estudiantes y la necesidad de reforzar en las diferentes asignaturas del plan de estudio las acciones emprendidas para optimizar las prácticas de escritura académica. De igual manera, apoyaron al investigador durante todo el proceso formativo y la ejecución de las estrategias pedagógicas con una duración de dieciocho meses en lo que siguieron el desarrollo de cada

actividad como participantes de la formación y observadores involucrados de manera directa en las mismas, aprovechando las horas de la semana en que se ejecutaron las acciones relacionadas directamente con su asignatura y el tiempo dedicado a las reuniones con el formador.

En lo concerniente a las sesiones de formación y capacitación de profesores y estudiantes, las mismas se realizaron a través de la transferencia a la práctica docente de los géneros discursivos académicos como estrategia de promoción de la escritura, con una duración de dieciocho meses en las cuales se desarrollaron tres acciones desglosadas en veinticuatro sesiones dirigidas a que profesores y alumnos tomaran conciencia y control de los procesos de composición escrita (planificación, redacción y revisión) que se emplean durante la escritura, es decir, resolvieran las dificultades en las tareas de escritura académica.

Dentro de este contexto, las diferentes acciones ejecutadas

permitieron a los educandos guiados por el equipo docente e investigador el dominio de destrezas básicas implicadas en la producción de textos escritos: análisis de los elementos de la situación de comunicación, elaboración de borradores, selección de los diversos aspectos del texto, elección de vocabulario e interacción con compañeros y profesor, para generar ideas y presentar alternativas de solución, comparación de los textos producidos con los planes previos, identificación de las superestructuras textuales, reformulación global del texto, entre otros. En consecuencia, se cumplió la transformación en las mencionadas categorías inherentes a las prácticas pedagógicas de escritura académica de profesores y estudiantes.

En tal sentido, se logró que profesores y estudiantes se concientizaran que el acto de escribir nos permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presenta en forma incompleta, y que ellos como escritores juegan un papel primordial en la construcción del conocimiento

valiéndose de la escritura. Por otra parte, se logró la participación activa de los docentes y alumnos en el desarrollo de las diferentes actividades en un ambiente de armonía, demostrando un acertado sentido de compromiso, respeto, disposición y autorreflexión. Por último, las sesiones de reflexión y evaluación de las actividades ejecutadas en el desarrollo de las acciones pedagógicas innovadoras permitieron ofrecer asesoría, control, seguimiento y evaluación de las diferentes acciones producidas a fin de optimizar el proceso de escritura académica de los estudiantes, mediante la disertación, el feedback y la retroalimentación con el equipo docente.

CONCLUSIONES

Las prácticas de escritura académica en el aula reflejan dificultades en cuanto a las competencias de los estudiantes y mediación del docente con respecto a la enseñanza–aprendizaje de la

alfabetización escritural en el marco de las disciplinas. En este sentido, se presenta una práctica pedagógica desprovista de estrategias innovadoras de composición escrita, pues se les dificulta la construcción, organización interna de los textos atendiendo a su superestructura textual, los objetivos y metas de escritura.

Aun cuando el estudiante está sujeto a constantes experiencias, que le exigen escribir y reflexionar sobre los contenidos temáticos a través de los géneros discursivos propios de su campo disciplinar, éstos presentan seria dificultades en el aprendizaje de la escritura académica, debido a la poca atención, desinterés general por las actividades que implican escribir, a la par, del escaso dominio de las prácticas de escritura que se desarrollan en la universidad.

Asimismo, se evidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje el poco nivel de acompañamiento de los docentes en las tareas de escritura de sus estudiantes, lo cual se constata en las dificultades para la utilización de

las estrategias de escritura académica; en este sentido, es necesario que los docentes se involucren en la solución de los problemas del hecho educativo, empleando diversidad de estrategias que favorezcan la formación conjunta, dentro de las que destacan: la monografía, la exposición oral, la prueba escrita, el informe y los casos prácticos.

La planificación y ejecución de acciones constructivas favorecieron notablemente la toma de conciencia de profesores y estudiantes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje asociados a la escritura, lo cual permitió verificar que los mismos han asumido el dominio de las estrategias para orientar la escritura académica en el aula, accediendo a concebir una labor de aula novedosa e innovadora que trascendiera la enseñanza tradicional.

RECOMENDACIONES

En función de lo antes expuesto se recomienda: incluir en las prácticas curriculares cambios que mejoren la

enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, en cada asignatura, de acuerdo con la naturaleza de lo que debe ser aprendido y, en el marco de las prácticas académicas disciplinares del contexto propio de cada materia.

Promover en los grupos de investigación la discusión entre los profesores de las diversas asignaturas y disciplinas sobre el deber y compromiso de participar en el desarrollo de estrategias que favorezcan la escritura de los géneros discursivos académicos propios de las disciplinas.

Integrar la participación del equipo directivo en los procesos de formación a fin de proponer cambios en el diseño curricular a instancias superiores que permitan la inserción de las prácticas de escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caldera de B., R. (2006). **Enseñanza – Aprendizaje de la Escritura**. Una propuesta a partir de la investigación – acción. Mérida: Consejo de Publicaciones, Universidad de Los Andes.
- Carlino, P. (2002). **¿Quién Debe Ocuparse de Enseñar a Leer y a Escribir en la Universidad?** Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, Año 23, N° 1, 6 – 14.
- Carlino, P. (2003). **Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles**. *Revista Educere*, volumen 6, N° 20/ Enero-Marzo 2003, pp.409-420.
- Carlino, P. (2004a). **Escribir a través del Currículum: Tres Modelos para Hacerlo en la Universidad**. *Lectura y Vida*, Año 25, N° 1. CONICET – UNSAM.
- Carlino, P. (2004b). **¿De qué Modos Incentivar en Nuestras Instituciones la Responsabilidad Compartida por cómo se Lee y se Escribe en la Universidad/IFD?** Conferencia inaugural del Simposio “Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)”, Universidad Nacional de la Pampa.
- Carlino, P. (2005). **Escribir, Leer y Aprender en la Universidad**. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). **Concepciones Y Formas de Enseñar Escritura Académica**. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, Número 16 / Diciembre de 2006, pp. 71 – 117.

- Carlino, P. (2009). **Desarrollo Profesional de Docentes para Leer y Escribir a Través del Currículum.** En La Lectura y la Escritura un asunto de todos/as. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). **Teoría Crítica de la Enseñanza.** Martínez Roca: Barcelona-España.
- Castelló, M. (2002). **De la Investigación sobre el Proceso de Composición a la Enseñanza de la Escritura.** Revista Signos 35 (51-52), 149 – 162.
- Duque, Y. (2013). **La Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias: Un Estudio en la Carrera Manejo de Emergencias y Acción contra Desastres de un Instituto Universitario del Estado Mérida.** (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Los Andes, Mérida.
- Elliot, J. (2000). **El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción.** Madrid: Ediciones Morata.
- Grigüelo, L. (2010). **El Parcial Universitario.** En: Manual de Lectura y Escritura Universitarias. Prácticas de taller. Cuarta edición. Buenos Aires: Biblos.
- Marín, M. (2006). **Alfabetización Académica Temprana.** Lectura y Vida, Año 27, 4, 30-47.
- Martínez, M. (2009). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa.** México. Editorial Trillas.
- Miras, M. (2000). **La Escritura Reflexiva.** Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y Aprendizaje 23, 1, 1, pp. 65 – 80.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2005). **El Desarrollo de la Escritura de Estudiantes Universitarios.** Lectura y Vida, Año 26, 1, 26 – 37.
- Mostacero, R. (2009). **La Inversión de la Pirámide Cognitiva y la Didáctica de la Escritura.** Maturín – Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maturín.
- Mostacero, R. (2012). **La Escritura como Discurso Experto y como Política de Ingreso a la Universidad.** VII Coloquio Nacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Universidad Centro de Venezuela, Caracas, 27 al 29 de octubre.
- Pérez, M. (2008). **Leer y Escribir para Tomar Posición Frente al Saber.** Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad. Memorias del evento: Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, 16 – 31.

Rodríguez, A; Gil, C. y García, J. (1999). **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Madrid España. Escuela Española.

Rojas de E., B. (2010). **Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis**. Caracas – Venezuela. Fondo editorial de la UPEL.

LA TRANSCOMPLEJIDAD DE LA COMUNICACIÓN ASERTIVA EN LA PRAXIOLOGÍA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Norma Rivero
normariveroa@hotmail.com

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito estudiar la transcomplejidad de la comunicación asertiva en la praxiología del docente de educación primaria. La cual pretende contribuir al mejoramiento de la comunicación como proceso socializador dentro de las instituciones educativas, así mismo permitirá a los actores a manejar de forma más competente y precisa las situaciones que se presentan en el entorno donde laboran. Un pedagogo debe poseer la habilidad para

PALABRAS CLAVE

Transcomplejidad,
comunicación,
asertividad,
educación primaria,
praxiología, docente

comunicarse eficazmente con los estudiantes, con sus colegas, con los padres y demás actores dentro y fuera del escenario educativo. Por ello, el contexto de estudio se centra en instituciones que conforman la modalidad pedagógica de las escuelas de educación primaria, el mismo está enmarcado y sustentado en el paradigma interpretativo naturalista o humanista. Sus fundamentos teóricos dan respuesta a la fenomenología inductiva, estructuralista, siendo la finalidad de ésta la comprensión u interpretación del fenómeno a estudiar. Así mismo está orientada por el rigor metodológico- inductivo; En cuanto al abordaje la técnica a desarrollar es la observación acción participante y la entrevista abierta. Como propósitos específicos se tienen: Analizar los factores que determinan la calidad de la educación primaria.

Interpretar la importancia de la comunicación dentro de las instituciones de educación primaria. Determinar qué tipo de comunicación se maneja entre los actores del sistema educativo dentro de las instituciones de educación primaria. Derivar constructos en relación con la comunicación asertiva en los docentes de las instituciones de educación primaria.

THE TRANSCOMPLEXITY OF ASSERTIVE COMMUNICATION IN THE PRAXIOLOGY OF THE PRIMARY EDUCATION TEACHER

Author: Norma Rivero
normariveroa@hotmail.com

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the transcomplexity of assertive communication in the praxisology of primary education teachers. It aims to contribute to the improvement of communication as a socializing process within the educational institutions, and will allow the actors to handle in a more competent and precise the situations that arise in the environment where they work. A pedagogue must have the ability to communicate effectively with students, with colleagues, with parents and other actors within and outside the educational setting. Therefore, the study context focuses on institutions that make up the pedagogical modality of primary education schools, it is framed and sustained in the naturalist or humanist interpretative paradigm. Its theoretical foundations give an answer to the inductive, structuralist phenomenology, the purpose of which is the understanding or interpretation of the phenomenon to be studied. It is also guided by methodological-inductive rigor; regarding the approach the technique to be developed is the observation participant action and the open interview. As specific purposes have: Analyze the factors that determine the quality of primary education. Interpret the importance of communication within primary education institutions. Determine what type of communication is handled among the actors of the educational system within the institutions of primary education. Derive constructs in relation to assertive communication in teachers of primary education institutions.

KEYWORDS: Transcomplexity, communication, assertiveness, primary education, praxiology-, teacher.

INTRODUCCIÓN

En la medida que el hombre es un ser social dentro del mundo, es un ser pensante, donde el contenido de sus pensamientos, que son sus ideas, se estructuran haciendo uso de las palabras que dan forma a los fenómenos de expresión. Dentro de estas posibilidades del “ser” está la de comprender su entorno, su interacción o relación con su mundo y consigo mismo de distintas maneras de sentir, actuar y comprender como persona, las relaciones humanas, basadas en una comunicación donde predomine una relación operativa que contribuya al mantenimiento biopsicosocial del individuo. Por tanto, la comunicación es el proceso mediante el cual se transmite información de una entidad a otra. Los procesos de comunicación son interacciones mediadas por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio de signos y tienen unas reglas semióticas comunes.

El término comunicación como concepto se presta a muchas

interpretaciones, las cuales dependen del momento histórico, así como las exigencias políticas, económicas, culturales y sociales del medio en el cual han surgido; esto ha dado origen a una gran variedad de conceptos, sin embargo tradicionalmente, la comunicación se ha definido como el intercambio de sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información mediante el habla, escritura u otro tipo de señales. Todas las formas de comunicación requieren un emisor, un mensaje y un receptor. En el proceso comunicativo, la información es incluida por el emisor en un paquete y canalizada hacia el receptor a través del medio. Una vez recibido, el receptor decodifica el mensaje y proporciona una respuesta.

La asertividad es un estilo de comunicación intermedio entre la agresividad y la pasividad. La comunicación asertiva no somete a las otras personas, pero sí expresa sus convicciones con firmeza y defiende sus derechos. La asertividad, es una de esas cualidades un poco complejas de desarrollar. Se trata de ser firmes

en nuestras decisiones de tal manera que no lleguemos al punto de la pasividad (es decir, cuando permitimos que otros decidan por nosotros, o pasen por alto nuestras ideas y valores) pero tampoco en el extremo contrario de la agresividad.

Mediante la asertividad, podemos comunicarnos de una forma clara y concisa, haciendo valer lo nuestro ante los demás. Contar con un criterio en la sociedad de hoy es indispensable para lograr lo que queremos. No existe un líder que no sea asertivo. Generalmente las personas asertivas tienden a tomar decisiones y guiar a otros de manera mucho más sencilla que quienes no cuentan con este rasgo. La comunicación asertiva no es ni demasiado agresiva ni demasiado pasiva. Cuando la otra persona no entra en razones, solo quiere salirse con la suya y no acepta una negativa, la persona asertiva simplemente interrumpe la conversación y se marcha, dejando claro que no está enfadada y que sigue disponible para el otro, pero no va a seguir esa

conversación ni se va a dejar convencer para hacer algo que no desea hacer.

La persona asertiva no recurre a la agresividad ni a comportamientos agresivo-pasivos, suele tener confianza en sí misma y una buena autoestima. De allí que, la conducta es un nivel óptimo de interacción personal que garantiza la posibilidad de una mejor comunicación, en contraposición con las relaciones interpersonales que se puedan presentar en los distintos grupos sociales, producto de la manipulación y mal uso de las extensiones verbales con matices de agresividad e intolerancia. Por tanto ser comunicativo es un modo de interrelacionarse adecuadamente, que cause un efecto de equilibrio emocional, no es más que poner en claro los derechos y respetar a los demás, donde la comunicación debe ser relevante, para que así prevalezca las buenas relaciones en áreas de una sociedad mejor.

Como sustento a lo antes planteado, campos (2009) señala lo siguiente:

“Comunicarse con asertividad permite transmitir ideas o deseos de forma madura y racional sin provocar el rechazo o malestar de la otra persona. La comunicación asertiva es una de las herramientas necesarias en el mundo laboral, uniéndose a las características del buen líder y persona”. (p.24)

En función de lo antes expuesto, la comunicación en el ambiente laboral se plantea como aquellas relaciones con los demás, que transcurren por un cauce en el que tanto la razón como la emoción juegan un papel importante. Es por ello, que el campo de la docencia en Venezuela, ha requerido la formación de recursos humanos capacitados para ejercer una profesión docente, donde están involucrados la comunicación de una manera asertiva y los programas educativos, necesarios para el desarrollo del país, con el uso de técnicas, métodos y estrategias de manera novedosa.

En Venezuela, el sistema educativo actual solicita un maestro diferente. Un maestro que posea cultura y que se distinga como profesional idóneo y debidamente preparado que pueda impactar de manera positiva la sociedad, la escuela, el currículo, la planificación de la enseñanza y sobre todo la vida de sus alumnos.

Un pedagogo debe poseer la habilidad para comunicarse eficazmente con los estudiantes, con sus colegas, con los padres y demás dentro y fuera del escenario educativo. Es ávido a trabajar en cooperación y colaboración con otros. Establece y entiende programas educativos eficaces. Un maestro bien preparado utiliza una variedad de destrezas, estrategias y métodos de enseñanza que estimulan el aprendizaje de todos los estudiantes.

En este orden de ideas, el docente como agente comunicador, debe manejar el lenguaje como un instrumento de cambios; utilizando estrategias con las cuales pueda manejar situaciones de diferencias

personales o expresiones inadecuadas. Con respecto a esto, Leonardo citado por Campos (2009), señala que “cuando existe un ambiente de incomprensión, expresiones inadecuadas, gestos desagradables es necesario aplicar herramientas que conlleven directamente a establecer un clima social armónico q indica positivamente al desarrollo personal, social y laboral” (p.19).

Esta realidad, se encuentra presente en las instituciones educativas del Municipio Guanare, donde el personal docente ha manifestado actitudes no acordes al relacionarse con los demás y marcadas diferencias en cuanto al logro de una comunicación asertiva, causada por limitadas habilidades verbales, donde se observan entre otros lo siguiente: incoherencias, ideas vagas, gestos, emociones incontroladas, expresiones ambiguas, falta de comunicación entre ellos; estos hechos se han podido apreciar en reuniones personales, consejos

directivos, en la espera de la salida del plantel y en el aula de clases.

Por consiguiente, ante la situación evidenciada por la autora se ha determinado como consecuencias un ambiente con una alta tensión, critico, manipulador y de repetitivos conflictos, desestabilizan la forma de relacionarse unos con otros impidiendo que se establezca una comunicación efectiva, armónica y asertiva, apreciándose factores que puedan estar afectando la comunicación de todos los miembros de la institución, tales como: la falta de motivación, baja autoestima, apatía e indiferencia para el desarrollo de eventos que propician la comunicación.

Por lo anterior expuesto, se pretende con esta investigación que los docentes del contexto de Educación primaria en Venezuela, actualicen y profundicen sus conocimientos para que ayuden al mejoramiento de la comunicación asertiva, permitiendo cambiar de manera significativa la relación comunicativa y auspiciar un clima

asertivo, del mismo modo poder lograr con efectividad los objetivos planteados en la instituciones educativas venezolanas. Asimismo, se busca dar respuestas a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los factores que determinan la calidad de la educación primaria?

¿Cómo es la comunicación que se maneja entre los diferentes actores en las instituciones de educación primaria?

¿Cuál es la importancia de la comunicación dentro del proceso educativo?

¿Qué teorías se deben considerar para derivar constructos en relación a la comunicación asertiva en las instituciones de educación primaria?

Propósitos de la Investigación:

General:

Generar constructos que sustenten la transcomplejidad de la comunicación asertiva en la praxiología del docente de educación primaria.

Específicos:

- Analizar los factores que determinan la calidad de la educación primaria.
- Determinar qué tipo de comunicación se maneja entre los actores del sistema educativo dentro de las instituciones de educación primaria.
- Interpretar la importancia de la comunicación dentro de las instituciones de educación primaria.
- Derivar constructos en relación con la comunicación asertiva en los docentes de las instituciones de educación primaria.

Justificación

En todos los ámbitos de la sociedad las personas deben estar preparadas para manejar inteligentemente los conflictos interpersonales. Estos surgen naturalmente, debido a que los individuos poseen creencias, sentimientos y deseos divergentes. De no manejarse con cuidado, estos conflictos pueden causar sentimientos

de inseguridad, exclusión, irritación y frustración. Tales situaciones de tensión pueden prevenirse por medio de un comportamiento asertivo responsable.

El comportamiento de las personas fluctúa entre la pasividad y la agresividad, y el comportamiento asertivo se ubica entre esos dos extremos. La asertividad se basa en valores humanos que sólo pueden ser beneficiosos para la comunicación interpersonal. Una vez que las personas comprenden realmente las metas, derechos y comportamientos asertivos, aprecian con prontitud su valor en promover el desarrollo de conceptos saludables de la autoestima y la habilidad interpersonal efectiva.

En un clima adecuado, los individuos pueden lograr sus derechos sin perjudicar a otros ni ir en contra de los derechos de los demás. La actuación asertiva ayuda a que las personas controlen su comportamiento (siendo menos temerosas y más expresivas sin llegar a la agresividad y hostilidad). Al

aplicarse correctamente, la asertividad establece un balance de poder entre individuos en conflicto, de manera que cada uno obtenga provecho de la interrelación. El propósito no es someter a otros, sino más bien asegurar la satisfacción mutua en la resolución de conflictos.

La meta principal de la asertividad consiste en mejorar la auto imagen y aumentar la efectividad en situaciones sociales y profesionales. El comportamiento asertivo puede optimizar la contribución del individuo a la organización o en general a un contexto social. Sin embargo, este comportamiento puede lograrse solamente si comprendemos y respetamos los derechos individuales. Por tal motivo, la comparación de los patrones de comportamiento asertivo, agresivo y pasivo, provee una visión sobre los beneficios personales, profesionales y organizacionales que aporta el conocimiento asertivo responsable.

El comportamiento pasivo ocurre cuando la persona renuncia a sus derechos por complacer a los demás.

Los derechos de los individuos pasivos son violados, bien sea porque ignoran sus propias necesidades o porque permiten que otros abusen de sus derechos. Estas personas usualmente justifican su comportamiento con el supuesto deseo de no querer crear problemas o involucrarse en situaciones desagradables, generalmente aceptan toda crítica, sintiéndose culpables y se disculpan aun cuando la crítica sea injusta.

Cuando surgen conflictos interpersonales inevitables, típicamente, las personas pasivas no expresan sus opiniones o sentimientos tratando de ocultarlos. Nuestra cultura promueve la pasividad al enseñar a los individuos a no expresar sentimientos por el miedo de ofender a otros. En realidad, tal comportamiento motiva a otros a aprovecharse de la situación y a infringir los derechos de la persona pasiva. Cuando los individuos sienten que deben comportarse asertivamente pero reaccionan con pasividad, disminuye su autoestima.

Aunque algunos manifiestan admiración por las personas pasivas, lo que realmente les agrada es el no ser obstaculizado por ellas.

Aun cuando la pasividad ayuda a evitar los conflictos, las personas pasivas usualmente se sienten explotadas, no tomadas en cuenta, indefensas, molestas o resentidas. No sólo pierden el respeto de otros sino, aún más importante, el respeto propio. Cuando los efectos de la continua pasividad son acumulativos y en último término, devastadores. La pasividad continúa erosionando la autoconfianza y, en algunos casos, causa depresión severa y un sentido general de minusvalía.

Los deseos de las personas pasivas son obviados en la mayoría de las situaciones y rara vez logran su pleno potencial. Los individuos pasivos, pocas veces aceptan la responsabilidad por la calidad de sus vidas. Algunas veces, cuando se les presiona demasiado hacia una situación desagradable, pierden el control sobre sus emociones y reaccionan explosivamente. Sin

embargo, lo más común es que jueguen al mártir silencioso, culpando secretamente a los demás por su falta de autoestima. Rara vez se dan cuenta de su cuota de responsabilidad por su situación infeliz.

A diferencia del comportamiento pasivo, el comportamiento agresivo ocurre cuando las personas pelean por sus derechos de tal manera que llegan a violar los derechos de los demás. Los individuos agresivos con frecuencia se comportan ofensivamente y utilizan el sarcasmo y la intimidación para dominar a otros. Tienden a emitir señales sutiles de que crean climas de comunicación defensiva y provocan discusiones y hostilidades en lugar de promover la cooperación. Independientemente de cómo se manifieste, el comportamiento agresivo desmoraliza a los demás.

El comportamiento agresivo puede promover un círculo vicioso. Las personas agresivas discuten a menudo para defenderse de las críticas que ni siquiera han sido emitidas. Ello se debe a su

vulnerabilidad ante amenazas (reales o imaginarias). A su vez, el comportamiento promueve una reacción de antagonismo en los demás. En efecto, las personas agresivas intentan destacar a costa de la autoestima de otros. El propósito de esta agresión es dominar o humillar a otros en lugar de expresar los sentimientos honestamente. En los encuentros agresivos, los participantes se ven forzados a adoptar posiciones antagónicas.

No obstante, los individuos asertivos no siempre logran lo que desean. Se puede ser asertivo y realizar algo que no deseamos hacer, si alguien lo requiere verdaderamente. Sin embargo, no es asertivo el hacer algo que otra persona desea si tenemos resentimientos al respecto. Las personas asertivas buscan lograr el equilibrio entre estar excesivamente preocupadas por los demás – al punto de olvidar sus propias necesidades y el de ser egoístas. El comportamiento asertivo reduce las posibilidades de dañar, culpar o alienar a otros. Dar a conocer nuestras necesidades y tomar

responsabilidades por nuestras acciones, disminuye la tendencia a culpar a otros o a vengarse de ellos cuando no se alcanzan las metas propuestas.

El conocimiento de la comunicación eficaz, favorece a edificar niveles de confianza y comprensión que son las bases para trascender las limitaciones del trabajo productivo pedagógico; por lo tanto el docente es gestor de su capacitación, en el logro de su practicidad y creatividad en el área de la comunicación eficaz y motivacional, que le permite lograr resolver situaciones con efectividad y productividad de su campo laboral al momento de realizar intercambios verbales e interactuar en el entorno escolar.

Por consiguiente, la comunicación es una condición necesaria para la existencia del hombre y uno de los factores más importantes de su desarrollo social. Es el acto social, mediante la cual se transmite o se intercambia información a través de todos los niveles y en las

actividades más diversas, el tema de la comunicación ha adquirido extraordinaria relevancia. Al respecto Infante citado por Campos (2009) señala: “la comunicación se refiere tanto a la conducta verbal como a la no verbal, dentro de un contexto social significa, interacción o transacción e incluye todos los símbolos y claves que las personas utilizan para dar un significado” (p.17).

Por todo lo antes planteado, la presente investigación se justifica y aporta aspectos de gran relevancia para el desarrollo de las actividades escolares en pro y beneficio de los docentes y estudiantes. En lo educativo ayudará al desarrollo integral de los niños y niñas, así como también a la revaloración del docente como ente comunicador, a la vez que le proporcionará herramientas al docente que permitirán mejorar su diálogo en clases y el entorno. En lo sociocultural se constituye un medio efectivo para la conquista de un estilo de vida activo de los seres humanos y las relaciones con las demás personas con quien se comunica a diario.

Antecedentes de la investigación

Este trabajo investigativo pretende contribuir al mejoramiento de la comunicación asertiva como proceso socializador dentro de las instituciones educativas. En relación a ello, Naranjo (2013) en su trabajo titulado "Estrategias Metodológicas para establecer relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conductas asertivas en la Escuela Bolivariana Nacional "José Angel Ruiz" del Municipio Autónomo Caroní Estado Bolívar", el mismo estuvo basado en una investigación Acción, apoyado en una investigación de campo .La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes de 6to grado tomándose la misma como muestra. En el diagnóstico de la investigación se pudo constatar que la comunicación entre docentes y alumnos no es fluida de manera eficaz, del mismo modo se observó la debilidad pedagógica del docente para aplicar estrategias que le permita mejorar la interrelación y

comunicación efectiva que debe existir entre él y sus estudiantes.

El resultado de la investigación arrojó que son pocas las estrategias metodológicas y motivadoras utilizadas por los docentes para lograr que demuestren actitudes comunicativas positivas en un ambiente armónico. La práctica pedagógica de los docentes está centrada específicamente en su interés obviando al niño o niña como eje central del proceso enseñanza aprendizaje, desvirtuando la posibilidad de facilitar una mejor relación dentro del aula de clases.

En el mismo orden de ideas, Acosta (2014) realizó un trabajo monográfico titulado "La comunicación como vía hacia una Educación Consensual". El mismo estuvo basado en una investigación documental apoyada en una investigación de campo de tipo descriptiva. El tema monográfico vincula a la comunicación con los procesos educativos, haciendo un análisis de los modelos tradicionales y mostrando los avances de una nueva

forma de educación. La importancia de investigar este tema es comprobar si las metodologías que abren canales asertivos de comunicación optimizan los procesos pedagógicos y formativos, y si esto puede, por medio de la educación experiencial, facilitar los procesos de fabricación de tejido social, como herramienta en la búsqueda de autosuficiencia en la creación de comunidad.

La investigación permitió demostrar la importancia y la capacidad educativa de la comunicación y cómo ella puede llevar a relaciones experienciales como la generación de conocimiento. El aporte de este trabajo se verifica cuando se puede comprobar que la educación que se sostiene desde la comunicación asertiva como medio de intercambio bidireccional, e interactivo, de reconocimiento y de saberes; que reconoce que las experiencias de cada uno de los presentes son igual de relevantes.

DESARROLLO TEÓRICO

La investigación tiene su fundamentación en la teoría de la acción comunicativa de Habermas la cual representa, hoy en día, una de las posturas más radicales frente al énfasis del llamado postmodernismo. A través de su teoría crítica se plantea la alternativa de reflexión en términos de lo subjetivo del individuo y grupos, considerándose el sentido que los propios agentes, miembros de una acción, poseen sobre su práctica de transformación social mediante las "acciones comunicativas".

Según la teoría de la acción Comunicativa, Habermas propone entender a la sociedad simultáneamente como sistema y como mundo de la vida, dividiendo en dos órdenes institucionales el mundo de la vida: la esfera de la vida privada y la esfera de la opinión pública y desde el punto de vista sistémico los medios concernientes al sistema económico y al administrativo. Entre ambos, sistema y mundo de la vida se

establecen toda una serie de relaciones de intercambio.

En la teoría de Habermas la acción social consiste en la cooperación entre al menos dos actores que coordinan sus acciones instrumentales para la ejecución de un plan común. A esta teoría no sólo le interesan las características de la acción formal, sino aquellos mecanismos de coordinación de la acción que hacen posible una coherencia regular y estable de las interacciones, según ciertos patrones de acción que se interpretan como el conjunto de normas validadas por un colectivo, en función de un comportamiento "estratégicamente" cooperativo.

Comunicación: La comunicación es el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra. Los procesos de comunicación son interacciones mediadas por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio de signos y tienen unas reglas semióticas comunes.

Comunicación Asertiva: Para alcanzar una comunicación adecuada que nos permita establecer vínculos satisfactorios y efectivos, el camino adecuado es aprender a expresar nuestras ideas con asertividad. La asertividad es una forma de comunicación basada en el respeto por uno mismo y por los demás. Implica poder expresar de manera clara, directa y honesta aquello que consideramos justo para nosotros y que obedece a los que sentimos y deseamos realmente.

Praxiología: "Ciencia de la Acción" constituye un discurso reflexivo y crítico sobre la práctica, la acción sensata (praxis) y es entendida como un campo de conocimiento. La praxiología pedagógica vincula la teoría educacional con la práctica educativa, en un proceso crítico hermenéutico que se ocupa coincidentemente de la acción y de la investigación. La praxiología se ocupa de analizar los actos que integran la praxis, es un razonamiento dialéctico y dinámico entre teoría y práctica; que implica la producción teórica a partir

del racionalismo dialéctico y la conformación de comunidades académicas e investigativas. La praxiología educativa, que enfatiza el desarrollo humano y social, la gestación siempre utópica de un hombre nuevo y de una sociedad diferente.

Transcomplejidad: Es entendida como una visión de mundo o episteme, que emerge para dar multiples posibilidades de reentender y resignificar la realidad. En otras palabras, la transcomplejidad dibuja la posibilidad del aplanamiento de los dogmas epistemológicos y metodológicos y da opción a una mirada de saberes interconectados en donde desde lo simple se trasciende y se devela lo no visible. La transcomplejidad implica nuevos lenguajes para develar la sociedad cambiante a partir de otras lógicas, por ello, lo transcomplejo invita a repensar estructuras semánticas y establece una ruptura, con los viejos lenguajes investigativos que dan paso a un proceso de construcción y reconstrucción, que desde lo

multidimensional e integración de saberes conduce a un lenguaje transcomplejo.

METODOLOGÍA

El presente estudio está enmarcado y sustentado en el paradigma interpretativo naturalista o humanista. Sus fundamentos teóricos dan respuesta a la fenomenología inductiva, estructuralista, siendo la finalidad de ésta la comprensión u interpretación del fenómeno a estudiar. Así mismo, el estudio está ubicado en el diseño de campo, puesto que la investigación contempla el empleo de estrategias que implica la recolección de información del mismo contexto donde se presente el problema, de manera directa y en contacto con los sujetos involucrados en la situación.

Además de lo anterior expuesto, se tiene que el estudio está orientado por el rigor metodológico- inductivo; En cuanto al abordaje la técnica a desarrollar es la observación acción participante y la entrevista abierta, la

cual permite al investigador recolectar la información para posteriormente categorizarla e interpretarla y hacer episteme. A través de este estudio el investigador busca generar constructos que permitan al docente mantener buenas relaciones interpersonales con los demás actores del proceso educativo haciendo uso de la comunicación asertiva.

Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se desarrolló dentro de un proceso interactivo – subjetivo, donde el conocimiento se da a través de una interacción entre sujeto – objeto; y la información se recogió de la propia experiencia del contexto. De allí se propuso una realidad alternativa, que facilitó un consenso para la reorganización, a objeto de consolidar constructos teóricos relacionados a la comunicación asertiva en la praxiología del docente de educación primaria.

En cuanto a la dimensión axiológica del paradigma seleccionado, el estudio se

fundamentó en los valores sociales, personales de la investigadora y de los informantes, los cuales están inmersos en todo el proceso de la investigación y se van a ver reflejados en la interpretación de la realidad.

En el plano ontológico, la presente investigación se justifica y aporta aspectos de gran relevancia para el desarrollo de las actividades escolares en pro y beneficio de los docentes y estudiantes. En lo educativo ayudará al desarrollo integral del educando así como también a la revalorización del docente como ente comunicador, a la vez que le proporcionará herramientas al docente que permitirán mejorar su diálogo en clases y en su entorno. En lo social se constituye un medio para la conquista de un estilo de vida activo de los seres humanos y sus relaciones con los demás.

En el plano metodológico, la investigación se sustentó en el método fenomenológico, porque buscó comprender el significado de los fenómenos sociales que generó la acción humana. La fenomenología es

como una corriente que describe el significado de las experiencias (conciencias, aspectos individuales, esenciales,...) vividos por una persona o grupo acerca de un concepto o fenómeno (Creswell 1998). Es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente nos lleva a la transitividad a una intencionalidad (Van Manen 1999).

De acuerdo a los requerimientos, y en concordancia con lo epistemológico, ontológico y metodológico, la investigación se desarrolló siguiendo los planteamientos de la metodología fenomenológica, por cuanto se conoce el fenómeno estudiado, es decir, la esencia de la experiencia desde la cotidianidad de las personas hasta luego alcanzar los constructos teóricos. Para lograr los objetivos propuestos se tomó el método de Spielgelberg (1972), como diseño operativo, porque se ajustó al propósito del mismo, esto se refiere a los pasos a seguir para alcanzar la comprensión del fenómeno y su interpretación como son: Descripción

del fenómeno, búsqueda de la esencia y de la estructura, búsqueda de las múltiples perspectivas, constitución de la significación, suspensión de enjuiciamiento e interpretación del fenómeno.

Validez y fiabilidad

En la investigación cualitativa la validez está expresada en la medida en que la información obtenida represente de modo fidedigno las dimensiones del fenómeno analizado, mientras que la fiabilidad está determinada en la medida en que la información obtenida demuestre consistencia en los datos (Consuegra, 2005). En este sentido, el enfoque cualitativo responde al criterio validez interna, donde se acepta que el investigador cualitativo obtiene medidas de mayor validez interna, porque sus observaciones no estructuradas le permiten recoger más matices de los hechos en estudio (Barrantes 2006). En la investigación la validez será dada por la triangulación de la información obtenida de los informantes, contrastada con la información

registrada por el investigador en su diario y la bibliografía consultada.

La categorización se puede definir como un proceso que consiste en el análisis e interpretación de los datos de una situación o fenómeno en estudio. Categorizar consiste en clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sea claro e inequívoco, el contenido o idea central de cada unidad temática (Martinez 2004). Para el autor, se trata de categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato.

Las categorías de análisis para esta investigación son docente, praxiología, comunicación, y educación básica, cada una contiene elementos propios que la conforman, fueron seleccionadas apriorísticamente considerando que estas permiten conocer el tipo de

comunicación que se pone en práctica en las instituciones educativas del nivel primaria.

RESULTADOS

La investigación permitió generar constructos teóricos para la comprensión y el desarrollo de la comunicación asertiva en la praxiología del docente de educación primaria. Para ello se trabajó con el método fenomenológico y bajo una perspectiva cualitativa.

Su aplicación generó a partir de la información suministrada por los docentes y personal directivo constructos que permitirán al docente estar preparados emocionalmente para medir y lograr que la comunicación asertiva fluya entre ellos para así evitar situaciones que entorpezcan el desenvolvimiento escolar; para ello el docente debe interactuar con sus educandos, a través de una comunicación eficaz, la cual le permitirá enfrentar los valores de respeto, solidaridad, paz y amor,

logrando así una mejor efectividad en el proceso de aprendizaje.

La comunicación constituye la herramienta clave para para impulsar al docente al logro de altos niveles de productividad y eficiencia dentro de las instituciones educativas, por lo tanto debe manejarse de forma asertiva basada en el respeto y la cordialidad. En consecuencia, el comportamiento asertivo aumenta la autoestima, conlleva al desarrollo del respeto mutuo y al logro de las metas propias sin sacrificar la de otros.

En el campo educativo, la comunicación juega un papel de suma importancia para todo docente, quien cumple muchas funciones dentro de las instituciones educativas; no se debe obviar que es esencialmente, un ser humano que participa directamente en el desarrollo comunicativo, siendo una misión importante porque gracias a ella, es posible lograr cambios efectivos en la sociedad. Es importante señalar que, la comunicación asertiva es una herramienta que favorece al profesional de la docencia, al

momento de manejar su dinámica comunicativa le permitirá a nivel personal y profesional funcionar de manera honesta y eficaz expresando sus emociones y sentimientos de la mejor manera hacia otras personas.

Las personas asertivas siempre buscan solucionar conflictos de forma objetiva y se muestran pacientes y amables con los involucrados; pues al saber manejar las diferentes situaciones o problemas generan actitudes favorables que permiten cambios verdaderamente significativos en la forma de actuar y pensar de los actores del proceso educativo y por ende esto contribuye a la calidad educativa que se busca en el contexto de la educación primaria venezolana.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación y los datos arrojados de la misma se concluyó lo siguiente

- ✓ Los docentes mostraron interés por mejorar el proceso comunicativo dentro de la institución y consideraron que si necesitaban reforzar y obtener nuevos conocimientos sobre el tema.
- ✓ La comunicación representa un papel de suma importancia para todo docente, quien cumple muchas otras funciones dentro de las instituciones educativas; no se debe obviar que es esencialmente un ser humano que participa directamente en el desarrollo comunicativo.
- ✓ La comunicación asertiva verbal consiste en comunicar a través de las palabras un mensaje, con un código en un ambiente determinado, desde el docente como comunicador asertivo tiene la responsabilidad de expresar sus sentimientos y emociones.

RECOMENDACIONES

Partiendo de las conclusiones de la investigación se presentan las siguientes recomendaciones:

- ✓ Que el personal de la institución en general tome en cuenta que dentro de la misma debe darse un proceso comunicativo espontáneo fortalecido en las buenas acciones, bajo un ambiente amable y armónico.
- ✓ Que el personal directivo oriente y brinde apoyo a los docentes durante su práctica pedagógica a través de las visitas de acompañamiento reforzando esa interacción comunicativa que debe existir.
- ✓ Generar situaciones de aprendizaje significativos que permitan visualizar las relaciones interpersonales dentro del proceso educativo como factor

fundamental en toda institución que busca alcanzar la calidad de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Carmen (2014). **La Comunicación como Vía hacia una Educación Consensual**. Universidad Central de Venezuela.
- Campos, Luis (2009). **La Comunicación Asertiva**. Caracas, Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación.
- Adair, José. (1990) **Liderazgo Basado en la Acción**. México. Editorial Mc.Graw - Hill.
- Barrantes, R. (2006) **Investigación. Un Camino al Conocimiento**. Un enfoque cualitativo y cuantitativo. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Campoverde, José. (1993) **Visión de Líder**. Lima. Editorial Apoyo S.A.
- Consuegra, F. (2005) **Investigación Cualitativa y Subjetividad**. México: McgrawHill.
- Covey, Stephen (1997) **Liderazgo Centrado en Principios**. Ed. Paidós. 4ta. Reimpresión. Buenos Aires.
- Creswell, A. (1998). **Filosofía y Metodología de las Ciencias Sociales**. Madrid: Alianza Editorial.
- Kouzes, Jim, Posner, Barry (1999) **El Desafío del Liderazgo**. Editorial Gránica. México.
- Naranjo, José. **Estrategias Metodológicas para Establecer Relaciones Interpersonales Adecuadas mediante una Comunicación y Conductas Asertivas en <Escuela Bolivariana Nacional “José Angel Ruiz” del Municipio Autónomo Caroní Estado Bolívar**, UNEG, Universidad Nacional Experimental de Guayana, 2013.
- Martinez, M. (2004) **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa**. México: McgrawHill.
- McFarland, J, Senn, L. (1997) **Liderazgo para el Siglo XXI**. Mc Graw Hill. Bogotá.
- Morín, E. (1998), **Articular los Saberes, qué Saberes Enseñar en las Escuelas?** Argentina: edit. Universidad del Salvador.
- Spiegelberg, H. (1972) **The Phenomenological Movement**. A historical Introduction, the Hague, Nijhoff.
- Van manen. (1999). **People Processing Strategies for Organizational: Organizational Dynamics**.

**COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA
ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA
FILIACIÓN: COMPETENCIAS PARA EL
DESARROLLO EDUCATIVO**

Autora: Maritza Betancourt
maritzabetunica@hotmail.com

RESUMEN

El presente ensayo, tiene como finalidad relacionar las competencias de enseñanza del docente señalado en el Currículo Nacional Bolivariano (CBN), del Sistema Educativo venezolano, como perfil que debe tener para su desempeño en Educación Primaria con las diez (10) nuevas competencias mínimas ya establecidas. De allí que se tomó en cuenta un modelo teórico de los elementos que las componen, se implantó un enfoque racionalista, con una crítica realista de los hechos, que accedan ubicarlos en la base de la explicación, lo que permitió hacer la respectiva revisión de cada una de las competencias de enseñanza. Así se verificó, que las competencias propuestas por Pernoud en su mayoría están presentes en el perfil del docente de educación primaria. De igual modo, es necesario profundizar en cuanto al conocimiento que debe tener el docente, para ser mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje; una revisión más exhaustiva con respecto al episteme y la epistemología; Es de destacar, la relevancia que tiene el enfoque teórico-práctico ya que contribuye significativamente a la construcción de los saberes y competencias necesarios para ser un docente de la educación.

PALABRAS CLAVE

Competencias,
enseñanza, perfil
docente, educación
primaria

**BASIC COMPETENCES FOR TEACHING PRIMARY EDUCATION
AFFILIATION: COMPETENCIES FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT**

Author: Maritza Betancourt
maritzabetunica@hotmail.com

ABSTRACT

The present work aims to relate the skills of teaching of the teacher pointed out in the Bolivarian national curriculum (CBN) of the Venezuelan educational system, as a profile which must have for their performance in primary education with ten (10) new skills minimum established. From there which took into account a theoretical model of the elements that compose them, an implant a rationalist approach, with a realistic review of the facts, that access to locate them on the basis of the explanation, allowing you to make the respective revision of each of the skills of teaching. So was verified, that powers proposed by Pernoud mostly are present in the profile of primary education teaching. Similarly, it is necessary to deepen in the knowledge that should have the teaching to be mediator of the process of teaching and learning; a more comprehensive review regarding the episteme and epistemology; Of note, the relevance that has the theoretical approach - is practical since it contributes significantly to the construction of knowledge and competences necessary to be a Professor of education.

KEYWORDS: Competences, teaching, teaching profile, primary education.

INTRODUCCIÓN

La velocidad con que ocurren los cambios en los hechos sociales y las complejas formas de aproximarnos al conocimiento en este siglo que recién comienza, siglo XXI, nos presenta una cosmovisión de la educación para una sociedad vertiginosa, con movimientos acelerados, que exige un nuevo modelo de docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los nuevos retos que presenta la humanidad en el sistema educativo. Por lo que la sociedad presente y futura reclama al docente enfrentarse a situaciones difíciles y complejas, con la heterogeneidad, la diversidad cultural y la presión creada por los cambios tan acelerados que se están produciendo en los procesos sociales.

Es de destacar, que el siglo XXI, es una época de grandes cambios, sobre todo en las instituciones educativas; una de ellos, tiene que ver con la formación inicial y formación permanente del docente, de acuerdo a las necesidades e interés de la

sociedad, así como a las diferentes tendencias y paradigmas sociales en la que se desenvuelve.

Cabe considerar, que en este momento la concepción de la enseñanza viene a ser la transmisión de saberes de una persona a otra, es una profesión que como tal requiere una preparación, ser profesionalizado; dicha preparación tiene que formar en competencias. El docente, es quien se dedica profesionalmente a instruir, educar a otros, quien ayuda a sus estudiantes al impulso humano, contribuye con la expansión al máximo dentro de sus posibilidades a orientar para la participación activa y responsable en la vida social para que se integre en el desarrollo de la cultura (Blat y Marín, 1980).

Es de destacar, el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro del sistema educativo, debe ser conceptualizado sobre la presencia de estos dos actores: docente y estudiante. Por su parte, el docente es quien acompaña el proceso de aprendizaje, es un facilitador para el logro de las competencias,

estimulador del aprendizaje, es orientador en la selección de recursos y material estratégico a utilizar, en fin, es el responsable de generar todo este proceso.

Por consiguiente, en el proceso educativo, el aprendizaje escolar sólo puede darse con la presencia del docente, quien proporciona las herramientas necesarias para el progreso de las diversas operaciones cognitivas en el estudiante, dado que: "la intervención del docente es una ayuda insustituible en el proceso de construcción de conocimientos por parte del estudiante, es decir, sin la ayuda del docente es muy probable que los estudiantes no alcancen determinados objetivos educativos" (García, 2000).

En el presente ensayo, se abordó cómo debe ser la formación del docente, qué características debe tener, tanto la formación teórica como la práctica, así como, la necesaria conexión que debe haber entre ambas; Cabe señalar que el objetivo central es reconocer las competencias

de enseñanza del docente señaladas en el CBN, como el perfil que debe tener para su desempeño en educación primaria, para ello, con las diez (10) nuevas competencias mínimas establecidas por Perrnoud (2005).

Competencias-Concepto

Competencia es un término polisémico. Su visión filosófica la encontramos en los aportes de Platón, Sócrates y Aristóteles; la lingüística en Chomsky y Habermas; los psicológicos en Gadner y los pedagógicos en Vygotsky. Existen además escuelas epistemológicas, enfoques y modelos referidos a las competencias.

Coexisten diferentes escuelas epistemológicas sobre las competencias de las cuales se derivan los enfoques funcionalista, el conductista y el constructivista, además de las taxonomías existentes en competencias básicas, genéricas y especializadas (Mertens, 1996; Rodriguez, 2007).

Para el modelo conductista (1), las competencias son características de las personas expresadas en comportamientos, que están causalmente relacionadas con un desempeño superior en un cargo o rol de trabajo: “Lo que se debe ser”. Su fundamento epistemológico es empírico – analítico Neo Positivista y enfatiza en comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.

Para el modelo funcional (2), la competencia es la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño. “Lo que se debe hacer”. Su fundamento epistemológico es el funcionalismo y enfatiza en el conjunto de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.

Para el modelo constructivista (3), la competencia está relacionada

con todas las actividades que vocacional o laboralmente hacen merecer el apelativo de experto, basada en un proceso de construcción de representaciones mentales por niveles de complejidad crecientes. La competencia se construye no solo de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades. El fundamento epistemológico es el constructivismo y enfatiza en las habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.

El concepto de competencias es un concepto de los últimos quince años, que surgió de la pregunta que se hicieran algunos investigadores de la gerencia sobre cuáles son las características que garantizan que una persona pueda tener éxito en desempeñando un cargo en una organización, es así como el psicólogo McClelland, como precursor de este concepto identifico estas características que se buscan y

estableció que más que los conocimientos y habilidades, son las motivaciones, autoconcepto, imagen que se proyecta a otros y los rasgos de personalidad, los que determinan el éxito en el cargo; y las características no viene necesariamente con la educación.

Otra visión del concepto la tiene Gallerd (1999), citado por Fe y Alegría (2000), quien define las competencias dentro del contexto de la calificación laboral como “un conjunto de saberes puestos en juego para resolver situación concretas de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica (p.60), además el autor afirma que la competencia se adquiere como combinación de la educación formal y el aprendizaje en el trabajo”.

Debido a estas afirmaciones, las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar todo aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo y constituyen las condiciones para efectuar un trabajo o actividad de manera apropiada. Al respecto, Boyatzis (2000), en una de

sus investigaciones analiza profundamente las competencias que incidían en el desempeño de los directivos, utilizando para esto la adaptación del análisis de incidentes críticos.

En este orden ideas, Delgado y Barreras (2003), definen competencias como los distintos saberes necesarios para el desarrollo de un puesto, así como los niveles adecuados para cada una de ellos, en términos de conocimientos, habilidades y conductas observables, tanto para lo que es un desempeño aceptable como para lo que es un desempeño superior.

A su vez, es de vital importancia contar con un modelo de gestión por competencia, que según Alles (2005), consiste en un modelo de gerenciamiento que permite evaluar las competencias específicas que requiere un puesto de trabajo de la persona que lo ejecuta, además es una herramienta que permite flexibilizar la organización, ya que logra separar la organización del trabajo de la gestión de las personas,

introduciendo a éstas como actores principales en los procesos de cambio de las organizaciones y finalmente, contribuir a crear ventajas competitivas.

En este orden de ideas, Villamayor (2004), expresa que la Gestión por Competencias constituye una herramienta estratégica que permite enfrentar los desafíos que impone el ámbito laboral. Consiste en impulsar a un nivel de excelencia las competencias individuales de la gente según las necesidades reales de la organización, este sistema se vincula con el desarrollo de los trabajadores en su puesto de trabajo y con la administración de sus potencialidades intelecto-laborales.

En este sentido, Falcón (2007), expresa que el modelo de gestión por competencias, obliga a las organizaciones a realizar previamente un análisis en la cultura organizacional, en los valores, en las estrategias, en los estilos de liderazgo, entre otros factores, los cuales le permiten a la entidad comenzar a definir las competencias que debe

poseer el trabajador en su puesto de trabajo con el objetivo de lograr un grado de competitividad exitoso.

¿Que son las competencias?

La competencia laboral es la capacidad para responder exitosamente una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, según criterios de desempeño definidos por la empresa o sector productivo. Las competencias abarcan los conocimientos (Saber), actitudes (Saber Ser) y habilidades (Saber Hacer) de un individuo. Así, una persona es competente cuando se sabe movilizar recursos personales (conocimientos, habilidades, actitudes) y del entorno (tecnología, organización, otros) para responder a situaciones complejas, y realizar actividades según criterios de éxito explícitos y logrando los resultados esperados.

Tipos de competencias

Para un desempeño laboral competente, la persona recurre a una combinación de los siguientes tipos de competencias, aplicados a problemas y situaciones concretas de su trabajo:

- **Competencias básicas:** Son aquellas que se desarrollan principalmente en la educación inicial y que comprenden aquellos conocimientos y habilidades que permiten progresar en el ciclo educativo e integrarse a la sociedad. Tradicionalmente se incluyen entre las competencias básicas las habilidades en las áreas de lenguaje y comunicación, aplicación numérica, solución de problemas, interacción con otros y manejo creciente de tecnologías de información.

- **Competencias conductuales:** Son aquellas habilidades y conductas que explican desempeños superiores o destacados en el mundo del trabajo y que generalmente se verbalizan en términos de atributos o rasgos personales, como es el caso de la orientación al logro, la proactividad, la rigurosidad, la flexibilidad, la innovación.

- **Competencias funcionales:** Denominadas frecuentemente competencias técnicas, son aquellas requeridas para desempeñar las

actividades que componen una función laboral, según los estándares y la calidad establecidos por la empresa y/o por el sector productivo correspondiente.

Características de la formación docente en las Competencias Básicas

Desde una mirada epistemológica, la formación del docente deberá atender a un proceso continuo, permanente y profundo que combine teoría - práctica. Desde una perspectiva técnica, de acuerdo a Diker y Terigi (1997:115), Este enfoque “establece una distinción clara entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y entiende el segundo como una aplicación del primero”. En este sentido, ser formado desde lo teórico, en el dominio de destrezas y habilidades didácticas que le permitan desde lo práctico, planificar y desarrollar actividades, resolver conflictos, analizar y reflexionar sobre cuestiones reales del contexto, llevar a cabo métodos de trabajo que potencien su proceso de enseñanza y mejoren el aprendizaje

de sus estudiantes y evaluar todo el proceso educativo.

La implementación de competencias en el campo del currículo ha generado discusiones desde los años 70 cuando comenzaron a utilizarse en la formación vocacional y técnica. Con el paso del tiempo, el concepto se ha ido transformando relacionándolo al constructivismo, a la vinculación teoría- práctica, el privilegio de las prácticas en contextos reales, al aprendizaje activo y a la integración de los pilares del conocer y el hacer (Delors, 1996).

El currículo escolar actual, se ha visto en la necesidad de innovar el sistema de enseñanza implementando las competencias como su elemento central. De acuerdo al Ministerio de Educación: la formación pedagógica y la formación especializada se integran en función del perfil profesional (...) y la reflexión sobre la práctica (...) perfeccionamiento de las competencias docentes, (...), deben conducir a un cambio profundo en las

actividades rutinarias del aula para lograr un aprendizaje activo y eficiente de los estudiantes. M.E/ Resolución No. 01(1996)

El término de competencia ha sido abordado por diferentes investigadores entre ellos se reconocen: a Villa y Poblete (2007), ellos sostienen que “El buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación del conocimiento, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (pág. 23). Por otro lado, “El docente, quien ahora debe analizar y redireccionar su práctica profesional de tal forma que sea consciente de la forma en que debe construir sus propias competencias y en consecuencia el construir el conocimiento de y con sus aprendices” Lozano y Herrera, (2011).

Tal y como se señala anteriormente, es necesario promover una reflexión sólida acerca del perfil del docente, teniendo en cuenta dos ideas fundamentales, la primera es que hay que hacer al docente competente para un mejor desempeño

de su actividad y, la segunda prepararlo para una mejor desenvolvimiento hoy en las aulas y que esta preparación sea permanente.

Asimismo, el docente debe tener, además la formación general incluye componentes de carácter pedagógico que deben estar relacionados con la enseñanza. La capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a un contexto y unos estudiantes de un determinado grado. Con el dominio de contenidos y un conjunto de metodologías adecuadas para adaptar esto al contexto y a la práctica real de su enseñanza.

Por otra parte, Tobón (2010) plantea: "las competencias son actuaciones integrales para identificar, analizar y resolver problemas del contexto, en distintos escenarios integrados: el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer, (conceptos y teorías) y el saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas)" (pág. 12)

Por consiguiente, se toma este último concepto, por deducir, que existen aspectos esenciales en el

mismo como: la integración de los conocimientos, los procesos cognitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; la construcción de programas, planes de acuerdo a las necesidades requeridas para las características sociales del momento por una sociedad emergente, tomando en cuenta el contexto donde se desenvuelve el sujeto, y la conservación del ambiente.

Por lo antes planteado, las competencias son un enfoque, porque solo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación; al tomar en cuenta estos aspectos, como bien lo considera Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o bien desde una integración de ellos.

En el proceso educativo, el docente debe tener claro qué competencias se esperan del estudiante al finalizar una etapa dentro del programa educativo, para alcanzar

su capacidad de pensar, ser y de actuar. Siendo consecuente con los pilares del siglo XXI; implica que el docente debe aprender a aprender, y aprender a lo largo de toda la vida. Esta realidad viene a constituir dos (2) grandes referentes que divisan con acierto comprender ese nuevo enfoque educativo; con la finalidad de implementar métodos, técnicas estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo, promuevan pensamiento alternativo sobre el pensamiento; genere una verdadera construcción del conocimiento, ya que la producción de conocimientos es constante y cada vez más acelerada y cambiante con miras a responder a los nuevos retos de la educación. (Frade, 2009) (Flavell, 1993).

En cuanto al perfil de un docente lo constituyen las diferentes capacidades y competencias que identifican la formación de un profesional para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades que se generan de sus funciones y tareas. El perfil del docente debe estar equilibrado de

acuerdo con los pilares de la educación que se ha seleccionado para la educación básica, en este sentido, el docente debe desarrollar competencias que le permitan estimular en sus estudiantes el equilibrio del proceso educativo: en los pilares aprender a aprender, aprenderá hacer, aprender a conocer, aprender a vivir individual y en social.

Además de los componentes de personalidad, antes descritos, el docente debe tener el conocimiento de las dimensiones del Sistema Educativo: el currículo, las estrategias de enseñanza, la cultura escolar, la creatividad, las políticas educativas y la evaluación a practicar de manera que vaya adquiriendo las competencias que le hagan falta para llevar de una forma eficaz el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Visto así los hechos, la autora considera la importancia de tomar en cuenta a Perrnoud (2005), en su texto "Diez nuevas competencias para enseñar" que corresponden a los docentes de educación primaria, donde presenta las siguientes familias

de competencias y de acuerdo a su experiencia con veintitrés (23) años, en el Sistema Educativo venezolano, al describir cada una de estas de Educación Primaria venezolana. Cabe considera, las siguientes competencias:

competencias en cuanto a pertinencia y argumentación propuesto en el CNB en relación al docente

Competencias del Docente

Competencia	Accionar del docente	
1.-Organizar y animar situaciones de aprendizaje:	-Conocimiento de las dimensiones del Sistema Educativo: el currículo, las estrategias de enseñanza, cultura escolar, la creatividad, las políticas educativas y la evaluación.	Implementar en estrategias que permitan organizar una planificación acorde a las necesidades e interés de los estudiantes de un grado;
2.-Gestionar la progresión de los aprendizajes:	Planifica la enseñanza, para lograr el desarrollo de las competencias y propósitos de aprendizaje rigurosos apoyándose en las áreas curriculares, las destrezas interdisciplinarias y pedagógicas.	Enfocando en aprendizajes esperados, promueven el trabajo colaborativo, estrategias, con recursos variados y técnicas de evaluación. Toma en cuenta los conocimientos previos el estudiante articular éstos con los nuevos saberes.
3.-Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:	El proceso educativo se desarrolla de acuerdo con las potencialidades, necesidades e intereses individuales(...), habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores de cada sujeto". (CNB, 2007)	Implementa medidas de apoyo, de recuperación y estímulo. Adecuaciones curriculares. Promover el trabajo entre pares. Identifican los obstáculos que impiden y contribuyen con su superación.
4.-Implicar al estudiantado en su aprendizaje y en su trabajo:	Los estudiantes "(...), caracterizándose por ser curiosos, creadores, cooperativos (...) y problematizadoras (...), búsqueda de soluciones (...) los problemas de su entorno local, regional y nacional". CNB (2007)	Permite desarrollar acciones creativas y recreativas; abordando los contenidos como puentes para el logro de las competencias. Mantener la expectativa de que viene después.

5.-Trabajar en equipo:	El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene como uno de sus objetivos, la colaboración que se produce con otros y permite obtener resultados o productos originales que generen interés y satisfacción en los estudiantes.	Intercambio de conocimiento y el aprendizaje de cooperar para aprender y aprender a cooperar, mediante la interacción y la interdependencia entre los integrantes de una clase, o entre grupos de diferentes clases. Incrementa la toma de decisiones
6. Participar en la gestión de la escuela:	Cualidades como líder, al apropiarse y fungir oportunidades para asumir responsabilidad con todos los miembros de la comunidad educativa. Pertinencia como integrante de la comunidad; aseguran el crecimiento del estudiante y el avanzase en la profesión	Modelo para comunidad donde se encuentra la escuela, al ayudar a solucionar problemas a la familia, comunidad y la sociedad en general. – Fortalece la competencia como líder.
7.-Informar e implicar a los padres:	La evaluación proceso dinámico y reflexivo-cooperativo, permite participación de otros actores sociales, con la finalidad de que éstos comprendan, cualifiquen, cuantifiquen y potencien las experiencias y acciones puestas en práctica.	Crece y evoluciona en convivencia con otros. Se forma como un ser capaz de aprender y desaprender, en contextos socio-culturales diferentes, como ámbitos de formación académica o social.
8.-Utilizar las nuevas tecnologías:	Replanteándose el uso de los medios para que decodifiquen los lenguajes y se apropien de ellos. Innovarse para apropiarse de los medios tecnológicos, habilidades y destrezas para manejarlos.	Apoyar las actividades, como pueden ser las comunidades de aprendizaje entre docentes y estudiantes, utilizando la telemática; generándose un aprendizaje cooperativo y a su vez permite fortalecer el uso de esta herramienta.
9.-Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:	Modelo en cuanto a valores éticos y ciudadanos en la comunidad. -Realistas en la visión de sí mismo, conocen sus talentos, limitaciones, admiten sus errores; sensibles y solidarios ante el dolor. Rigurosos al evaluar la veracidad de las	La cotidianidad ofrece creencias, valores, modos de pensar y de actuar, habilidades, información, modelos para imitar, experiencias, que deberían ser coherentes con la vida escolar.

	informaciones en las que se basan sus juicios	
10.Organizar la formación continua:	En la puesta en práctica de estas competencias, debe movilizar varios recursos conceptuales, cognitivos, procedimentales, actitudinales y valorarlos para hacer frente a diversos tipos de situaciones.	Contenidos, pertinentes para las necesidades actuales de los estudiantes, son parte de las comunidades y estas son reflejos de las sociedades. Crear entornos centrados en los estudiantes, Estrategias de acuerdo al contexto, donde hacen vida, los miembros de la comunidad educativa.

Fuente: La Autora (2017)

Es menester señalar que las competencias antes descritas, debe ir encaminadas a que los docentes conozcan el mundo en el que viven e intervengan en él como ciudadanos productivos y creativos. Porque nadie que no comprenda este mundo de cambios vertiginoso puede orientar a estudiantes y toda una comunidad y promover aprendizajes para el siglo XXI.

Puede afirmarse, los docentes deben aprender cada vez más a comprender a los otros, - la otredad -es fundamental, con los que deben interactuar, padres, estudiantes, organizaciones sociales, entre otros., porque sólo entendiendo las características culturales y el movimiento de la sociedad se puede

ejercer, y transmitir, la tolerancia, la convivencia y la cooperación.

CONCLUSIONES

En el Currículo Nacional Bolivariano, han surgidos cambios, producto de las necesidades e intereses que presenta el país. Uno de estos cambios es que el currículo estará basado en competencias, que viene dadas por las habilidades, destrezas, actitudes y valores que puede desarrollar los estudiantes con la ayuda de un mediador del proceso él o la docente.

Es por ello, que el docente como mediador del proceso, debe presentar una cantidad determinada de competencias, como mínimo para asumir su función en el proceso de

enseñanza y aprendizaje, al tomar como referencia diez (10) nuevas competencias para enseñar de Perrnoud.

El docente debe ser un profesional con trayectoria en el campo de la docencia, integral, emprendedor, capaz de enfrentar los retos que le impone el entorno, específicamente en lo social, ecológico y cultural, consciente de su rol social.

Debe poseer competencias gerenciales específicas que le permitan llevar a cabo la ejecución de sus funciones, con criterios y actitudes pertinentes para confrontar las situaciones adversas y los problemas que se presentan en la comunidad educativa. Por lo cual, existe la necesidad de una formación gerencial, para que este profesional pueda adquirir herramientas y fundamentos organizativos que lo lleven a ejercer con eficiencia su labor en un plantel educativo. Esto le ayudará, sin duda alguna, a obtener conocimientos que le permitirán desarrollar habilidades y destrezas para convertirse en un

agente eficiente y transformador de la institución educativa.

Es importante señalar, que la teoría orienta y delimita la concepción que el docente tiene de la educación, pero las prácticas en un contexto real permiten la formación de profesionales reflexivos y competentes

Los formadores de los docentes de Educación Primaria no pueden estar al margen de la realidad, por lo que debe aportar las herramientas necesarias para que los futuros docentes sean competentes capaces de guiar y ayudar a sus estudiantes a la adquisición de las competencias básicas.

Finalmente, la autora considera que es necesario profundizar en cuanto al conocimiento que debe tener el docente para ser mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, una revisión más exhaustiva en cuanto al episteme y la epistemología; el dominio de los contenidos o saberes y el abordaje de los mismos de acuerdo a su clasificación; así como el dominio y presencia de los cinco (5)

componentes de la didáctica, para preparar un contenido de una clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, M. (2007). **Gestión por Competencias**. El diccionario. Ediciones Granica, S.A.
- Alonso, C. y Gallego, D. (2010). **Los Estilos de Aprendizaje como Competencias para el Estudio, el Trabajo y la Vida**. Revista de Estilos de Aprendizaje, 6 (6). Recuperado el 18 de Febrero de 2016 de www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/
- Boyatzis, R. (2000) **El Gerente Competente**. New York: Jhon Wiley & Sons.
- Currículo Básico Nacional (2007). **Nivel de Educación Básica**. Caracas. Venezuela.
- Delgado, D. (2002). **Modelos De Gestión Por Competencias**. Documento en línea.
- Delors, Jacques (Comp.) (1996). **La Educación Encierra un Tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- García, I., Escalante, I., Fernández, L.G., Escandón, M.C., Mustri, A. y Puga, I. (2000) **Procesos de Enseñanza Aprendizaje**. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. Recuperado el 15 de Febrero de 2016 de <http://white.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/actrav/edob/materi>
- Falcón Rodríguez, Wilma (2007) **"Gestión por Competencia como Herramienta Gerencial para la Toma De Decisiones en FUNDAPAEL"** Documento no publicado.
- Flavell, J.I. (1993). **"Percepción", En El Desarrollo Cognitivo**. España. Visor
- Lozano Rodríguez, A. y Herrera Bernal, J. A. (2011). **Diseño de Programas Educativos Basados en Competencias (Ebook)**. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- McClelland, D. y Dayley (1972). **Entrevista Focalizada y Competencias**. Universidad Harward. Estados Unidos.
- Pimienta, J. y Enríquez, A. (2009). **Educación Basada en Competencias**. Guía para la aplicación del enfoque. México: Pearso
- Perrenoud, Philippe. (2005). **Diez Nuevas Competencias para Enseñar**. México: SEP (BAM).recuperado 10 de marzo de 2016 de al/pdf/archivo47.pdf
- Tobón, S y Julio H. Pimienta Prieto & Juan Antonio García Fraile

(2010) **Secuencias Didácticas: Aprendizaje Y Evaluación de Competencias.** PEARSON EDUCACIÓN, México.

Tobón, S. (2005). **Formación Basada en Competencias.** Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica. Bogotá: Eco.

Villa, A. y Poblete. (2007). **Aprendizaje Basado en Competencias. Una Propuestas para la Evaluación de las Competencias Genéricas.** Bilbao.

Villamayor E. (2004) **Gestión por Competencias: Una Aproximación a su Necesidad, VI Reunión Sobre Administración de Recursos Humanos.** Buenos Aires 2004.

**ESPACIO RECREATIVO: ALTERNATIVA
PRÁCTICA DE ESPARCIMIENTO
INTEGRAL
DEL TALENTO DOCENTE**

Autor: Delvimar Aguilar
Delvimar_A@hotmail.com

RESUMEN

Las políticas educativas para la atención integral del personal docente están garantizadas a través de los principios de democratización y modernización; que recoge el espíritu de los acuerdos y mandatos universales donde se plantean los derechos en igualdad de oportunidades a la educación. El propósito del siguiente artículo es: Generar una Aproximación Teórica a un Modelo de Espacio Recreativo: alternativa práctica del esparcimiento integral del talento docente. Metodológicamente la investigación se basa en el paradigma cualitativo; bajo la tipología de campo, con una población de cuatro (4) informantes claves. Los resultados en la actualidad están en un proceso de recolección de información cuya primera aproximación hace referencia a los espacios recreativos como un derecho fundamental para todas las personas, además de incidir en la participación en igualdad de oportunidades amparadas en el marco legal adaptadas a sus necesidades e intereses.

PALABRAS CLAVE

Espacio recreativo,
esparcimiento
integral, docente

RECREATIONAL SPACE: PRACTICAL ALTERNATIVE OF INTEGRAL BREAKDOWN OF TEACHING TALENT

Author: Delvimar Aguilar
Delvimar_A@hotmail.com

ABSTRACT

Educational policies for the integral attention of teachers are guaranteed through the principles of democratization and modernization; which reflects the spirit of the universal agreements and mandates where equal rights are offered to education. The purpose of the following article is: Generate a Theoretical Approach to a Recreational Space Model: a practical alternative of the integral recreation of teaching talent. Methodologically the research is based on the qualitative paradigm; under the field typology, with a population of four (4) key informants. The results are currently in a process of gathering information whose first approximation refers to recreational spaces as a fundamental right for all people, as well as to influence participation in equal opportunities under the legal framework adapted to their needs And interests.

KEYWORDS: Recreational space, integral recreation, Teacher.

INTRODUCCIÓN

La recreación es un medio formativo y educativo en la medida en que permita despertar el interés, así como motivar y acercarse emocionalmente a la realidad. Crea además un lugar en el cual el participante se siente confiando y descubre sus capacidades o potencialidades, activándolas y disponiéndolas de ellas. Es por esto que, los espacios creados para la recreación deben ser atractivo con el fin de impulsar a los participantes a realizar lo no cotidiano, que exploren y que sean creativos.

Los elementos de la recreación permiten también contribuir en el mejoramiento del clima laboral, el manejo del estrés, además de mejorar el estilo de vida de cada persona. Queda planteado desde esta definición el reconocimiento del carácter dinámico de la acción recreativa como estrategia movilizadora de intereses particulares y colectivos hacia el logro de un objetivo de realización del ser humano

Desde esta perspectiva, el estado actual tiene como responsabilidad brindar atención al docente en cuanto a la creación de espacios recreativos que le garanticen la asistencia a los mismos; con el objeto de ofrecerles diversidad de actividades dirigidas hacia el disfrute y esparcimiento integral adaptadas a sus necesidades; de tal forma que las personas tengan la posibilidad de entrar y hacer uso de estos espacios sin asistencia o con ayuda.

Por lo tanto, surge la necesidad de investigar sobre la creación de un espacio recreativo , partiendo de reconocer que esta dependencia permitirá a los agremiados y sus familiares satisfacer sus necesidades de recreación y esparcimiento integral, tanto físico como mentalmente, para el mejoramiento de su calidad de vida, y de ésta manera lograr que las relaciones interpersonales se acrecienten y se cree un sentido de pertenencia que a la larga beneficiará tanto a los afiliados como a sus familiares y a la misma institución.

La sociedad desde el ámbito mundial, tiende internalizar y asumir la importancia del desarrollo de la actividad física y mental como un medio para disfrutar de una vida más plena y productiva. En este contexto, el deporte y la recreación están configurados por el desarrollo integral del ser humano en un determinado entorno socio-histórico, ecológico y cultural, con miras a lograr su participación en procesos grupales organizados.

En este sentido, Vera (2002), define a la Recreación, como: "Toda experiencia o actividad que proporciona al hombre sentimientos de libertad, olvido de un problema de la vida diaria, reencuentro consigo mismo y satisfacciones sin presión ajena o interna" (p.43). De acuerdo con el planteamiento referido al autor, la recreación es un elemento indicativo de la calidad de vida, que decanta la estresante vivencia cotidiana y la prevalencia a la convivencia social, debe implementarse en las distintas instituciones, tanto públicas como

privadas, así como en los diferentes colegios profesionales.

En otro orden de formulaciones, los gremios profesionales fueron creados con el propósito de brindar a sus agremiados en principio un apoyo para la defensa de sus intereses económicos y sociales. Al transcurrir el tiempo con la división y profesionalización de las carreras, se hizo necesario crear clubes o departamentos destinados al esparcimiento, actividad deportiva como complemento de otras actividades. En el ámbito Latinoamericano, Inciarte (2010), afirma que:

El Departamento de Recreación tiene como responsabilidad, preparar profesionales de la educación para la sociedad que atiendan las necesidades de los niños en las escuelas, al igual que proveer líderes para aquellas agencias públicas y privadas donde se promueva y utilice la actividad física, los deportes o la recreación como vehículos para la formación integral del ser humano (p.34). También tiene como misión

servir de centro académico e investigación para la diversidad de subespecialidades que estudian el movimiento humano, y proveer un espacio físico para la integración de la actividad física en la experiencia individual o colectiva de la comunidad.

Esto permite analizar que dentro del departamento de recreación se busca que toda persona utilice la actividad física, los deportes y la recreación como principios, integrados dentro de su función didáctica primordialmente a través de la actividad física, para fomentar y propiciar la formación integral de la persona estimulando el bienestar físico y mental, las relaciones humanas, el compromiso social y la autodisciplina. Es esencial destacar que en el Ámbito Nacional, Romero (2004), sostiene que “El deporte o la práctica físico-deportiva dirigen sus actividades al ocio, con aprovechamiento del tiempo libre con contenidos deportivos” (p.65).

Lo antes expuesto permite inferir que el deporte aparece, entonces, como un medio de recuperación, de

diversión y cultura, formando parte de esa construcción del ocio menos estructurada frente a lo que pueda ser el deporte competitivo y formal; no en vano, las nuevas tendencias del deporte actual se orientan a modalidades deportivas asociadas a soluciones. Ahora bien, Fulcado (2004), destaca que El concepto moderno de recreación ha nacido, en parte, precisamente de los espacios que el deporte no ha cubierto y que siempre cubrió el juego, a través de los juegos tradicionales y, últimamente, por medio de deportes de aventura y de actividades recreativas (p.26).

Desde esta perspectiva, el campo de la recreación ha incorporado muchas prácticas lúdicas, siempre persiguiendo los principios de la diversión, diversidad y salud. Lo anterior, permite analizar que es un hecho que la sociedad está apostando por otras opciones de actividades físicas más centradas en lo lúdico, más gratificantes, integradoras y orientadas a las raíces del ludismo, en cualquier caso, la recreación tiene un sitio claro en los campos de

intervención, como la enseñanza, la animación, el asociacionismo deportivo, las actividades físicas saludables. Donde se presenta como una herramienta capaz de mejorar nuestras experiencias y calidad de vida.

De acuerdo a lo anteriormente señalado se puede evidenciar mediante observaciones directas al contexto urbano de la ciudad de Barinas que no existen espacios recreativos para el disfrute y esparcimiento para el docente que les permita ejecutar acciones participativas y dinámicas como una vivencia de creación y libertad, para el pleno desarrollo de sus potencialidades y mejoramiento de la calidad de vida individual y social,

Todo lo anteriormente expuesto conlleva a plantear como centro de esta investigación, las siguientes interrogantes: ¿Cuál será la realidad de los espacios recreativos y su funcionamiento como alternativa práctica del esparcimiento integral del personal docente?, ¿Cuáles son los paradigmas teóricos que fundamentan

que fundamentan el modelo de espacios recreativos?, ¿Cuáles fundamentos epistemológicos y axiológicos que sustentan el modelo de espacios recreativos hacia el esparcimiento integral?

Propósitos de la Investigación

Generar una aproximación teórica a un modelo de espacio recreativo como alternativa práctica de esparcimiento integral del talento docente. Desde este propósito rector se despliegan como propósitos específicos, los siguientes: - Develar la realidad de los espacios recreativos y su funcionamiento como alternativa práctica del esparcimiento integral del talento docente; - Interpretar los paradigmas teóricos que fundamentan el modelo de espacios recreativos; - Derivar los fundamentos epistemológicos y axiológicos que sustentan el modelo de espacios recreativos hacia el esparcimiento integral; y - Construir una aproximación teórica a un modelo de espacios recreativos como alternativa práctica del esparcimiento integral del talento docente

Implicaciones Epistemológicas

A continuación se presenta la reseña de algunos estudios anteriores relacionados a la investigación actual. Según Guzmán (2012), en su estudio titulado “La Recreación como Medio para optimizar el clima organizacional”, el objetivo primordial fue determinar la importancia de la Recreación como medio para optimizar el clima organizacional, la teoría base fue la de Ketter y Davis (1992), en el cual se empleó un tipo de investigación descriptiva y su diseño fue no experimental transeccional. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento un cuestionario. La validez estuvo realizada por cinco expertos en el área de la administración y metodología de la investigación.

La confiabilidad obtenida fue de 0,98%, los datos de estadística fueron tabulados en cuadros de frecuencia porcentual y se representó con gráficas circulares. Las conclusiones determinaron que la recreación es un factor que contribuye de forma positiva en el desarrollo del ser humano, sin

embargo, en muchos casos las interacciones comunicacionales, verbales y no verbales, con los jefes afecta el clima de la organización.

Igualmente, Herrera y Rodríguez (2013), en su trabajo titulado “Propuesta para la Creación de un Departamento de Recreación en la Sede IUNE”, el objetivo primordial fue Proponer la Creación de un Departamento de Recreación en la Sede IUNE. Basándose en la teoría de García (2000). El tipo de investigación fue descriptivo y su diseño no experimental. La población estuvo conformada por 80 empleados y la muestra dada fue de 40 sujetos.

El tratamiento estadístico 23 utilizado fue descriptivo, representado por frecuencias absolutas y relativas. Con relación a la validez estuvo realizada por tres expertos en el área de la administración y metodología de la investigación. La confiabilidad obtenida fue de 0,99%. Y los resultados de la misma destacaron que el departamento de Recreación puede llegar a traer acciones

favorables para los miembros de la organización.

DESARROLLO TEÓRICO

La fundamentación teórica permite al investigador conocer las diferentes teorías del saber científico que soportan el estudio en referencia y permite visualizar las técnicas metodológicas aplicadas en trabajos precedentes; también se puede definir según Eyssautier, (2009) “como aquel modelo conceptual en donde se describe la formas como se teorizan las relaciones entre varios factores que han sido identificados como importantes para el problema” (p.181).

Por lo tanto, el estudio se realizó a través de un análisis crítico de la recreación y sus aspectos de carácter general en cuanto a definición, características valores, principios, metodología y otros relacionados a la diversión y el sano esparcimiento familiar.

Recreación Conceptualización

La recreación ha sido conceptualizada de diversas maneras,

en razón a que han surgido distintas interpretaciones por quienes se han dedicado a investigar. En este orden de ideas Vera (2008), señalo que es toda experiencia o actividad que proporcione al hombre satisfacción en libertad, que permite el olvido momentáneo de su problemática diaria, favoreciendo el reencuentro consigo mismo como ser humano, sin compulsión o presiones ajenas o externas.

Para Hernández (2009), Constituyen actividades que se realizan en tiempo libre, desarrolladas por los seres humanos cuando se encuentran emancipados de cualquier premio, escogidas libre y voluntariamente y que propicia a través de hábitos sanos, una actitud solidaria y un disfrute o satisfacción por la participación, sin esperar recompensas ulteriores, lo que permite desplegar la creatividad, superación de su personalidad y la plena integración del ser como el que hacer.

Según Aguilar (2009), la Recreación es un fenómeno

psicosocial, cultural y biológica de reproducción, ubicado en la superestructura social, que representa una alternativa de toma de conciencia ante la realidad, durante (pero no exclusivamente) el tiempo libre, la cual objetiviza como resultado o condición a través de actitudes acciones de carácter crítico y auto crítico, selectivo-expresivo, individual-colectivo, constructivo y de síntesis, actitudes, hábitos valores, 24 habilidades, conocimientos políticos, ideológicos, científicos, artísticos que se van adaptando paulatinamente como factores propios de la forma de vida a consecuencia necesaria de una participación comprometida en la realidad concreta y como parte de un proceso permanente de educación multilateral, es decir, integral, no necesariamente formal.

Por su parte Ziperovich (2010), la recreación está relacionada con la organización del tiempo libre de una forma placentera, liberadora, divertida. Se orienta a satisfacer las necesidades de personas y grupos diferentes. Tiene que ver con el

desarrollo de las potencialidades humanas físicas, artísticas e intelectuales, por medio del juego y los recursos lúdicos, con abrir espacios de participación al alcance de todos, con tradiciones culturales, entre otros.

Todo lo antes expuesto permite inferir que la recreación es toda aquella experiencia o actividad que lo incentive hacia la búsqueda espontánea en realización de tareas en contraposición con el quehacer diario propiciado con el propio yo, rechazando todo tipo de tensiones que surgen como producto de la labor diaria rutinaria, el elemento que define y caracteriza la actividad es el placer que produce, independientemente de cualquier otra sustantividad.

Por lo tanto, la recreación es un espacio que ofrece a través del enfoque teórico una visión práctica, motivadora, abierta y reflexiva. Desde la experiencia del autor hacia una enseñanza movilizadora proporcionando a los educadores y educandos valores y sensaciones pensadas en el dentro y fuera de la escuela, es decir en lo formal y no

formal Incluye una gama de recursos y actividades recreativas en relación a ámbitos, cuerpo, objetos, naturaleza, espacios y experiencias integradoras.

Espacio de Recreación Integral

Según Cordero (2009), es la unidad a cargo de todo el quehacer académico deportivo y especialmente, de fomentar la participación de los integrantes en las distintas disciplinas, a nivel formativo, de libre intervención o de competencia. Actualmente no existe un área de esparcimientos múltiples en diferentes ramas deportivas entre las cuales se encuentran: Ajedrez, Andinismo (montañismo), Atletismo, Básquetbol, Fútbol, Karate-do, Taekwondo, Tenis, Tenis de mesa y Voleibol, entre otras. Además de taller de formación espiritual y de relajación físico y mental.

Entre los objetivos de los espacio de recreación y esparcimiento integral, se tiene que, según Inciarte (2010), el Departamento de Recreación tiene como propósito preparar recreacionistas de excelencia que sirvan con dedicación

a la sociedad su preparación profesional se basa en los principios de diseño, administración, y ofrecimiento de servicios recreativos para la población general, de allí devienen los objetivos del espacio de recreación y esparcimiento integral, los cuales se presentan a continuación:

Familiarizar a los miembros con los conceptos filosóficos e históricos que fundamentan el sistema de prestación de servicios recreativos; - Proveer a los participantes con los conocimientos necesarios para que esto puedan identificar las necesidades recreativas de los diversos grupos poblacionales, de acuerdo a su nivel de desarrollo humano, desarrollar destrezas de liderazgo, iniciativa y creatividad en los miembros del gremio de Licenciados en Educación.

Así como, - Desarrollar en los miembros la capacidad para solucionar efectivamente los problemas individuales y comunitarios relacionados con la prestación de servicios recreativos a la población en

general; y - Desarrollar en toda persona la habilidad para identificar e interpretar una amplia cantidad de recursos recreativos y relacionarlos sistemáticamente con los intereses y necesidades de la población en general.

Aunado a esto, la Dimensión Social de la Recreación integral, en el desarrollo de las actividades recreativas de las personas respalda y se sienten apoyadas por las comunidades aledañas. Para Inciarte (Ob. Cit.) explica que “La Recreación tienen el tamaño justo para que nadie se sienta olvidado ni rechazado, pues cada persona y cada grupo social tiene voz y oportunidades de participar personalmente en actividades que unen a la comunidad”(p. 30). Es por ello que, en los espacios de recreación se promueve una democracia en donde prima el respeto, la verdad y la justicia. Esta Dimensión social se expresa cuando:

Las personas se conocen, se relacionan y se sienten parte de una gran familia.

Los integrantes de la comunidad logran hacer contratos de convivencia y promesas que en la medida de lo posible todos ponen en práctica.

Se comparten recursos comunes, existe la ayuda mutua y se tiene especial atención por los más necesitados.

Todas las organizaciones sociales se unen con el fin de realizar propósitos comunes.

Se promueve la sana diversión, la prevención de riesgos y las prácticas de medicina preventiva.

A todas las personas se les brinda la oportunidad de una labor significativa de cooperación dentro de la comunidad o sociedad.

Se integran los grupos sociales que han sido marginalizados.

Se promueve la educación continuada de la comunidad, sobretodo de la tercera edad.

Se resuelven constructivamente los conflictos y las diferencias.

Se favorece el cultivo y la expresión de la cultura y el arte.

Se promueve el surgimiento de líderes y lideradas de la misma sociedad.

Cuyas actividades recreativas no solo hace referencia a un parque como un lugar para hacer deporte, sino también puede ser una zona de esparcimiento; donde la sociedad no solo cumpla una función administradora, sino también un motor de desarrollo social.

Orientaciones Ontoepistémicas y Metodológicas de la Investigación

Este momento está orientado al establecimiento de las orientaciones ontoepistemológicas y metodológicas de la Investigación. De acuerdo a Montilla (2012), la dimensión ontológica se refiere “a la aprehensión de la realidad estudiada desde los significados de los actores sociales, la cual se construye colectivamente a partir de las experiencias vividas” (p.118); es decir, desde de los hallazgos conseguidos en las consultas efectuadas en la entrevista a profundidad, la observación directa y las fuentes consultadas.

En tanto que la dimensión epistemológica, es compartida con el juicio de Albert (2007), quien señala que plantea cuestiones acerca del origen de los significados, los métodos y límites del saber. En lo que se refiere a los supuestos epistemológicos, se orienta hacia la naturaleza y construcción del conocimiento. En cuanto a los fundamentos metodológicos que enmarcan la indagación, se tiene que la fuente del conocimiento es la realidad objetiva, que existe y existió siempre, fuera e independientemente de la conciencia del hombre; y el mundo es cognoscible, no existen cosas incognoscibles, sino cosas todavía por conocer.

Considerando, así que el propósito fundamental de la presente investigación, está orientado hacia la generación de un modelo de espacio recreativo como alternativa práctica del esparcimiento integral del personal docente, se plantea abordar el estudio bajo el paradigma interpretativo, también denominado cualitativo, fenomenológico o

humanista; además, se hace una interpretación de los paradigmas teóricos que fundamentan el entretenimiento en los docentes, para posteriormente hacer un análisis de los fundamentos epistemológicos como axiológicos sustenta la espacios recreativos para los docentes.

Es importante destacar, que este paradigma se sustenta en criterios de evidencias el acuerdo intersubjetivo del contexto educativo, es decir, que se pretende comprender la realidad de los docentes en la ciudad de Barinas, desde los deseos, las demandas y necesidades de directivos, docentes demás actores educativos implicados, estudiando sus creencias, actitudes, habilidades, competencias, interacciones, motivaciones y otras características.

Visto de este modo, la intencionalidad de la indagación se sustenta en lo planteado por Martínez (2006), quien expresa que toda realidad y en especial la humana es poliédrica, es decir que presenta muchas caras, que son captadas en un momento dado, algunas de ellas,

además, que la vida personal, social e institucional de las organizaciones educativas se han vuelto complejas en todos sus espacios. En razón de ello, la interpretación se convierte en una dimensión constitutiva de la existencia humana.

Referente Epistemológico

El referente epistemológico del método, se hace tomando en cuenta los planteamientos esbozados en párrafos anteriores y la opinión de Martínez (Ob.Cit.), la investigación cualitativa “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, sus estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.66); por lo cual las metodologías cualitativas se caracterizan por poseer dos cualidades, a juicio del referido autor: “ser sensibles a la complejidad de la vida humana actual, por un lado y por el otro, aplicar procesos rigurosos, sistemáticos, críticos para lograr conocimientos defendibles epistemológica metodológicamente ante la comunidad científica internacional” (p.9).

Sobre el particular Leal (2005), expresa que las investigaciones fenomenológicas estudian las vivencias de las personas, interesándose por las formas que experimentan su mundo, lo significativo y de esta manera comprenderlo. Por tanto, la investigación fenomenológica profundiza el problema de la representación del mundo, además de la convivencia en el mundo histórico-social-cultural, siendo esta una dimensión de la conciencia humana que se manifiesta a través del lenguaje, porque los seres humanos nos distinguimos por la capacidad de construir y compartir significados a través del lenguaje, el discursos social para redimensionar la realidad.

METODOLOGÍA

Dado que la investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, el tipo de investigación se inscribe dentro de la modalidad de campo, que es definida por la

Universidad Fermín Toro (2001), como:

El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. (p.10)

En razón de lo expuesto por el autor, se considera oportuno sostener que en el presente estudio se recopilará la información de interés en relación directa con la realidad, es decir, los espacios recreativos. Dado que el diseño cualitativo se caracteriza por ser abierto, flexible, emergente y no lineal; además que le da un valor contextual, cambiante y adaptativo a la realidad, se adoptará las fases de la investigación descritas por Spiegelberg citado por Leal (2005), que se explican a continuación:

Fase 1, en la cual se hace una descripción del hecho estudiado por medio de mi visión como

investigadora, en forma amplia y sin omisión de detalles relevantes; Fase 2, por medio de la búsqueda de diferentes perspectivas y opiniones de actores sociales que participaran en el estudio, acerca de la realidad estudiada; Fase 3, a través de la organización de la información mediante matrices que contrasten las semejanzas y diferencias emergentes sobre la realidad; Fase 4, que se llevará a cabo para la constitución de significados que se abordan a partir de las semejanzas y diferencias que los actores sociales abrigaban con respecto a la realidad; y Fase 5, para así realizar una interpretación de la realidad a través de un proceso hermenéutico que le permitirá comprender la realidad objeto de indagación.

Es importante destacar, que al cumplirse estas fases emergerá la construcción de aportes teóricos acerca de las percepciones y significados de la evaluación del desempeño docente de los actores sociales a partir del clima

organizacional, que es el propósito del presente trabajo investigativo.

Escenario de investigación y sujetos informantes

La población estará conformada por cuatro (4) informantes claves, en relación a estos, Martínez (2006), manifiesta que su selección no admite la escogencia al azar, aleatoria y descontextualizada, sino que debe ser un proceso flexible y abierto hasta llegar a la saturación y/o redundancia teórica de las unidades de análisis, categorías y subcategorías que surjan. Atendiendo a este planteamiento, se impone una muestra intencional, que dé prioridad a la profundidad sobre la extensión, de modo que la muestra se reduce en su amplitud numérica, pero observando que la misma represente de la mejor forma posible a los grupos y posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios por ser la realidad poliédrica.

Procedimiento

El procedimiento a seguir es el esquema planteado por Veliz, (2006)

de acuerdo a los siguientes pasos: Ubicación y arqueo de las fuentes bibliográficas y documentales: textos, informes, proyectos, foros, seminarios, artículos de revistas, entre otros, que permitan obtener la información, pertinente del objeto de estudio aproximación teórica a un modelo de espacios educativos para el acceso a las personas con discapacidad. Selección de las fuentes apropiadas para recoger datos relevantes.

Validación de las fuentes seleccionadas; lectura detallada de las fuentes seleccionadas, relacionadas con los eventos de estudio; localización y realización de fichas textuales o parafraseo del material relevante; Codificación y Sistematización de la información seleccionada con el registro de la misma en el análisis acorde a sus contenidos; Redacción y construcción de las teorías que describen y explican los eventos.

Establecimiento y descripción de las categorías de los eventos objeto de estudio para los cuales se pretende

identificar las relaciones; Análisis comparativo de los datos aportados por la documentación seleccionada, en relación con los eventos de estudio, a través de la clasificación y descripción de los mismos; Construcción de la propuesta de investigación a partir del análisis de los datos obtenidos, para responder al objetivo general del mismo: generar una aproximación teórica a un modelo de espacio recreativo como alternativa práctica del disfrute y esparcimiento integral del personal docente.

CONCLUSIONES

Para finalizar y en atención a los análisis de los resultados de la investigación y a los objetivos de la misma surgen las siguientes conclusiones. En relación a develar la realidad de los espacios recreativos, se logró evidenciar que la mayoría de los docentes encuestados consideraron que los espacios existentes no satisfacen, ni están destinados a optimizar las necesidades de recreación y esparcimiento del personal docente,

quienes manifestaron la necesidad de desarrollar actividades lúdicas que estimulen su vida personal y profesional.

Es por ello que la construcción de una aproximación teórica sobre un modelo de espacio recreativo como un factor de atracción en relación con las realidades culturales, permite no solo establecer no solo un hecho en el contexto urbano, si no que va a ser un lugar vivido, sentido y valorado de distinta manera por individuos que van a valorar las áreas creadas y diseñadas en función a sus necesidades, sus historias personales y sus impresiones tanto individuales como colectiva.

Proposiciones

Brindar mejoras significativas desde el punto de vista de la remuneración a todos los agremiados, incluyendo con esto los aumentos salariales. Activar el Colegio de Licenciados en Educación dentro de la Ciudad de Barinas. Desarrollar reuniones o mesas de trabajo con la participación de todos los miembros para que de esta manera emitan

alternativas para la conformación de estrategias tendientes a mejorar las actividades de recreacionales. Fomentar mesas de trabajo para establecer las áreas que debe contar el espacio destinado al disfrute y recreación del personal docente.

Nombrar y conformar un equipo de trabajo para formar parte del Departamento de Recreación. Organizar, planificar, dirigir, controlar y promover actividades recreativas de manera alternada. Que la junta directiva del Colegio de Licenciados en Educación busque convenios con entes gubernamentales y no gubernamentales para proyectar actividades recreativas. Fortalecer los mecanismos de comunicación dentro del Colegio de Licenciados en Educación, mediante la horizontalidad comunicacional, para que el ambiente de trabajo posea canales más fluidos entre sus miembros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar (2009). Recreación y las Emociones del Niño. Editorial Paidós. Buenos Aires.

- Albert (2007). **Introducción a las Ciencias Sociales**. Editorial Docencia Universitaria. UNELLEZ. Barinas.
- Cordero (2009). **Mitos y Errores de la Organización**. Editorial Panapo. Caracas.
- Eyssautier, (2009) **La Investigación**. Tercera Edición. Editorial. Norma. México.
- Fulcado (2004). **Concepto Moderno de Recreación**. Ediciones Limusa. Venezuela.
- Guzmán (2009). **“La Recreación como Medio para Optimizar el Clima Organizacional”**. Tomo I. Universidad de Los Andes, Mérida
- Hernández (2009). **Recreación y Tiempo Libre**. Editorial Episteme. Caracas. Venezuela.
- Herrera y Rodríguez (2004). **“Propuesta para la Creación de un Departamento de Recreación en la Sede IUNE”**. FEDUPEL. Caracas-Venezuela.
- Inciarte (2010). **Recreación. Editorial**. Mc. Graw Hill. México.
- Leal (2005). **Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. Segunda Edición**. Ediciones Morata. Madrid.
- Martínez M. (2006). **Técnicas en la Investigación**. Madrid. Ediciones Mc Graw-Hill.
- Montilla (2012). **Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa**. México: Trillas.
- Romero (2004). **Recreación y Deporte**. Material Mimeografiado. URBE. Maracaibo.
- Universidad Fermín Toro (2006). **Normas para la Elaboración y presentación de Trabajo de Grado y Tesis Doctoral**. Barquisimeto Estado Lara.
- Vera (2002). **Tipos de Recreación**. Editorial Trillas .México.
- Vera. (2008). **Guía de Recreación**. Ediciones Lovera. España.
- Ziperovich. (2010). **Aproximación a la Organización del Tiempo**. Ediciones Siglo Veinte. Buenos Aires.

COMUNICACIÓN ASERTIVA COMO HERRAMIENTA TRASFORMADORA DE LA GESTIÓN GERENCIAL DEL DIRECTIVO ESCOLAR

Autora: Marisela Estupiñan
mariseladecruz@hotmail.com

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar la comunicación asertiva como herramienta transformadora de la gestión gerencial del directivo escolar de la Unidad Educativa “Marqués de Pumar”, en la parroquia Santa Bárbara, municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas. El estudio se enmarcará en el método cuantitativo, desde el punto de vista epistemológico y metodológico la investigación se focalizará en un diseño de campo de tipo descriptivo. La técnica de recolección de información que se empleará para la realización del diagnóstico será la encuesta y, en consecuencia, se recurrirá al uso y manejo del cuestionario como instrumento de recolección de datos, donde se van a considerar las dos variables de estudio; con preguntas estructuradas en una escala tipo Likert. La validez del instrumento a través de la técnica de Juicio de Expertos y la Confiabilidad por medio del Coeficiente de Alfa de Cronbach. Se seleccionarán veinte (20) docentes de la institución. La postura epistémica del conocimiento científico estará basado en las teorías: (a) de la comunicación asertiva y (b) gestión gerencial del directivo escolar. De la interpretación de estas variables emergerán los hallazgos que permitirán revelar los significados para los fundamentos teóricos sustentados como una herramienta transformadora en la institución objeto de estudio, esta determinará la importancia de analizar la comunicación asertiva como herramienta transformadora de la gestión gerencial del directivo escolar.

PALABRAS CLAVE

Comunicación
asertiva, gestión
gerencial del
directivo

ASERTIVE COMMUNICATION AS A TOOL FOR TRANSFORMING MANAGEMENT OF SCHOOL DIRECTORS MANAGEMENT

Author: Marisela Estupiñan
mariseladecruz@hotmail.com

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of developing a model of assertive communication as a tool to transform the managerial management of the school manager of the Educational Unit "Marqués de Pumar", in the parish Santa Barbara, Ezequiel Zamora municipality of Barinas state. The study will be framed in the quantitative method, from the epistemological and methodological point of view the research will focus on a descriptive field design under a projective approach. For the collection of information as an instrument for data collection, the questionnaire will be used where the two study variables will be considered; with structured questions on a Likert scale. The validity of the instrument through the technique of Expert Judgment and Reliability by means of Cronbach's Alpha Coefficient. Twenty (20) teachers of the institution will be selected. The epistemic posture of scientific knowledge will be based on theories: (a) assertive communication and (b) managerial management of the school manager. From the interpretation of these variables will emerge the findings that will allow to reveal the meanings for the underlying theoretical foundations as a transformative tool in the institution under study, this will determine the importance of developing a model of assertive communication as a tool to transform management of the School manager

KEYWORDS: Assertive communication, managerial management

INTRODUCCIÓN

La sociedad atraviesa en la actualidad por una era de reestructuración, tanto en el plano económico, científico, cultural, político, gerencial y educativo, que merece una nueva estructura en las modalidades de las organizaciones. En el ámbito educativo la gestión desde la perspectiva de cambio, exige una reforma sobre los esquemas filosóficos y los fundamentos teórico-prácticos de la educación.

Es así, como la gerencia constituye un factor clave para la productividad de las organizaciones, su gestión determina que se produzcan resultados positivos al administrar eficientemente una serie de recursos, de los cuales, el más importante lo constituye el talento humano, para lograr los objetivos y obtener la integración de los miembros de la organización, por lo tanto la gestión del equipo directivo debe ser altamente competente para obtener logros mediante los procesos comunicacionales asertivos. Por lo

que dice Collado (2012), la comunicación organizacional se entiende como:

Un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización, entre la organización y su medio; o bien, influir en las opiniones, aptitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que ésta última cumpla mejor y más rápido los objetivos. (p. 50)

Esta visión crea cambios importantes en la comunicación como el factor clave para el desempeño gerencial del directivo, por tanto éste debe velar porque las relaciones de trabajo se desenvuelvan en un ambiente comunicacional de sinceridad, de escucha y de circulación de la información. Sin embargo, en las instituciones educativas es muy frecuente encontrar una comunicación netamente vertical y directa del gerente a sus subalternos, muy poca

comunicación ascendente, lo cual hace que los docentes se sientan incidiendo en la falta de compromiso con la institución.

En este sentido, la gerencia adoptada por el personal directivo, debe perfilarse con una orientación hacia el cambio que vincule el trabajo con el conocimiento de los problemas que se presentan en las escuelas para los efectos de producir rendimiento en el trabajo que se realiza, por cuanto, la función directiva debe identificarse con los principios de gerencia moderna. Es ahí, la importancia de la comunicación asertiva representado un factor decisivo para la convivencia social entre los miembros de una comunidad educativa. Siguiendo a Jiménez (2013), expresa que la comunicación asertiva es: “el proceso donde se establecen relaciones que implican conductas honestas, respetuosas y positivas cuando se interactúa con otras personas” (p.144). por tanto, una persona que demuestra una comunicación asertiva, manifiesta conductas de cooperación y

negociación, toma en cuenta las opiniones de los demás, socialmente es responsable y tiene una autoestima alta.

Dado el planteamiento anterior, se sostiene que en este tipo de comunicación repercute el fortalecimiento de los valores enmarcados en el respeto por los puntos de vista de las demás personas, es por ello, que el tener presente la comunicación asertiva en el contexto laboral contribuye a la armonía y el respeto desde los distintos puntos de vista, donde se puedan examinar las posibilidades de cambio, donde se propicie apertura, participación, responsabilidad, compromiso colectivo, al igual que la integración, vivir experiencias comunes, participar de la vida institucional, ser uno pero a la vez equipo, y la convivencia en el marco de la cultura organizacional de la escuela.

Dentro de este marco de referencia, los directivo en las instituciones escolares tienen un rol trascendental en la dinámica

organizacional, por cuanto en su condición de gerente de una unidad educativa que administra, requiere a criterio de Castell (2012), acoger un estilo gerencial proactivo fundamentado en los intereses del grupo, bajo un proceso comunicacional bidireccional en función de fortalecer el desarrollo del trabajo productivo, favoreciendo la confianza en los educadores, lo cual estimula su autonomía e independencia, incrementando las posibilidades de participar libremente en los procesos decisorios de la institución bajo el amparo de un clima organizativo proactivo, dinámico y estable.

Esta nueva manera de enfocar la gestión gerencial, apunta de acuerdo a Croes (2013), hacia el establecimiento de la comunicación asertiva como una herramienta transformadora, la cual incide en la fluidez del mensaje interactivo, facilitando la interrelación entre directivos y docentes con un tiempo y espacio inimaginable, promoviendo la realización de tareas conjuntas, lo que

genera una perspectiva e interacción muy estrecha en la función gerencial, tornándola más comunicativa, competitiva y más humana.

Por lo anteriormente expuesto, se puede inferir que en la parroquia Santa Bárbara, municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas, se ubica la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “Marqués de Pumar” donde no escapa de esta realidad puesto que la investigadora, como profesional de la docencia, ha podido evidenciar que las informaciones emitidas por el gerente son de manera verbal, lo cual significa que no llega a todos con la veracidad del mensaje; es decir, no hay claridad en las instrucciones emanadas por la dirección del plantel, esto motivado a que los docentes poco se comunican con sus directivos.

Son estos referenciales que motivan en la investigadora a pensar en la necesidad de fortalecer la comunicación asertiva como herramienta transformadora de la gestión gerencial del directivo escolar de la Unidad Educativa “Marqués de

Pumar”, en la parroquia Santa Bárbara, municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas. La necesidad de interactuar en forma armónica, sustentada en una gestión donde la comunicación sea abierta y fluida para lograr las metas que se proponen a través de un dialogo permanente. De acuerdo a lo planteado surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles elementos de la comunicación asertiva inciden como herramienta transformadora en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “Marqués de Pumar”? ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la gestión gerencial del personal directivo?, Para dar respuesta a los planteamientos se plantean los siguientes objetivos de investigación.

Objetivo de la Investigación

Objetivo General

Analizar la comunicación asertiva como herramienta transformadora de la gestión gerencial del directivo escolar de la Unidad Educativa “Marqués de Pumar”, en la parroquia Santa Bárbara, municipio

Ezequiel Zamora del estado Barinas.

Objetivos Específicos

Diagnosticar los elementos de la comunicación asertiva que inciden como una herramienta transformadora en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “Marqués de Pumar”.

Identificar los rasgos que caracterizan la gestión gerencial del personal directivo de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “Marqués de Pumar”.

Describir la importancia de la comunicación asertiva como herramienta transformadora de la gestión gerencial del directivo escolar de la Unidad Educativa “Marqués de Pumar”, en la parroquia Santa Bárbara, Municipio Ezequiel Zamora del Estado Barinas.

Teorías y Conceptos

Antecedentes de la Investigación

Dentro de esta perspectiva, el estudio se orientará hacia un referencial de los antecedentes históricos, investigativos y teóricos concernidos con la comunicación asertiva y la gestión gerencial del directivo. Esto lleva al autor a realizar

una revisión de trabajos sobre las referidas variables que sirvan de aportes para este primer momento de la investigación.

En este orden se presenta a Guerrero (2012), desarrolló un trabajo titulado: Efectividad de las Estrategias de Comunicación Asertiva en Docentes y Directivos de Educación Básica, en la Universidad Rafael Urdaneta, con el propósito de determinar la efectividad de las estrategias de comunicación asertiva empleadas por docentes y directivos, teniendo como escenario la Unidad Educativa "Ricaurte" de la Parroquia Escolar No 5 del Municipio Maracaibo.

El estudio fue descriptivo correlacional, con un diseño no experimental de campo, transaccional, y tomó como población a un total de veintitrés (23) docentes de aula y dos (2) directivos, a quienes se les aplicó un instrumento tipo cuestionario, cerrado con escala tipo Likert modificada, validado por expertos, y calculada su confiabilidad en 0.89 de coeficiente.

Los resultados evidenciaron que un alto porcentaje de docentes y directivos no aplican estrategias para la comunicación asertiva ni consideran los factores de calidad para promocionar su práctica pedagógica, mientras que las relaciones interpersonales, así como la eficacia gerencial son principios que se encuentra ausentes en la gestión escolar.

La vinculación con la presente investigación se centra en la importancia de la comunicación asertiva en la gestión gerencial de los directivos de las escuelas para obtener buenas prácticas pedagógicas con eficacia y eficiencia logrando la calidad educativa iniciando por los directivos de las instituciones educativas para el establecimiento de un clima organizacional abierto propiciador de un proceso dialógico permanente entre directivos y docentes.

Otro antecedente que se tiene es el de Figueredo (2012), quien llevó a cabo un estudio titulado: Comunicación Asertiva entre

Docentes y Estudiantes de la Escuela de Ingeniería en Sistemas de la UBA Maracay. El objetivo de la investigación fue determinar el efecto de un programa de Comunicación Asertiva en un grupo de docentes que laboran esta Institución. Se realizó un estudio de campo, utilizando un diseño cuasi-experimental con pre-prueba, post-prueba y grupo control.

El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional, quedando conformada la muestra por veinte (20) docentes para el grupo experimental y 15 docentes para el grupo control. Los cuales fueron asignados equitativamente y aleatoriamente a los grupos. Para la recolección de los datos se utilizó una escala tipo Likert con veinticuatro (24) afirmaciones elaborada por la investigadora. Los resultados arrojaron que el programa fue efectivo, logrando cambios significativos en la variable comunicación asertiva y las dimensiones.

Dicha investigación deja ver que los avances requeridos por la comunicación Asertiva se

concretaron; y la misma, proporciona datos considerados de gran importancia para el presente estudio ya que, muestra la necesidad de insistir en gestionar cambios en la comunicación de los docentes para elevar la calidad de la educación.

Finalmente se puede decir que los antecedentes a los que se hace referencia guarda relación y concordancia con la comunicación asertiva, siendo un elemento que deben ser considerado como una herramienta transformadora en el establecimiento de la comunicación que debe existir entre directivos y docentes promoviendo tareas conjuntas las cuales son objeto de estudio en este primer momento de la investigación.

DESARROLLO TEÓRICO

Para el desarrollo de cualquier investigación, es necesario describir los distintos fundamentos teóricos relacionados con la temática. Para el caso, en este primer momento se realizará un referencial sobre la

comunicación asertiva y la gestión gerencial del directivo.

Comunicación Asertiva

La comunicación es un proceso tan complejo que no se puede atribuir una sola definición, es más, históricamente existen distintas conceptualizaciones respecto a su significado, dependiendo de la mirada filosófica que se le asigne. Interpretando a Camargo (2012), la comunicación asertiva es una habilidad social fundamental en los seres humanos que permite a la persona expresar lo que realmente siente y piensa, ejercer sus derechos y dar a conocer sus convicciones. Este aporte en el ámbito institucional, es relevante debido a que la comunicación asertiva genera confianza y el compromiso compartido por el logro de los objetivos educativos.

Asimismo, Martínez (2013), opina que la comunicación asertiva constituye elementos motivadores para propiciar la participación de los educadores en el alcance de los objetivos con altos niveles de

productividad y excelencia. En razón a la opinión, una persona asertiva es aquella que tiene una buena opinión de sí misma, que se siente segura de sus posibilidades. Esta realidad, hace que sea capaz de mantener una relación clara y franca con los demás a través de una comunicación segura al expresarse. Por esta condición, es esencial que en las organizaciones educativas, los equipos directivos demuestren una tendencia comunicacional asertiva para interaccionar con todos los miembros que forman parte de la organización.

Reafirmando lo expuesto, la comunicación como herramienta para la transformación gerencial es de máxima utilidad en el momento de aplicar mecanismos comunicacionales entre el directivo y docentes, facilitando una gestión eficiente, de manera que los docentes reciban con claridad instrucción, facilitando el intercambio de acciones viables, interacción constructiva, con mayor comunicación entre directivos y docentes de manera espontánea y

significativa que favorezca la calidad de la gestión del directivo.

Elementos de la Comunicación Asertiva

La concepción teórica que se presenta se enmarca en el contexto del proceso educativo y el propósito de este, es incidir en el desarrollo comunicativo asertivo. Por ello, los elementos que guían este proceso según Mendoza (2012), son las piezas fundamentales para que se desarrolle una excelente comunicación asertiva en cualquier contexto institucional, estos pueden ser: a) Claridad: permite que los mensajes se presenten claros, es decir, que la decodificación del mensaje no sean inequívocos, es decir, que sean ciertos y precisos. b) objetividad, en ésta sección se hace hincapié a que la información transmitida por el emisor debe ser veraz, eficaz, auténtica, lo más imparcial posible. c) oportuno: el mensaje debe transmitirse en el momento preciso, d) Interesante, es decir, el mensaje debe ser atractivo para el receptor con el objeto de conseguir la atención. e)

flexibilidad, demuestra sensibilidad a condiciones cambiantes, y puede ser capaz de adaptarse a situaciones inesperadas. f) empatía: es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente o incluso lo que puede estar pensando. g) receptividad, es un componente importante en el proceso de la comunicación, es la condición interna y personal. h) aprender a escuchar: es callar manteniendo la atención de lo que dice el emisor.

Además existen otros elementos como: acuerdos, respeto y compañerismo que son importantes para que se desarrolle una eficiente comunicación asertiva. Se interpreta, que la comunicación asertiva implica intercambio de informaciones bajo un clima afectivo positivo en el paso de influencias recíprocas, donde los que interactúan sientan confianza para poder intervenir en el diálogo de saberes satisfactorios para lograr interacciones comunicativas óptimas entre los directivos y docentes.

Gestión Gerencial del Directivo

Gestionar las organizaciones educativas consiste en conjugar el trabajo de las personas, distribuir las tareas, asesorar y guiarlas, con el objeto de cumplir con lo establecido en la institución. Sobre este aspecto, Álvarez (2013), señala que la gestión gerencial del directivo en el ámbito educativo debe “ser considerada como un proceso de organizar y controlar los recursos dentro de las condiciones óptimas para garantizar la consecución de los objetivos educativos y administrativos previamente establecidos” (p. 48). Por esta razón, el control y manejo del recurso humano se deben poner al servicio de los fines y aspiraciones determinadas por la política organizacional establecida a través de las funciones que cumplen los directivos escolares.

En este mismo sentido, la opinión de Arráez (2013), sobre la gestión gerencial en una institución educativa “es el proceso a través del cual se orienta la labor docente y administrativa de la escuela relacionándose con el entorno” (p.

38), esta opinión, va permitir conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa para poder ofrecer un servicio de calidad y coordinar las distintas tareas, funciones del directivo y de los docentes hacia la consecución de sus proyectos comunes.

Rasgos que caracterizan la Gestión Gerencial del Directivo

Cabe destacar que la mejor manera de llegar a cumplir las metas es una adecuada comunicación asertiva tal como lo interpreta Gallardo (2013), quien dice que los miembros que conforman la institución educativa, dependerá de la comunicación que existe entre ellos el logro o fracaso del proceso escolar y la gestión que esté realizando el directivo; por esta razón los rasgos principales que debe tener el gerente de una escuela son:

Gerente Orientador: guía las tareas a desarrollar, es un proceso de ayuda continua a todas las personas de la comunidad educativa, en todos sus aspectos, con una finalidad de

prevención y potencializarían, mediante programas de intervención educativa y de desarrollo social, basados en principios científicos y filosóficos. Los enfoques filosóficos van a brindar ayuda continua en cualquier nivel educativo y gerencial, por lo que se requiere tener una comunicación asertiva con herramientas eficaces y efectivas en el proceso de integración e intercambios comunicativos, que beneficien la toma de decisiones entre los miembros de la institución.

Gerente Participativo: la participación se convierte en una herramienta que permite abrir espacios de encuentro entre los directivos, docentes y la comunidad educativa posibilitando el desarrollo de la gerencia a través del camino para la conformación de las instituciones y por ende de las comunidades educativas.

Gerente Planeador: la planeación en las instituciones educativas busca que el directivo prevé todas las acciones que se puede suscitar en los intercambios con los docentes en procura de

mejorar la integralidad y participación de los docentes a su cargo. Es por ello, que es necesario que se planee en función de garantizar la excelencia del proceso educativo, certificando la calidad de interrelación entre los mismo, con el objeto que se desarrollen las acciones en función de la calidad de la docentes, y mantengan lazos comunicativos de calidad.

METODOLOGÍA

Naturaleza, Método, Tipo y Diseño del Estudio

Epistemológicamente la investigación se focalizará sobre las bases del método cuantitativo, para medir las variables y emplear procedimientos que cuantifican los resultados, empleando procesos de cálculo estadístico organizando la información que luego será mostrada en cuadros y gráficos. Al respecto, Barrera (2012), plantea que está referido: “al grado y profundidad que aborda el fenómeno objeto de estudio para medirlo de acuerdo al enfoque utilizado por el investigador”. (p.81).

Ahora bien, el empleo del método cuantitativo, lleva consigo la implementación de un método científico, cuya base fundamental se inicia desde el momento cuando es fijado el procedimiento a seguir para obtener la cuantificación sobre las variables en estudio. Asimismo la investigación se focalizará dentro de un diseño de campo no experimental, para Ávila (2013), son “aquellos estudios donde se observan los hechos estudiados tal como se manifiestan en su ambiente natural” (p. 143).

El tipo de investigación se determinará a un nivel descriptivo, por cuanto va a caracterizar los elementos de la realidad del contexto donde se perfila la problemática descrita. Interpretando Barrera (2012), es el tipo de investigación que describe de modo sistemático las características de una población, situación o área de interés, el investigador recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría. Es por ello, que se tiene como objetivo fundamental en este primer momento de la investigación:

Analizar la comunicación asertiva como herramienta transformadora de la gestión gerencial del directivo escolar de la Unidad Educativa “Marqués de Pumar”, en la parroquia Santa Bárbara, municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.

Población y Muestra

La población se caracteriza de acuerdo a la interpretación de Ávila (2013), por elementos, seres o eventos, concordantes entre sí en cuanto a una serie de características, de los cuales se desea obtener alguna información y la muestra constituye, solo una parte del conjunto total de la población y es poseedora de sus propias características. Para ambos casos van a estar representada por veinte (25) docentes de la Unidad Educativa “Marqués de Pumar”, en la parroquia Santa Bárbara, municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.

Técnicas e Instrumento de Recolección de datos

La técnica de recolección de datos en la opinión de Barrera (2012), dice que son las distintas formas o maneras de obtener la información

como la observación, las entrevistas y los cuestionarios, vía mediante la cual es posible para llevar a cabo la recolección de datos. Como instrumento se planteará un cuestionario estructurado con escalamiento tipo Likert. Es importante acotar, que el motivo que condujo a escoger el cuestionario con esta escala son las siguientes: (a) facilidad para el análisis, (b) rapidez en su codificación, (c) cada ítem será preciso y breve, (d) se puede distribuir a mayor cantidad de encuestado, (e) facilidad para responder en forma rápida y (f) el encuestado puede reflexionar sobre el tópico general.

Validez y Confiabilidad

La validez se determinará por la visión que manifiesta cada una de la información que presentan los encuestados. Interpretando lo que dice Ávila (2013), la validez trata de determinar hasta donde los ítems de un instrumento son representativos de lo que se desea medir y la confiabilidad se realizara mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach.

CONCLUSIONES

Se perfila en este primer momento de la investigación, que los autores de la gerencia deben adaptarse a una gestión con posibilidades de cambio que propicie apertura, participación, mejor comunicación, responsabilidad, respeto, integración, donde se pueda vivir experiencias comunes para participar de la vida institucional que fortalezca el desarrollo del trabajo proactivo y dinámico basado en una comunicación asertiva como herramienta transformadora en la directiva escolar de la Unidad Educativa “Marqués de Pumar”, en la parroquia Santa Bárbara, Municipio Ezequiel Zamora del Estado Barinas.

Desde esta cosmovisión subyace la comunicación asertiva y la gestión gerencial del directivo, constituyéndose en el intento complejo y estructurado los hechos de estas dos disciplinas, concretándose un cambio que facilite los procesos de la gestión gerencial educativa mediante el conocimiento y la

utilización de los más diversos sistemas de comunicación.

Visto desde esta perspectiva, es recomendable que la directiva logre una mejora continua para alcanzar una comunicación asertiva eficiente y eficaz en la gestión que realizan logrando la satisfacción de un clima armonioso productivo y emprendedor obteniendo la calidad educativa de la institución en estudio para el modelo que se propone.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, G., (2013). **Rol Gerencial del Directivo Escolar**. España: Siglo XXI.

Ávila, H. (2013). **Introducción a la Metodología de la Investigación**. Caracas, Venezuela

Arráez, C., (2013). **Gestión Gerencial en las Instituciones Educativas Venezolanas**. Caracas. Venezuela.

Barrera, M., (2012). **Modelos Epistémicos en Investigación y Educación**. Editorial Quirón. Caracas. Venezuela.

Bustamante, P., (2012). **Comunicación Asertiva en las Organizaciones**. Primera Edición. Editorial Diana. México.

Castellano, F., (2012). **Estilos Gerenciales en las Organizaciones**. Editores Mcgrawhill. Bogotá. Colombia.

Camargo, A., (2012). **La Comunicación Asertiva como Herramienta Clave para el Éxito**. México: Trilla.

Collado, L., (2012). **Diagnóstico de la Comunicación Organizacional**. 6ta Ed. México: Alfaomega

Croes, P., (2013). **Comunicación Asertiva**. México: Harla.

Figueroa, C., (2012). **Comunicación Asertiva entre Docentes y Estudiantes Escuela de Ingeniería en Sistemas**. UBA. Venezuela.

Gallardo, M., (2013). **Rasgos del Directivo Escolar**. Madrid: Paidós.

Guerrero, D., (2012). **Efectividad de las Estrategias de Comunicación Asertiva en Docentes y Directivos de Educación Básica**. URU. Venezuela.

Lugo, M., (2011). **El Proceso de Comunicación**. Caracas: Monte Ávila.

Martínez, C., (2013). **La Comunicación Educativa en la Globalización**. Caracas. Venezuela.

Mendoza, A., (2012). **Elementos que Inciden en la Comunicación Asertiva**. Editorial Taurus. Madrid.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL:
ALTERNATIVA EN LA PREVENCIÓN DEL
SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS
DOCENTES**

Autor: Jonathan Roa
jroavivas@gmail.com

RESUMEN

El status de la investigación se enmarca en el Inteligencia Emocional: Alternativa en la Prevención del Síndrome de Burnout en los Docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio el Silencio Municipio Pedraza estado Barinas. El enfoque es cuantitativo, metodológicamente la investigación se focalizará en un diseño de campo no experimental de tipo descriptivo.

La técnica de recolección de información que se empleará para la realización del diagnóstico será la encuesta y, en consecuencia, se recurrirá al uso y manejo del cuestionario como instrumento de recolección de datos en escala tipo Likert. La validez del instrumento a través de la técnica de Juicio de Expertos y la Confiabilidad por medio del Coeficiente de Alfa de Cronbach. Se seleccionarán quince (15) docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio". Epistemológicamente se desea asumir el conocimiento científico basado en las teorías relacionadas: a la Inteligencia Emocional y Síndrome de Burnout en Docentes. De la interpretación de los conceptos que se desean plantear surgirán los hallazgos que van a permitir describir los fundamentos teóricos sustentando la alternativa para prevenir en el ejercicio docente, el desgaste físico y el agotamiento emocional de manera que emocionalmente sean más inteligentes y realizados.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia
emocional, síndrome
de burnout

EMOTIONAL INTELLIGENCE: ALTERNATIVE IN THE PREVENTION OF BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS

Author: Jonathan Roa
jroavivas@gmail.com

ABSTRACT

The research status is framed in Emotional Intelligence: Alternative in the Prevention of Burnout Syndrome in the Teachers of the Bolivarian National Basic School Barrio el Silencio Municipality Pedraza Barinas state. The approach is quantitative, methodologically the research will focus on a non-experimental descriptive field design. The data gathering technique to be used for the diagnosis will be the survey and, as a consequence, the use and management of the questionnaire will be used as an instrument for collecting data on a Likert scale. The validity of the instrument through the technique of Expert Judgment and Reliability by means of Cronbach's Alpha Coefficient. Fifteen (15) teachers will be selected from the Bolivarian National Basic School Barrio El Silencio ". Epistemologically it is desired to assume the scientific knowledge based on the related theories: to the Emotional Intelligence and Burnout Syndrome in Teachers. From the interpretation of the concepts that are wished to arise the findings will allow to describe the theoretical foundations supporting the alternative to prevent in the exercise of teaching, physical exhaustion and emotional exhaustion so that they are more intelligent and accomplished.

KEYWORDS: Emotional intelligence, prevention of burnout syndrome

INTRODUCCIÓN

La educación del mundo actual está inmersa en una época de grandes cambios, con ritmos de vida enormemente acelerados, con una mayor demanda de competencia y especialización, continúa reformulación de objetivos, metas y estrategias. Este entorno exige a las personas un formal grado de autonomía, flexibilidad, capacidad de iniciativa, seguridad en sí mismos y capacidad para moldearse a situaciones nuevas.

Partiendo de la idea anterior, es de entender a las instituciones educativas como organizaciones, donde se debe destacar que el logro de los objetivos comunes solo puede concretarse si las personas que interactúan en dichas organizaciones, establecen un contacto psicológico lo suficientemente fuerte que le permita desenvolverse en la misma, actuando de manera armónica con las normas, valores, estilos de comunicación, comportamientos, entre otros. Actualmente una amenaza que atentan con los procesos educativos

en Latinoamérica y el mundo son los altos niveles de estrés o síndrome de Burnout en los docentes.

El estrés no es un fenómeno exclusivo de la salud ocupacional, pero es oportuna dentro del ámbito científico al permitir comprender una de las formas de manifestarse en la actividad laboral, la cual constituye uno de los escenarios donde se expresa la capacidad de funcionamiento del ser humano, complemento del tradicional concepto de la salud como un pleno estado de bienestar físico, mental y social.

En este sentido podemos interpretar a Montes (2012), donde dice, que el síndrome de quemarse por el trabajo o de Burnout “es el resultado de la combinación de estresores originados por las emociones en el entorno social y laboral” (p.18). Como aporte es importante destacar, que las emociones juegan un papel significativo en nuestras vidas, pueden generar estímulos y energías poderosas para alcanzar objetivos que nos proponemos; pero también puede

generarnos frustraciones profundas que inhiban nuestros pensamientos y acciones.

Asimismo, las emociones forman parte de la inteligencia emocional de la persona, tal como lo confirma Goleman (2011), quien dice que la Inteligencia Emocional (IE) es “la capacidad de reconocer nuestros propias emociones y sentimientos, de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con ellos y con nosotros mismos” (p. 58). Como se puede observar la IE es un recurso personal importante para percibir, asimilar y regular los estados de ánimo negativos y puede ser un factor protector contra la aparición del Burnout que viene a favorecer los altos niveles de ilusión por el trabajo.

Actualmente se considera al síndrome de Burnout como una patología derivada del estrés laboral crónico caracterizada por tres dimensiones: agotamiento emocional, pérdida progresiva de la energía, cansancio, desgaste, agotamiento, fatiga física y psicológica,

despersonalización que conllevan actitudes negativas, irritabilidad, pérdida de la motivación e incompetencia y falta de realización en el trabajo que involucra respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo. De acuerdo a la opinión de Figueroa (2012), este síndrome es una respuesta al estrés laboral crónico que se caracteriza porque el individuo desarrolla una idea de fracaso profesional, la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado y actitudes negativas hacia las personas con las que trabaja.

Es así como en Venezuela los docentes experimentan contundentemente la situación antes expuesta, les corresponde cumplir con múltiples responsabilidades y funciones que van más allá de sus posibilidades reales. En este sentido, Ramírez (2013), da un aporte donde destaca que la docencia por su propia naturaleza implica un desgaste físico y agotamiento emocional, debido a que la sociedad le ha asignado una fuente de estrés y esta situación impacta en la vida personal de cada uno de ellos.

Es decir, los docentes de todos los niveles de la educación en general, se ubican en uno de los sectores que más fuertemente se ven afectados por el estrés o verse sometidos a un importante desgaste profesional que los conduce al síndrome de Burnout.

Lo expresado crea en el investigador la necesidad de realizar un avance conceptual que permita identificar las variables de estudio sobre la problemática que se vive en la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio, que de acuerdo a las vivencias como docente se observa un agotamiento emocional, irritabilidad en algunos caso, pérdida de la motivación y falta del cumplimiento de las metas propuestas en el trabajo, lo que involucra respuestas negativas generadas por el estrés que viven los docentes de esta escuela.

De acuerdo a lo planteado se presentan las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las competencias de inteligencia emocional que deben ser estimuladas, con el fin de prevenir la ocurrencia del

síndrome de Burnout en los docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio?, ¿Cuáles características presenta el síndrome de Burnout en los docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio Estado Barinas?, ¿Cuál es la importancia de generar un modelo sobre la inteligencia emocional como alternativa en la prevención del Síndrome de Burnout en los docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio? Dando una descripción conceptual a estas interrogantes se plantean los siguientes objetivos de investigación.

Objetivo de la Investigación

Objetivo General

Analizar la importancia de generar un modelo sobre la inteligencia emocional como alternativa en la prevención del Síndrome de Burnout en los docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio Municipio Pedraza Estado Barinas.

Objetivos Específicos

Diagnosticar cuáles son las competencias de inteligencia

emocional que deben ser estimuladas, con el fin de prevenir la ocurrencia del síndrome de Burnout en los docentes de Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio Municipio Pedraza Estado Barinas.

Identificar las características presenta el síndrome de Burnout en los docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio Municipio Pedraza Estado Barinas.

Describir la importancia de generar un modelo sobre la inteligencia emocional como alternativa en la prevención del Síndrome de Burnout en los docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio Municipio Pedraza Estado Barinas.

Teorías y Conceptos

Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes se refieren a la revisión de trabajos sobre el tema en estudio, la Universidad Fermín Toro (2016) acota que este aspecto “constituye la primera parte del capítulo y debe reflejar las dos vertientes en que se clasifican los antecedentes” (p.51). Estas deben ser

realizadas fundamentalmente en instituciones de educación superior o en su defecto en otras organizaciones, que permiten obtener una visión general del tema, para relacionarlos con la investigación. Dentro de esta perspectiva se encuentran:

Destacando a Manrique (2013), en la investigación “El síndrome de Burnout en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los docentes desde una perspectiva socioeducativa. La cual tuvo como propósito generar constructos teóricos del síndrome de Burnout en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los docentes desde una perspectiva socioeducativa en las Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio el Silencio del municipio Pedraza del estado Barinas.

Se enmarcó bajo la modalidad cuantitativa de investigación. Para la recolección de la información se empleó la técnica de la encuesta por medio de un instrumento aplicando el cuestionario la cual permitió medir el síndrome de Burnout de Maslach (2012), estando estructurado en tres

variables: cansancio emocional, despersonalización y logros personales, conformado por una escala tipo likert.

En conclusión, de acuerdo a los resultados existe un desgaste emocional que es potencialmente detonante, existiendo altas posibilidades de desarrollar o expresar otros síntomas asociados al Burnout presentándose también un nivel medio de despersonalización y bajos niveles de logros personales. En cuanto a la relación existente con la investigación que se realiza, se puede evidenciar la importancia del conocimiento teórico del síndrome Burnout para poder detectar y prevenir de forma efectiva, este tipo de síndrome en los docentes.

Por su parte, Osorio (2012), en su trabajo: "Agotamiento laboral y Ajuste Psicológico en el personal docente de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio". Plantea que el objetivo de dicha investigación estuvo orientado a establecer la relación entre el Agotamiento Laboral y el Ajuste Psicológico en el personal docente de

la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio, en el que se abordó una población de 60 docentes de aula y especialistas de la institución antes mencionada.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: con respecto al nivel de agotamiento laboral presentado por los docentes encuestados es leve mientras que el de ajuste psicológico es moderadamente bajo, al relacionar las variables se encontró que existe una correlación significativa entre ellas tanto entre las sub escalas de agotamiento emocional, mental y físico con el valor promedio de ajuste psicológico, como del valor promedio del agotamiento total con el ajuste psicológico. Lo que permite señalar que el nivel de ajuste psicológico es inversamente proporcional al agotamiento laboral, por lo tanto, mientras más ajuste psicológico evidencia los sujetos estudiados menos agotamiento laboral experimentan.

Tomando en cuenta las conclusiones del trabajo investigativo anterior, se observa la relación

existente de agotamiento laboral con el síndrome de Burnout, lo que implica la influencia directa del estrés con posibles repercusiones a nivel psicológico y viceversa, lo cual constituye un aspecto importante a considerar en la investigación actual

Abordaje teórico

Considerando los hallazgos teóricos que se desean, complementan con el status de la investigación relacionados a la Inteligencia Emocional y el síndrome de Burnout los mismos facilitan tener una visión de las teorías conceptuales con el propósito de suministrar ideas de relevancia para la descripción planteada.

Inteligencia Emocional

La emocionalidad, en la actualidad se considera tan importante como la inteligencia para triunfar, es curioso como personas que se desempeñaron como excelentes estudiantes en la formación profesional, cuando llegan al mundo laboral fracasan por no lograr controlar las emociones. En este sentido, Goleman, (2011), explica que la

inteligencia emocional es “el conjunto de habilidades que sirven para expresar, controlar las emociones y sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y social” (p.16). Con base a lo planteado la Inteligencia Emocional es una herramienta que permite conocernos, entender y tratar asertivamente a los otros, haciéndonos sensatos de nuestros sentimientos y emociones.

En este orden de ideas, Figueroa (2012), sostiene que la inteligencia emocional (IE) corresponde a la dimensión caracterológica y auto-regulativa de la personalidad del docente, que actúa de acuerdo a principios morales y normas socialmente establecidas. Argumentando, la inteligencia emocional permite la conciencia de los propios sentimientos en el momento en el que se experimentan, dándole una atención progresiva de la auto-regulativa que presente el docente. Por tanto, la vida emocional es un ámbito que puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere de ese conjunto de habilidades que

permitirán moverse dentro de esos sentimientos y emociones propias y ajenas permitiendo seguir el camino correcto y exitoso.

Competencias Emocionales de la Inteligencia Emocional.

La profesión docente, que exige el cumplimiento de un conjunto de funciones y tareas que resultan altamente exigentes, en un contexto organizacional que por lo general no es suficientemente óptimo, por tanto, el docente padece de distintos niveles de estrés, hasta llegar al síndrome de Burnout. Según Goleman (2011), afirma que el docente requiere estar dotado de las competencias emocionales que le permitan enfrentar las dificultades que día a día le presenta su quehacer profesional, conjugadas con las circunstancias que rodean su propia existencia estas son:

Autorregulación. Se trata de manejar los propios estados internos como el autocontrol cuando el docente mejora las emociones y los impulsos perjudiciales. La confiabilidad va mantener normas de honestidad e integridad aceptando la

responsabilidad del desempeño personal y la adaptabilidad para manejar el cambio innovador y estar abierto, bien dispuesto para las ideas de enfoques novedosos para la nueva información.

Motivación: Son las tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de las metas como el Afán de triunfo se trata de que el docente se esfuerza por mejorar o cumplir una norma de excelencia. Luego el Compromiso para aliarse a las metas del grupo u organización. Tener Iniciativa disposición para aprovechar las oportunidades y el optimismo que es la tenacidad para buscar el objetivo pese a los obstáculos que se le presenten.

Empatía: Es la captación de sentimientos, necesidades e intereses ajenos, como comprender a los demás percibir los sentimientos y perspectivas ajenos e interesarse activamente en sus emociones. Ayudar a los demás a desarrollarse y percibir las necesidades de desarrollo ajenas y fomentar sus aptitudes. Aprovechar la diversidad de cultivar

oportunidades a través de diferentes tipos de personas.

Habilidades Sociales: Definida como las habilidades para inducir en los otros las respuestas deseables. La Influencia aplicar tácticas efectivas para la persuasión. Comunicación ser capaz de escuchar abiertamente y transmitir mensajes claros y convincentes. El Manejo de conflictos negociar y resolver los desacuerdos. Liderazgo inspirar y guiar a grupos e individuos. Catalizador de cambio iniciar o manejar el cambio. Colaboración y cooperación para trabajar con otros y alcanzar metas compartidas y las Habilidades de equipo crea sinergia grupal para alcanzar las metas colectivas.

Finalmente, las competencias emocionales que aparecen, se convierten en importantes motivadores de conductas futuras en los docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio Municipio Pedraza Estado Barinas, son relativamente novedosos para los docentes, permitiéndoles adquirir una madurez y un crecimiento personal

para que en el ejercicio de su profesión mantenga siempre una actitud positiva que le facilite superar con éxito cualquier reto educativo que se proponga y no padezcan del síndrome de Burnout.

Síndrome de Burnout

El Burnout ha sido identificado como un tipo de respuesta ante los impactos de estrés acumulado en la persona. Tal como lo sostiene Maslach (2012), quien dice que es "un síndrome caracterizado por el estrés emocional y el agotamiento, ya sea físico o mental que puede existir en los docentes con el trabajo o las actividades que realizan". (p.36). Argumentando, este síndrome puede variar en su naturaleza con la intensidad y duración del estrés por sí mismo.

Asimismo, Garcés (2012) dice que el Burnout es un síndrome que ocasiona la adicción al trabajo que provoca a su vez un desequilibrio productivo y como consecuencia, reacciones emocionales propias de la estimulación laboral aversiva. Con base a lo expresado los docentes

deben tener la capacidad para afrontar el estrés laboral, la personalidad y habilidades emocionales que influyen en los niveles globales de estrés laboral

Características del Síndrome de Burnout

Los rasgos definitorios del síndrome de Burnout provienen de los trabajos de Maslach (2012), quien considera tres componentes esenciales:

El Cansancio Emocional: constituye el elemento central del síndrome y se caracteriza por una sensación creciente de agotamiento en el trabajo, de no poder dar más de sí, desde el punto de vista profesional. Para protegerse de este sentimiento negativo, el docente trata de aislarse de los demás, desarrollando así una actitud impersonal, deshumanización de las relaciones hacia las personas y miembros del equipo, mostrándose distanciado, a veces cínico y usando etiquetas despectivas o bien en ocasiones tratando de hacer culpables a los demás de sus frustraciones y disminuyendo su compromiso laboral.

De esta forma intenta aliviar sus tensiones y trata de adaptarse a la situación, aunque sea por medio de mecanismos neuróticos.

La Despersonalización: se refiere a una serie de actitudes de aislamiento de cariz pesimista y negativo, que va adoptando al docente y que surgen para protegerse de agotamiento.

La Falta de Realización Personal: el docente puede sentir que las demandas laborales exceden su capacidad, se encuentra insatisfecho con sus logros profesionales, si bien puede surgir el efecto contrario, una sensación paradójica de impotencia que le hacen redoblar sus esfuerzos, capacidades, intereses, aumentando su dedicación al trabajo y a los demás de forma inagotable. Es un sentimiento complejo de inadecuación personal y profesional al puesto de trabajo, que surge al comprobar que las demandas que se le requieren exceden de su capacidad para atenderlas debidamente.

Se puede observar, que estos tres componentes están ligados entre

sí, donde el agotamiento emocional como primer componente conduce a la obtención de los otros dos, la despersonalización y a la auto evaluación negativa. Por otro lado, este síndrome está considerado como una variable continua, que se extiende desde una presencia de nivel bajo o moderado, hasta altos grados en cuanto a sentimientos experimentados. Además, es un proceso cíclico, que puede repetirse varias veces a lo largo del tiempo, de forma que el docente puede experimentar los tres componentes varias veces en diferentes épocas de su vida y en el mismo o diferente trabajo.

Prevención del Síndrome de Burnout en Docentes

La prevención del síndrome de Burnout en los docentes que se encuentran en servicio activo, interpretando lo que dice Montero (2012) es necesario se tengan una visión clara de lo que necesita mejorar para prevenir este síndrome mediante la inteligencia emocional, con la cual se pretende darles herramientas

psicoafectivas para que enfrenten de una mejor manera las situaciones profesionales estresantes.

Para la prevención del síndrome es importante que el docente tenga presente que para lograr el desarrollo y optimización de las competencias de inteligencia emocional es necesario que disposición para emprender los cambios y mejorar como ser humano. La calidad de vida tiene relación directa con la capacidad para motivarse a sí mismo, ser resistente a la frustración, controlar el impulso, la impaciencia, regular el razonamiento y el estado de ánimo, para decidir proactivamente respuestas más sanas, armónicas y productivas.

Ser inteligente emocionalmente requiere de la regulación voluntaria de la propia mente, de los propios pensamientos, sentimientos y actos. Es necesario que la persona logre tener pensamientos sobre los pensamientos y sentimientos sobre los sentimientos, es decir, que reflexione sobre la propia afectividad y auto-domine el estado de ánimo, para vincularse voluntariamente en forma

armónica con el mundo. De esa forma se avanza en el mejoramiento de la sensación subjetiva de felicidad, y contrarrestar el estrés.

METODOLOGÍA

Naturaleza, Método, Tipo y Diseño del Estudio

La naturaleza de la investigación se enmarca en un método cuantitativo, al respecto, Álvarez (2012), la interpreta como la información cuantificable para describir o conocer los fenómenos que estudia (p.56), en este sentido el diseño que se desea es de campo no experimental es decir que la investigación se realiza directamente de la realidad sin manipular de forma deliberada ninguna variable. El status cumple con estas características, en virtud que los datos van a ser obtenidos directamente en la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio Municipio Pedraza Estado Barinas.

El tipo de investigación será de carácter descriptivo, interpretando a De la Mora (2012), "son propiedades, características y rasgos importantes

de cualquier fenómeno que se analice" (p. 58). Por tanto, el diagnóstico va permitir describir la importancia de la Inteligencia Emocional como una Alternativa en la Prevención del Síndrome de Burnout en los Docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio el Silencio Municipio Pedraza estado Barinas..

La población en opinión de Álvarez (2012), está constituida por características que le permiten distinguir los sujetos, unos de otros, siendo la muestra un subconjunto representativo de un universo o población. Para ambos casos van a estar representada por quince (15) docentes de la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio El Silencio Municipio Pedraza Estado Barinas. La técnica de recolección de datos dice De la Mora (2012), que son las distintas formas o maneras de obtener la información como la observación, las entrevistas, los cuestionarios y la validez trata de determinar hasta donde los ítems de un instrumento son representativos de lo que se desea medir, la confiabilidad se realizará

mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach.

CONCLUSIONES

Dado los aportes teóricos relacionados a la variable en estudio se proyectan las conclusiones preliminares, apreciándose que la docencia en el momento actual entraña un conjunto de exigencias y circunstancias generadoras de agotamiento mental y estrés, que con el paso del tiempo puede dar lugar al surgimiento del síndrome de Burnout. Este padecimiento es responsable de una significativa pérdida de energía que entorpece la estabilidad emocional.

De este modo, se hace importante diagnosticar en los docentes emocionalmente más inteligentes, con mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, puedan tener los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas

emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos.

Es por ello, que el presente avance finaliza con la idea de llevar a cabo un segundo estudio, que permitiría desarrollar intervenciones que puedan focalizarse el manejo de la inteligencia emocional de aquellos docentes que padecen Burnout en la Escuela Básica Nacional Bolivariana Barrio el Silencio Municipio Pedraza estado Barinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, W. (2012). **La Naturaleza de la Investigación**. Caracas-Venezuela: Editorial BIOSFERA
- De la Mora, T. (2012). **Metodología de la Investigación Cuantitativa**. España: Nova Galicia Ediciones S.L.
- Figueroa, J., (2012). **El Síndrome Burnout de una Respuesta al Estrés Laboral**. Alfaomega Grupo Editor México.
- Garcés. M., (2012). **La Incidencia del Síndrome del Burnout sobre en Educación**. UCV. Venezuela.

Goleman D. (2011). **La Inteligencia Emocional en la Empresa**. Ediciones Argentina.

Manrique, G., (2013). **El Síndrome de Burnout en el Fortalecimiento de las Relaciones Interpersonales de los Docentes desde una Perspectiva Socioeducativa**. Venezuela.

Maslach, C., (2012). **Job Burnout**. Annu. Rev. Psychol.

Montero, A., (2012). **Relación entre Inteligencia Emocional y Burnout**. Magraw-Hill México.

Montes, C., (2012). **Síndrome de Burnout un Desgaste Profesional Acelerado**. Síntesis. Madrid:

Osorio, B., (2012). **Agotamiento Laboral y Ajuste Psicológico en el Personal Docente de la Escuela Bolivariana Eloísa Fonseca**. Venezuela

Ramírez, Y., (2013). **Desgaste Psíquico en el Trabajo: El Síndrome de Quemarse**. Carabobo. Venezuela.

FILOSOFÍA AXIOLÓGICA BASADA EN LOS JUEGOS TRADICIONALES HACIA UNA CULTURA DE PAZ EN PREESCOLAR

Autora: María Parra
jesusdavid1976parra@gmail.com

RESUMEN

El propósito general de la investigación fue generar un modelo filosófico axiológico basado en los juegos tradicionales hacia una cultura de paz en preescolar; de allí, los específicos centrados en indagar el tipo de modelo implementado por los docentes, describir la fundamentación teórica que sustenta la filosofía axiológica, identificar la clasificación de los juegos tradicionales y determinar los principios de la paz escolar. Se apoyó en la teoría evolutiva de Piaget sobre la inteligencia y la génesis de la personalidad moral, referente al proceso de construcción de juicios o razonamientos morales del individuo a lo largo de su desarrollo y, caracteriza el juego como elemento formador del aprendizaje en los infantes. El diseño de investigación, fue de campo de tipo descriptivo enmarcado en la modalidad de proyecto factible, se aplicó un cuestionario de 20 ítems, la confiabilidad se obtuvo con el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. La muestra estuvo representada por 10 docentes del Preescolar Martha González, ubicado en Santo Domingo, municipio Cardenal Quintero estado Mérida donde se ha observado la desestimación del abordaje de los valores, trayendo como consecuencia conflictos interpersonales, desacato a las normas de convivencia entre otras. Los resultados, evidencian el desconocimiento de los docentes en la educación en valores, poca práctica de los juegos tradicionales y relativamente de acuerdo en desarrollar un modelo filosófico axiológico basado en los juegos tradicionales. Se concluyó, que los valores son obviados en la praxis pedagógica. Se recomendó aplicar el modelo propuesto para el logro de la educación en valores.

PALABRAS CLAVE

Filosofía axiológica,
juegos tradicionales,
paz escolar

PHILOSOPHY AXIOLOGY BASED IN THE TRADITIONAL GAMES TOWARDS A CULTURE OF PEACE IN THE PRESCHOOL

Author: Maria Parra
jesusdavid1976parra@gmail.com

ABSTRACT

The general purpose of the research was to generate an axiological philosophical model based on traditional games towards a culture of peace in preschool; from there, the specific focus on investigating the type of model implemented by teachers, describe the theoretical foundation that underpins the axiological philosophy, identify the classification of traditional games and determine the principles of school peace. He relied on Piaget's evolutionary theory on the intelligence and genesis of the moral personality, referring to the process of construction of judgments or moral reasoning of the individual throughout his development and, characterizes the game as a formative element of learning in infants. The research design was a descriptive type field framed in the feasible project modality, a questionnaire of 20 items was applied, and the reliability was obtained with the calculation of the Cronbach alpha coefficient. The sample was represented by 10 preschool teachers Martha González, located in Santo Domingo, municipality of Cardenal Quintero Mérida state where the dismissal of the approach to values has been observed, resulting in interpersonal conflicts, disrespect for the rules of coexistence among others. The results show the ignorance of teachers in values education, little practice of traditional games and relatively agree to develop an axiological philosophical model based on traditional games. It was concluded that values are ignored in pedagogical practice. It was recommended to apply the proposed model for the achievement of education in values.

KEYWORDS: Philosophy axiology, traditional games, peace scholastic.

INTRODUCCIÓN

El comportamiento del ser humano en todas las épocas se ha manifestado por los valores sociales, indispensables en el desarrollo de la personalidad, además de estar presente y ponerse de manifiesto en toda actividad que realiza el ser humano. Interpretando a Otero (2002), la vida del ser humano y sus actividades diarias se mueven alrededor de los valores sociales. Los valores se deben transmitir de generación en generación en la vida del ser humano; siendo el seno familiar donde se inicia la formación de los mismos. Por ello, las actitudes que los niños presentan van a estar relacionadas con las experiencias y vivencias que tengan en el hogar.

En tal sentido, desde el nivel inicial es necesario ofrecer a los niños y niñas una educación basada en valores sociales implementando el juego como una herramienta eficaz para la formación del desarrollo ético moral desde temprana edad para actuar en la sociedad de acuerdo a las

normas establecidas. No obstante, se ha observado en el Preescolar Martha González, ubicado en Santo Domingo, municipio Cardenal Quintero estado Mérida la desestimación del abordaje de los valores, trayendo como consecuencia conflictos interpersonales, desacato a las normas de convivencia entre otras

Con la intencionalidad, de estudiar la realidad social se hace necesario recurrir a la teoría del desarrollo evolutivo de Piaget (1980), donde se aborda el proceso de construcción de juicios o razonamientos morales del individuo a lo largo de su desarrollo y, el juego como elemento formador del aprendizaje en los infantes. Asimismo, se abordará la investigación basada en un estudio de campo de tipo descriptivo enmarcado en la modalidad de proyecto factible. Desde esta perspectiva, se torna relevante porque genera un modelo filosófico axiológico basado en los juegos tradicionales hacia una cultura de paz en preescolar, la cual permite fomentar la identidad, alcanzar un

mejor nivel de vida, erradicar la violencia, fortalecer las relaciones interpersonales y formar en valores.

Además, brinda un aporte significativo particularmente a los centros de educación inicial, beneficiando al docente de dicho nivel al ofrecer otras alternativas en función de la educación en valores sociales. De igual manera, los estudiantes serán los mayores beneficiados a través de la actividad lúdica que le permitirán interactuar entre ellos, bajo una acción axiológica social. Para cristalizar la justificación en pertinencia al estudio surgen como interrogantes ¿Cuál es el modelo filosófico axiológico que aplican los docentes en la praxis pedagógica?, ¿Los juegos tradicionales conllevan a la paz escolar?, ¿Cuáles son los principios de la paz escolar? ¿Los valores permiten la construcción de la cultura de paz escolar?

Para obtener respuestas, se traza como propósito generar un modelo filosófico axiológico basado en los juegos tradicionales hacia una cultura de paz en preescolar. En

concordancia con dicho objetivo surgen como objetivos específicos, indagar el tipo de modelo filosófico axiológico implementado por los docentes, describir la fundamentación teórica que sustenta la filosofía axiológica, identificar como se clasifican los juegos tradicionales orientados a la paz escolar y determinar los principios que integran la paz escolar.

DESARROLLO TEÓRICO

Molina (2013) en su tesis doctoral hace referencia a la Trascendencia del Juego para la Formación Ético-Moral del Homo Ludens en la Etapa Preescolar. El principal hallazgo del estudio se relaciona con la relevancia que tiene el juego para los seres humanos, su trascendencia y finalidad axiológica, además de competitiva, ayuda a cambiar tanto al sujeto como a la realidad contextual en la cual está inmerso y es a través de esta actividad como el individuo desde el preescolar, puede ir conformando

progresivamente un sistema de valores ético-morales que son indispensables para su desarrollo integral.

Asimismo, Pereiro (2012), recalca la innovación sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores, permite visualizar que educar en valores es un medio cuya finalidad esencial es humanizar la educación. Esto es tarea inacabada y requiere de avanzar en la teoría de la educación, es decir: innovar para explicar y definir esta premisa. De allí, la imperiosa necesidad de conocer el contexto socio cultural, que le permita al docente incluir en la planificación estratégica la cultura de su comunidad, considerando los aspectos positivos y negativos que se generan en la misma, con la finalidad de actuar sobre la realidad social y transformarla.

Lo señalado anteriormente, invita a la formación de los docentes para redireccionar la praxis pedagógica fortaleciendo los tópicos necesarios, en el caso específico

sobre el abordaje de la filosofía axiológica. Desde este llamado, la innovación educativa será oportuna y precisa, permitirá reconocer que se ha descuidado la inclusión de los valores en la planificación y los juegos tradicionales han sido relegados a pesar que forman parte de la identidad cultural de cada comunidad, razón que conducirá a ser retomados e incluidos en el contexto escolar, para asesorar, orientar y reforzar los valores sociales imprescindibles en todos los ámbitos en los que interactúa el ser humano.

Filosofía Axiológica

Es la filosofía de los valores; la axiología es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos. El término axiología fue empleado por primera vez por Laupie (1902), posteriormente por Hartman (1908).

La axiología no sólo trata de abordar los valores positivos, sino también los valores negativos, es decir los antivalores, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, considerando los fundamentos de tal juicio. De allí,

la importancia de ahondar en la presente investigación sobre la clasificación y jerarquización de los valores desde la perspectiva de algunos autores incluyendo la opinión de la investigadora. Se destaca así mismo, el rol del docente, la educación en valores y la génesis de la personalidad moral para una comprensión del estudio.

Clasificación y Jerarquización de los Valores

Según Pérez (2005) los valores son entendidos como “los principios que rigen el comportamiento humano y, dirige las aspiraciones de los individuos, o incluso de las sociedades, en pro de su perfeccionamiento o realización”. (p.87). Es decir, los principios son las bases de los valores, estos a su vez rigen las normas de la sociedad, ellos constituyen la guía de la conducta de cada ciudadano en su accionar, producto de la formación recibida y reflejo de la personalidad individual.

Todos los valores coinciden en que tienen un fin último, mejorar la calidad de vida. Aunque son

complejos y de varias clases, la clasificación más extendida es la de Orozco y Ardila (2005) y Morales de Casas (2006) quienes los agrupan en religiosos, morales, estéticos, intelectuales, sensibles, sociales, biológicos y económicos. Pero no todos los valores poseen la misma importancia, los valores se sistematizan y organizan de forma jerárquica en sistema de valores que los interrelacionan entre sí, formando relaciones de necesidad y dependencia entre ellos.

En tal sentido, la investigadora, expresa que los valores individuales son los que se desarrollan en forma personal, constituyen la base para el desenvolvimiento en la sociedad como el respeto, la rectitud y la honradez. Mientras que los valores colectivos (sociales y culturales), son las características comunes de un grupo o asociación de personas por ejemplo la solidaridad, la tolerancia y el cuidado del bien común. Por lo tanto, la práctica de los primeros determina el alcance de los segundos.

Educación en Valores

En cuanto a la formación de los valores en los alumnos, Gamargo y Rojas (2002), manifiestan que “si existe alguna edad en la cual el ser humano se ve más involucrado en el forjamiento de lo que constituye su conjunto de creencias, criterios y valores respecto de sí mismo; debe ser de su educación inicial” (p.136).

Por consiguiente, en esta etapa existe la posibilidad de enseñar los niños las costumbres transmitidas por la familia y la sociedad. De la misma forma, se debe proponer valores a los niños, para que ellos a su vez descubran los capten, los interioricen y los vivan. Por lo antes expuesto, el profesional de la educación inicial, debe tratar con mayor profundidad la planificación inducida a la formación de valores. Es relevante señalar, que el juego constituye en esta etapa una herramienta práctica, motivadora e indispensable para desarrollar valores sociales en los niños y niñas.

El Rol del Docente

Desde esta perspectiva, el educador debe orientar su labor hacia un proceso de formación ético-moral,

que lo lleve a educar en valores como la paz, que guie a los estudiantes a ser más sensibles hacia los problemas, necesidades de los demás, a defender la igualdad, luchar por una mayor calidad de vida en el pleno desarrollo del humanismo en una sociedad fragmentada y utilitarista.

La transformación de la práctica pedagógica, exige el perfil de un docente con un amplio conocimiento de los valores inmersos en la educación; consciente que estos constituyen la base de la sociedad, como tal tiene la responsabilidad de contribuir acertadamente a la práctica e internalización de los valores en la educación inicial y, se puede operativizar con implementación de los juegos tradicionales.

Génesis de la Personalidad Moral

La teoría de Piaget sobre el desarrollo moral, propone la existencia de estadios a partir de los dos años de edad. El primer estadio, llamado moral de presión adulta; el segundo moral de solidaridad entre iguales y el tercero, moral de equidad. A efectos

del propósito de la investigación, la autora selecciona para el estudio el primer estadio denominado moral de presión adulta. El cual se caracteriza porque a partir de los dos a los seis años los niños son capaces de representar las cosas o las acciones por medio del lenguaje, esto les permite recordar sus acciones y relatar sus intenciones para el futuro.

Sin embargo, no pueden aún realizar razonamientos abstractos, por lo que no pueden comprender el significado de las normas generales. Estas normas son, además, exteriores a los niños, impuestas por los adultos, por lo tanto la moral se caracteriza en esta fase de desarrollo por la heteronomía. En consecuencia, el desarrollo intelectual y moral de la persona tiene que ser visto desde una perspectiva constructivista, o sea, como un proceso en el cual la persona utiliza su capacidad de pensamiento para actuar sobre la realidad y construir su propia noción de la verdad. Por consiguiente, es necesaria la construcción colectiva de

los acuerdos de convivencia en educación inicial.

Teoría del Juego

Piaget relaciona directamente el juego con la génesis de la inteligencia. En consecuencia habrá un juego característico de la etapa sensorio-motriz hasta llegar al predominante de las operaciones concretas y formales. El juego está regulado, desde el punto de vista de los mecanismos que conducen a la adaptación, por la asimilación, es decir, a través del juego el niño adapta la realidad por sus hechos a sus posibilidades con los esquemas de conocimiento. Asimismo, fundamenta sus investigaciones sobre el desarrollo moral en el estudio del desarrollo del concepto de norma dentro de los juegos. La forma de relacionarse y entender las normas de los juegos es indicativo del modo cómo evoluciona el concepto de norma social en el niño. Juegos Tradicionales y su Clasificación

Una conceptualización de juegos tradicionales es la aportada por Lavega (2000) quien manifiesta que

“los juegos tradicionales son prácticas motrices lúdicas cuyas reglas contienen rasgos de la cultura local que todavía se muestran alejados de la estandarización y los estereotipos tan presentes en otras manifestaciones internacionales” (p.5). Una de las características resaltantes de este tipo de juego, es la invariabilidad del uso a través del tiempo, puesto que su permanencia fortalece la identidad cultural, aviva el sentido de pertenencia y despierta el interés por la actividad lúdica que genera el juguete tradicional estableciendo relaciones interpersonales a través de la interacción donde se pone de manifiesto los valores y normas que rigen la conducta humana.

Para Campos y otros (2006), el juego se clasifica en tres dimensiones que atienden a las etapas del desarrollo de acuerdo con las posibilidades del individuo.

Dimensión cognitiva: En relación a dicha dimensión, el juego se divide en cuatro categorías: juego funcional (0 a 2 años), juego de construcción (2

a 6 años), juego simbólico (2 a 6 años) y juego de reglas (6 a 11 años).

Dimensión Social: Considera aspectos cuantitativos y cualitativos de la relación, tiene en cuenta el número de participantes y la interacción que se mantiene entre ellos. Esta dimensión se divide en cuatro categorías: juego solitario o de espectador (2 años), juego paralelo (3 y 4 años), juego asociativos (5 y 6 años) y el juego cooperativo (sobre los 6 años).

Dimensión Física: Desde la perspectiva motriz esta dimensión se divide en tres categorías: estereotipadas rítmicas, juego de ejercicio, juego de acoso y derribo.

Paz Escolar y sus Principios

Entre las categorías de la Nueva Escuela, que dan esencia a la Educación Bolivariana, surge “La Escuela, Espacio para la Paz” (MECD, 2004). Por lo tanto, el trabajo con la educación para la paz, implica cambios en la forma de interpretar las relaciones sociales, de resolver los conflictos que son inevitables en

cualquier sociedad y en una vivencia de los derechos humanos.

Resumidamente, la investigadora presenta tres principios:

Rechazar la violencia: Frecuentemente, el ámbito escolar se ha convertido en escenario de violencia, donde se hace necesario mediar ante la resolución del conflicto tomando en cuenta tanto la evolución moral de los niños como la sanción a ser aplicada. Para tal fin, el docente debe siempre promover el diálogo, favorecer las relaciones interpersonales, propiciar un clima escolar de respeto, confianza y seguridad desde el inicio del año escolar, construir las normas de convivencia en consenso es decir, sin imposición para que comprendan el sentido moral que encierran.

Calidad de vida: Es un significado complejo que hace alusión a varios niveles de generalización pasando por sociedad, comunidad, hasta el aspecto físico y mental. En la escuela, deben prosperar los cambios que contribuyan a afianzar la mejora, la satisfacción de necesidades que

muestran todos sus miembros desde un proceso dialógico que permita percibir alternativas equilibradas en función de las necesidades individuales y sociales dentro de un marco dinámico que la sociedad establece.

Dinámica social. Es el mecanismo que rige la conducta de las masas frente a diversos estímulos en determinadas circunstancias. Por lo tanto, las interacciones de los niños con sus pares y adultos significativos permiten observar las actitudes, los comportamientos para determinar la dinámica del status social. En relación con ello, el juego permite que el niño interactúe, así va formando su identidad específica, se adapta a las normas apropiándose de los valores sociales.

Operacionalización de las Variables

La definición operacional de las variables es definida por la Universidad Santa María (USM, 2001), la cual afirma que “representa el desglosamiento de la misma en aspectos cada vez más sencillos que permiten la máxima aproximación

para poder medirla, estos aspectos se agrupan bajo las denominaciones de dimensiones, indicadores y de ser necesario sub indicadores” (p.36). Por lo tanto, en el cuadro 1 se presenta la Operacionalización de las variables,

se visualiza las dimensiones, estas representan el área del conocimiento teórico, de los cuales se desprende los indicadores que son los aspectos que se sustraen de las dimensiones objeto de análisis en el marco teórico.

Cuadro 1

Operacionalización de las variables.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Modelo filosófico axiológico	Tipo de modelo	Educación en valores Clasificación y jerarquización de los valores Rol del docente Génesis de la personalidad moral
Juegos tradicionales	Clasificación de los juegos tradicionales	Cognitivo Social Físico
Paz Escolar	Principios de la paz escolar	Rechazar la violencia Calidad de vida Dinámica social

Fuente: Parra (2017)

METODOLOGÍA

Diseño y Tipo de Investigación

En este apartado, el investigador se plantea las estrategias a seguir para encontrar la solución más

expedita a la situación problemática. En este sentido, se considera el diseño apoyada en Hernández, Fernández y Baptista (2010) quienes indican que el diseño señala al investigador lo que debe hacer para

alcanzar sus objetivos de estudio, contestar las interrogantes que se ha planteado y analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en particular” (p.120).

La investigación opta por el diseño de campo; Arias (2006) expresa que consiste “en la recolección directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes” (p.31). Además, se identifica ampliamente con la investigación de tipo descriptiva; al respecto Chávez (2004) explica “son aquellas que se orientan a recolectar informaciones relacionadas con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos, tal cual como se presenta en el momento de la recolección” (p.135).

En relación con los autores, el estudio se identifica ampliamente con las características descritas porque, permite generar un modelo filosófico

axiológico basado en los juegos tradicionales hacia una cultura de paz en preescolar. La investigadora se adentra en el contexto, para indagar el tipo de modelo aplicado por los docentes y de allí verificar la necesidad de llevar a cabo el estudio; desde esta perspectiva conoce la realidad o el problema y ahonda en la teoría que dará soporte a la investigación.

Asimismo, se enmarca en la modalidad de proyecto factible, entendiéndose por este un modelo operativo viable con una solución posible a determinados problemas, para satisfacer las necesidades de un grupo social, apoyado en la elaboración y desarrollo de una propuesta Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2003). El proyecto factible es una de las modalidades en las que se apoya la investigación de campo, en éste se hace una propuesta y no necesariamente requiere ejecutarla. En tal sentido, este tipo de proyecto cumple con ciertas fases a saber:

Fase I, Diagnóstico: Permitió indagar el tipo de modelo filosófico axiológico aplicado por los docentes de educación inicial, la inclusión en la planificación de temas referentes a los valores indagando sobre la integración de la familia como principal formador de valores. Los resultados, se midieron a través de un cuestionario con preguntas cerradas o dicotómicas, que determinó los conocimientos y actitud de los docentes con relación a la praxis pedagógica, donde se pudo constatar la inexistencia del mencionado modelo. Lo cual permitió a la investigadora nutrir su interés y seguir adelante con el estudio.

Fase II, Factibilidad: Se estudió la posibilidad que la propuesta sea llevada a cabo, aplicando un cuestionario tipo encuesta a los docentes; el instrumento aplicado fue sometido a validación por un grupo de expertos. En los resultados obtenidos, se evidencia la disponibilidad de los encuestados en apropiarse de un modelo filosófico axiológico basado en los juegos tradicionales hacia una cultura de paz en preescolar; por la

necesidad latente, la facilidad en la aplicación, la formación del sujeto para una calidad de vida donde prevalezcan los derechos humanos y la justicia social.

Fase III, Diseño: Para, Hernández, Fernández y Baptista (2010) “en la fase de diseño de un proyecto se pone de manifiesto el ingenio del proyectista, siendo el momento en el que se debe plasmar de una manera clara y precisa la alternativa de solución al problema planteado” (p.23). En el caso específico, la autora genera el modelo filosófico axiológico basado en los juegos tradicionales orientados a la cultura de paz en preescolar, se observa en el cuadro 2.

El modelo a presentar contiene un conjunto de valores, susceptibles de realización a través de la praxis de los juegos tradicionales en el contexto educativo con la finalidad de dar respuesta a la formación integral del educando. Tal conjunto de valores es una propuesta y una opción de modelo inacabado, abierto, crítico al diálogo y a la discusión que a su vez se puede

operativizar en los diversos contenidos a desarrollar en las diferentes planificaciones.

Cuadro 2.

Propuesta del Modelo filosófico axiológico basado en los juegos tradicionales.

CLASIFICACIÓN	JUEGO TRADICIONAL	VALOR IMPLICITO
Cognitivo: La cometa, las escondidas, la gallinita ciega, caballito de madera, muñeca de trapo, carrito de madera, carrera de carreta.	La cometa, es de muy diversa forma, tamaño y material. Se puede organizar grupal o individualmente. Para ello, se propone, que el niño haga que la cometa remonte vuelo y se mantenga en el aire superando los posibles obstáculos que puedan representar los árboles. También que intente realizar diferentes acrobacias en el aire. Este juego, favorece la motricidad fina, la concentración y la creatividad...	La tolerancia, el respeto, la solidaridad, el compañerismo...
Social: El trompo, la perinola, la lleva, las rondas (matalirelrelon, arroz con leche, los pollos de mi cazuela), las metras, el yoyo	El trompo, es un juguete muy antiguo, se conoce en diversos ejemplares, que dan testimonio de su permanencia a lo largo del tiempo. Existen diversas formas de juego, bien sea libre o con imposición de reglas, los cuales son determinadas en consenso. Este juego favorece el desarrollo de la motricidad fina, la creación y aceptación de reglas grupales entre otras.	La autoestima, auto superación, Interacción grupal, la participación en vida colectiva
Físico: Pisé, carrera de saco, juego a la carretilla, rondas (a la víbora de la mar, el gato y el ratón), juego de pelota.	Pisé, se juega en grupo o individualmente. Se puede presentar a los niños del nivel inicial como un desafío que consiste en lograr que todos los participantes lleguen a la meta sin ninguna dificultad. Este juego favorece la motricidad fina y gruesa, la inhibición voluntaria del movimiento, la espera de turno para jugar.	La participación, la apropiación de la cultura, la tolerancia, el compañerismo, la solidaridad

Fuente: Parra (2017)

Población y Muestra

Según Parra (2003), la población “es el conjunto integrado por todas las mediciones u observaciones del

universo de interés en la investigación”. (p. 15). Para efecto de la presente investigación, Parra (Ob.Cit) define la muestra como “una

parte (sub-conjunto) de la población obtenida con el propósito de investigar propiedades que posee la población” (p.16). La muestra, se considera como un estudio censal, lo que equivale al total de la población, estuvo conformada por los 10 docentes del Preescolar Bolivariano Martha González ubicado en Santo Domingo, municipio Cardenal Quintero del estado Bolivariano de Mérida.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Se utilizó como técnica la encuesta aplicada a 10 docentes vía online, con apoyo en Hernández, Fernández y Baptista (2010) la encuesta es “un conjunto de ítems presentados en forma de afirmación o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra” (p.263). El instrumento utilizado fue el cuestionario, en concordancia con Bavaresco (2006) define “...es el instrumento que más contiene los detalles de la población que se investiga tales como: variables, dimensiones e indicadores” (p. 100). El mismo, contó con 20 ítems con

opciones de respuestas cerradas o dicotómicas con el fin de indagar el tipo de modelo filosófico axiológico aplicado por los docentes. Para su validez fue sometido a juicio de expertos, se verificó la confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo como resultado 0,7 el cual es confiable.

Análisis y Procesamiento de Datos

Según Méndez (2007), el análisis de los resultados como proceso “implica el manejo de los datos que se han obtenido, reflejándolos en cuadros y gráficos, una vez dispuestos, se inicia su análisis tomando en cuenta las bases teóricas, cumpliendo así los objetivos propuestos” (p.168). En este caso, los datos obtenidos fueron procesados y presentados para sus respectivos análisis a través de la distribución de frecuencias absolutas y relativas representados en cuadros. Dicho análisis, permite sacar conclusiones mediante técnicas con el objeto de hacer inferencias válidas partiendo de una matriz de datos centrada en la interpretación de los métodos de

análisis cuantitativo; donde cada uno de ellos tiene su razón de ser, en consonancia con la investigación.

RESULTADOS

Dimensión: Tipo de Modelo

Esta dimensión se puede

visualizar en el cuadro 2, distribuida en ocho ítems, los cuales giran en relación a cuatro indicadores: a) Educación en valores, b) Clasificación y jerarquización de los valores, c) rol del docente d) Génesis de la personalidad moral.

Cuadro 2

Distribución de la Frecuencia Absoluta y Relativa de la Dimensión Tipo de Modelo

Alternativas	Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4		Ítem 5		Ítem 6		Ítem 7		Ítem 8		Tendencias
	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	
Si	2	20	3	30	4	40	7	70	0	00	5	50	5	50	10	100	45
No	8	80	7	70	6	60	3	30	10	100	5	50	5	50	0	0	55
Total	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	100

Fuente: Parra (2017).

a) Educación en valores: Dos de los docentes encuestados aplican un modelo axiológico específico en su praxis pedagógica, cifra representativa al 20% pero, 8 de ellos es decir, el 80% no aplican ningún modelo. En relación a la planificación frecuente de temas referentes a los

valores, tres docentes si lo hacen, es decir el 30%, mientras 7 de ellas no planifican frecuentemente en función de los valores, dicha cantidad constituye un 70% de la muestra.

b) Clasificación y jerarquización de los valores: Un 40% de los docentes encuestados creen que los

valores primarios progresivamente van siendo desplazados por valores de mayor autonomía y los 60% restantes no lo consideran así. Sin embargo, 7 docentes cuya representatividad es 70% creen que formando al niño en valores positivos se está marcando su futuro, mientras que el 30% desestiman tal aseveración.

c) Rol del docente: En cuanto a la responsabilidad del docente en educar en valores todos respondieron no, lo que representa el 100%. Sin embargo, en otro ítem el 50% coinciden en que la práctica de valores es importante en el nivel de educación inicial.

Cuadro 3.

Distribución de la Frecuencia Absoluta y Relativa de la Dimensión Clasificación de los Juegos Tradicionales.

Alternativas	Ítem 9		Ítem 10		Ítem 11		Ítem 12		Ítem 13		Ítem 14		Tendencias
	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	F.A	F.R (%)	
Si	7	70	3	30	8	80	9	90	7	70	6	60	67
No	3	30	7	70	2	20	1	10	3	30	4	40	33
Total	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	100

Fuente: Parra (2017).

d) Génesis de la personalidad moral: Al indagar si los docentes aplican normas como mediadoras de conflictos en los niños, 5 respondieron afirmativamente y 5 negativamente representan el 50% respectivamente. En cuanto, a la integración de la familia en la formación en valores el 100% de la muestra se integran.

Dimensión: Clasificación de los Juegos Tradicionales

Esta dimensión fue medida con seis ítems, observables en el cuadro 3, los cuales giran en relación a tres indicadores: a) Cognitivo b) social, c) físico.

a) Cognitivo: 7 docentes representantes del 70% afirman que el niño aprende a través del juego y 3 de ellos es decir el 30% respondieron no. En relación con otro ítem que mide los conocimientos que poseen los docentes sobre los juegos cognitivos predominantes en cada rango de edad, solo 3 (30%) poseen conocimiento, mientras que 7 (70%) de los docentes tienen desconocimiento al respecto.

b) Social: 80% de las respuestas obtenidas de 8 docentes destacan la importancia del juego social como medio para acentuar los valores en los niños y solo 2 restantes que representan el 20% no lo consideran como tal. No obstante, 9 docentes (90%) respondieron que el juego

social si fortalece las relaciones interpersonales y 1 docente (10%) respondió no.

c) Físico: Se evidencia que 7 docentes que representan el 70% aplican los juegos físicos para observar conductas y 3 que representan el 30% no lo utilizan para tal fin. Por otra parte, 6 docentes toman en consideración los juegos tradicionales como medio para alcanzar la paz escolar y 4 no.

Resultados de la Dimensión: Principios de la Paz Escolar

Esta dimensión fue medida en seis ítems, presentados en el cuadro 4 y giran en relación a tres indicadores: a) Rechazar la violencia b) Calidad de vida, c) Dinámica social

Cuadro 4

Distribución de la Frecuencia Absoluta y Relativa de la Dimensión Clasificación de los Juegos Tradicionales.

Alternativas	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítems 20	Tendencias
	F.A F.R (%)	F.A F.R (%)	F.A F.R (%)	F.A F.R (%)	F.A F.R (%)	F.A F.R (%)	

Si	5 50	6 60	4 40	6 60	6 60	5 50	
							53
No	5 50	4 40	6 60	4 40	4 40	5 50	
Total	10 100	10 100	10 100	10 100	10 100	10 100	47
							100

Fuente: Parra (2017).

a) Rechazar la violencia: 5 docentes quienes representan el 50% consideran que la formación en valores pone fin a la violencia, mientras que el 50% restantes no lo consideran. En otra opinión, 6 docentes (60%) creen necesario edificar una cultura de paz desde el nivel inicial pero, 4 docentes (40%) no lo creen necesario.

b) Calidad de vida: Una reducida muestra de docentes (4) quienes representan el 40% desarrollan actividades en función de la calidad de vida, mientras que 6 docentes (60%) no desarrollan actividades para tal principio. Por su parte, 6 docentes concuerdan en que el respeto en todas sus dimensiones conlleva a la paz escolar, mientras que 4 de ellos divergen de tal opinión.

c) Dinámica social: Ante situaciones de conflicto, 6 docentes respondieron que si propician el dialogo como elemento mediador para alcanzar la paz escolar pero, los 4 restantes respondieron no. El 50% de los docentes están de acuerdo en desarrollar un modelo filosófico axiológico orientado a la paz escolar y el 50% restante en desacuerdo.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos al indagar sobre el tipo de modelo filosófico axiológico aplicado en la praxis pedagógica permiten concluir que el tema de los valores prácticamente es obviado por la mayoría de los docentes. Situación

que se torna alarmante y merece reflexionar al respecto porque el docente como actor principal del hecho educativo descuida los objetivos contemplados en el currículo de educación inicial (2005) donde se exhorta a propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los niños y niñas, fortalecer sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico para que sean autónomos(as), creativos(as), dignos(as), capaces de construir conocimientos, de comunicarse, participar en su entorno libre y creativamente, cooperar, convivir con tolerancia y respeto por los demás.

La intención de otro de los objetivos trazados fue develar los juegos tradicionales implementados por los docentes orientados a la paz escolar. Los resultados obtenidos permiten reafirmar la valorización que los docentes le dan al juego y su implementación como estrategia pedagógica para la orientación de conductas basadas en valores a través de los juegos sociales y físicos, con desestimación de los juegos

cognitivos y manifestación de una presunta ignorancia en cuanto a la clasificación de los juegos tradicionales y una pequeña incorporación de los mismos para el logro de la paz escolar.

En función de determinar los principios que conllevan a la paz escolar en la población objeto de estudio, las respuestas reflejan la subjetividad de los docentes con respecto a los estudiantes que actualmente tienen bajo su responsabilidad, encasillándose en las actitudes o comportamientos que presentan actualmente los niños y niñas, sin una proyección a futuro de las actitudes y comportamientos de la matrícula estudiantil que pudiesen ingresar formalmente a la institución educativa. Un aspecto positivo se refleja en el dialogo como elemento mediador para alcanzar la paz escolar. Además, la disponibilidad de desarrollar un modelo filosófico axiológico basado en los juegos tradicionales hacia una cultura de paz en preescolar.

Finalmente, el modelo filosófico axiológico presentado, estará formando al niño y niña de preescolar en individuos con identidad cultural al entrar en contacto con los juegos tradicionales de la localidad interactuando con pares y adultos significativos donde las manifestaciones de respeto, tolerancia, solidaridad, compañerismo e igualdad le permitan convivir en armonía para la construcción de la cultura de paz escolar.

RECOMENDACIONES

Innovar la praxis pedagógica desde la perspectiva filosófica axiológica en todas las áreas del conocimiento que abarca la educación inicial.

Integrar e incluir a la familia en el proceso de formación de valores. Brindando la oportunidad de reflexionar sobre diversos dilemas éticos morales con la orientación oportuna para la modificación de conductas y el fortalecimiento de la paz escolar.

Realzar las costumbres y tradiciones de la comunidad a través de la implementación de los juegos tradicionales para la apropiación de los valores sociales.

Asumir responsablemente la educación en valores a través del modelo propuesto en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, F (2006). **El Proyecto de Investigación**. (5ta ed.). Caracas, Venezuela: editorial EPISTEME, C.A.

Bavaresco, A (2006). **Proceso Metodológico en la Investigación**. (5ta ed). Maracaibo, Venezuela: editorial de la Universidad del Zulia.

Campos, M y otros (2006). **El Juego como Estrategia Pedagógica**. Disponible: www.google.com. [Consulta: 2016, Agosto 25]

Chávez, N (2004). **Introducción a la Investigación Educativa**. Venezuela: Editorial Graficas, S.A.

Gamargo, C y Rojas, J (2002). **Docencia y Valores**. Caracas: FEDEUPEL.

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P (2010). **Metodología de la Investigación**. (5ta ed). DF/México: editorial Mac Graw Hil.

Lavega, P (2000). **Juegos y Deportes Populares-Tradicionales.**

Disponible:

sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/.../a10v12n21.

Méndez, L (2007). **El Departamento de Prácticas Docentes.** UPEL-IPC. En el Anclaje de una Praxología Profesional Socioeducativa. Caracas.

Molina, C. (2013). **Trascendencia del Juego para la Formación Ético-moral del Homo Ludens en el Nivel de Educación Inicial,** etapa preescolar. Valencia

Morales de Casas, M (2006). **Valores.** Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/los-valores/los-valores.shtml>. [Consulta: 2016, Agosto 25]

Orozco, J y Ardila, S (2005). **El Libro de los Valores.** México: editorial televisa

Otero, M. (2002). **El Libro de los Valores.** Caracas: el tiempo

Parra, J (2003). **Guía de Muestreo.** Dirección de Cultura de la Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

Pereiro, G. (2012). **Innovaciones sobre la Formación Inicial de Profesores con Relación a la Educación en Valores.** Tesis doctoral (publicada). Valencia/España.

Pérez, A. (2005). **Educar para Humanizar.** Madrid/España: ediciones NARCEA, S.A

**REDES SOCIALES EN EL ENTORNO
DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

Autor: Bárbara Vásquez
Barbaracvasquezp@gmail.com

RESUMEN

Las redes sociales actualmente marcan la principal forma de relacionarse entre los jóvenes en edad universitaria. Sin embargo, todavía siguen siendo algo poco presente en el ámbito académico, ya que las ocasiones en que se han utilizan son aisladas y sin continuidad. En este sentido, las redes sociales han ido convirtiéndose en poderosos espacios de interacción entre diferentes grupos sociales, algunos cada vez más especializados, donde es posible ir conociendo a personas que comparten unos mismos intereses o reencontrarse con ellas. Sumado a esto, la transformación sufrida en el ámbito educativo estos últimos años ha sido importante lo que está convirtiendo a la red (internet) no sólo en un banco de recursos, que podía serlo antes, sino en una plataforma para trabajar con dichos recursos. Es por ello, que se debe aprovechar uso de redes sociales para relacionarse con la actitud abierta que poseen los estudiantes actuales así como destacar el carácter social de éstas para generar sinergias de intercambio de conocimiento. Finalmente, el docente debe fomentar el diseño y elaboración de entornos sociales virtuales interactivos, en los cuales el verdadero protagonista de los procesos formativos sea el estudiante, y él un tutor o guía de procesos de reflexión didáctica y creador de gestiones sociales innovadoras.

PALABRAS CLAVE

Redes sociales,
enseñanza
universitaria

SOCIAL NETWORKS IN THE ENVIRONMENT OF UNIVERSITY EDUCATION

Author: Barbara Vásquez
Barbaracvasquezp@gmail.com

ABSTRACT

Social networks currently mark the main way of relating among college-age youth. However, they are still little present in the academic field, since the occasions in which they have been used are isolated and without continuity. In this sense, social networks have become powerful spaces for interaction between different social groups, some increasingly specialized, where it is possible to get to know people who share the same interests or meet them again. In addition to this, the transformation undergone in the educational field in recent years has been very important, which is making the network not only a resource bank, which could be before, but a platform to work with these resources. This is why we must take advantage of the open attitude of students to relate through the use of social networks and highlight the social nature of these to generate synergies of knowledge exchange. Finally, the teacher should encourage the design and elaboration of interactive virtual social environments, in which the true protagonist of the formative processes is the student, and he is a tutor or guide of processes of didactic reflection and creator of innovative social actions

KEYWORDS: Social networks, university education

INTRODUCCIÓN

La sociedad en general está viviendo cambios acelerados. Estos, son resultado de la acelerada producción e innovación científico-tecnológica que cada vez más adquiere un nivel protagónico en todo ámbito, el cual obliga a reflexionar de una manera más crítica, si las universidades están preparadas para asumir los retos y riesgos de adaptar la forma de educar con la incorporación de las redes sociales como herramienta en su práctica formativa.

Las redes sociales se conocen como aplicaciones que permiten a varias personas compartir, intercambiar intereses comunes. En particular, los estudiantes universitarios de hoy en día manejan casi en perfección las aplicaciones de las redes sociales, pero no las conocen como herramienta educativa. Por lo tanto, incorporar dicha tecnología como herramienta en el aula donde se cambie el sistema vertical por el horizontal motivará al

estudiante, despertará su interés y hasta la forma natural de intercambiar su pensamiento, sentimientos e intereses.

Asimismo, hasta el hoy día los intentos en incorporar las redes sociales en la práctica de la docencia se ha limitado a experiencias aisladas realizadas con estudiantes de educación universitaria en universidades internacionales, y en la formación de profesores. Dicho de otra manera, las redes sociales utilizadas con fines estrictamente educativos en la educación son prácticamente inexistentes. Concretamente en España es donde se están haciendo pruebas pilotos que han proporcionado excelentes resultados.

Es por esta razón, que las universidades venezolanas deben pensar en mejorar el nivel académico de sus estudiantes, así como el nivel de preparación de sus docentes aprovechando para ello las herramientas tecnológicas con el propósito de entender a cada joven con inquietudes diferentes, con formas

de aprender distintas donde el uso de lo habitual no sea una regla sino que con incorporar aplicaciones como las redes sociales se puede alcanzar ese objetivo educativo.

Enseñar a través de las Redes Sociales

Hablar de enseñar hoy en día, involucra muchos más elementos de los que se conocían en su historia natural. Es decir, que anteriormente se pensaba como una exclusiva transmisión de algún conocimiento a una o varias personas para su formación, bien sea académica, religiosa, cultural, entre otros. Así, lo expresó el Papa Francisco: “Educar, no es solamente transmitir conocimientos, contenidos, sino que implica otras dimensiones. Transmitir contenidos, hábitos y valoraciones, los tres juntos” Pero en este momento, la educación debe incorporar los elementos antes señalados además de otros directamente relacionados con la tecnología. Para Johnson (2010): “La educación está cambiando, está experimentando un momento disruptivo el cual supone un

cambio en su historia. Las nuevas tecnologías lo han propiciado pero es Internet el que aporta el valor añadido al respecto” (p.5).

En efecto, la aparición del internet en diversos ámbitos ha provocado un cambio, en el caso de la enseñanza marcó un antes y un después específicamente en cómo llevarla a cabo. Tal es el caso, de la incorporación en las universidades del mundo plataformas virtuales en donde los estudiantes tengan información al momento sino que es la representación para formarlos en el aula. En otras palabras, se cambió la cultura de cómo enseñar. Tal como lo afirma Esteve (2009):

“Hemos pasado de una cultura basada en el átomo a otra basada en el bit (Negroponte, 1995) en la que las potencialidades que los nuevos entornos 2.0 ofrecen para la docencia universitaria pueden ser una gran fuente de aprendizaje contextualizado” (p.59).

Es importante señalar que, el docente debe prepararse para enfrentar realidades y estudiantes

diferentes a los tradicionales, porque la aparición de la tecnología ha hecho en éstos anhelar una formación que venga de la mano con sus gustos, costumbres e innovaciones en la manera de adquirirlas. Los jóvenes actuales se comunican, crean, investigan, aprenden de manera evolutiva y adaptada a los medios en los que se desenvuelven específicamente las redes sociales, convirtiéndolos en seres más críticos y cuestionadores en la transmisión de información que se les ofrece. Según Cobo y Romaní (2007): “Con la irrupción de las nuevas tecnologías, especialmente las relacionadas con la Web 2.0, la educación ha sido una de las disciplinas más beneficiadas (p.101).

En efecto, no es malo adaptar en la pedagogía docente la tecnología como medio o herramienta de trabajo en aula porque los estudiantes dispondrán de opciones a la vanguardia para adquirir conocimiento e información deseada.

Sin embargo, existen dos problemas evidentes en el uso de las

redes sociales en la educación: los estudiantes aunque son muy expertos y pasan largas jornadas de su tiempo en el uso de éstas, desconocen por completo el fenómeno de cada una de las aplicaciones en su propia formación educativa. La otra, es el docente como tal en actualizarse e incorporar en el aula el uso adecuado de la tecnología de manera cómoda para conseguir los resultados en sus estudiantes.

En relación a lo anterior, los estudiantes en la actualidad requieren para su futuro profesional la utilización de aplicaciones tecnológicas, ya que varían enormemente en su habilidad de percepción y aprendizaje; por lo tanto, en los requerimientos pedagógicos individuales. Si bien es cierto, algunos aprenden fácil y rápidamente a través de informaciones orales o impresas y con un mínimo de experiencias más directas. La mayoría requiere experiencias más reales que incluyan medios, aplicaciones novedosas que despierten su interés.

Ahora bien, para el estudiantado

existen factores culturales que afectan el aprendizaje; por tanto estos necesitan de una amplia gama de experiencias que incluya aspectos reales, representaciones visuales y símbolos abstractos. Las nuevas necesidades y expectativas que el estudiante tiene aconsejan una mayor participación del mismo en el aprendizaje mediante los métodos activos de investigación y experimentación. Asimismo, los programas de formación demandan ser vistos con eficacia y flexibilidad de aplicación en cuanto a tiempo, personal y recursos de que se disponga.

De la misma manera, una mayoría de los docentes no aceptan el valor didáctico de las redes sociales dentro del aula de clases. Suponen que si no están frente a la clase, hablando o actuando; el aprendizaje no se realiza. También, la renuencia al cambio en su pedagogía, porque de una u otra forma la consideran una pérdida de lo que creen academia, es decir su punto de vista sólo puede mantenerse por la comunicación oral y

la lectura. Sin embargo, esta actitud es comprensible porque para algunos salvo contadas excepciones, han recibido una educación basada en el verbalismo durante toda su vida y especialmente en su preparación profesional o universitaria.

Lo realmente importante, es que el docente de hoy evolucione en cuanto a usar redes sociales en el aula a través de la capacitación. Tiene que comprender en que red no perderá autoridad, al revés, tendrán una identidad virtual que lo diferencia ante el alumnado logrando captar atención, el cual es el comienzo para guiar, desarrollar la potencialidad de los estudiantes.

De esta forma, expresó Guzmán (2014) egresada de la Universidad Nacional de Colombia en Manizales y coordinadora de investigaciones docentes en la Pontificia Universidad Bolivariana de Bucaramanga que: “Los jóvenes ya están integrados a las redes sociales, hablan el mismo lenguaje y utilizan todas estas herramientas para múltiples actividades de su vida cotidiana;

entonces, por qué desde las universidades no aprovechamos que tienen la atención fijada allí para comunicarnos con ellos, retroalimentar las clases o llevarles información de interés para su proceso formativo" (s/n).

Es decir, que sin entenderlo dicha integración ha favorecido esencialmente el trabajo en grupo, la colaboración entre pares. Y aunque las aplicaciones son cada vez más sencillas de utilizar, y nuestros alumnos ya son nativos digitales, es necesario darles una formación en términos de alfabetización digital.

La educación tradicional en las universidades ha llevado consigo un proceso basado en la lógica, debido a que es el docente quien escoge, planifica y decide el conocimiento a enseñar a los estudiantes y hasta como es la manera de hacerlo. Es decir, cargada de racionalidad por cuanto es eso lo que será de utilidad en su futuro. Según Ramírez (2008):

En décadas anteriores, las preocupaciones curriculares se centraban,

casi exclusivamente, en la adquisición de conocimientos científicos, con el fin de familiarizar a los estudiantes con las teorías, los conceptos y los procesos científicos, pero a fines de la década del 90 del siglo XX, con el desarrollo de la Internet, se plantea la idea de diseñar un marco de referencia para la creación de los sistemas educativos desarrollados en la llamada sociedad de la información (p.19).

Lo anterior indica, que las actualizaciones en la enseñanza deben adaptarse a las nuevas tecnologías, con el fin de facilitar el acceso de los estudiantes a la educación, en el marco del desarrollo tecnológico de la informática y de las telecomunicaciones. En este sentido, Las universidades de hoy, en cualquier parte del mundo se enfrentan a aulas llenas de jóvenes digitales que exigen un nuevo tipo de enseñar. Los estudiantes universitarios actuales corresponden a una generación digital, debido a que la forma de relacionarse, comunicarse, estar informado, ver la televisión o

escuchar música es a través del internet y sus aplicaciones.

Por tal razón, es necesario que los estudiantes cuenten con ambientes de aprendizaje más efectivos y didácticos y entornos educativos que permitan desarrollar sus habilidades para crear, innovar y desarrollar sus capacidades en especial la de aprender. Sin embargo, cuando el diseño de estos entornos educativos se realiza sin argumento científico y sin una didáctica claramente definida, los beneficios serán escasos.

De igual forma, los docentes deben tener claridad sobre las pautas a seguir para mejorar su práctica profesional, de tal forma que se adapte a las necesidades de la diversidad y la complejidad de sus estudiantes. Herrera (2004) afirma que: “El docente debe ver el hecho educativo como un propósito de construcción de sujetos, diversos y creativos en sociedades complejas que basan su desarrollo según el nivel tecnológico” (p.10). Cabe destacar, que este forma un elemento primordial en la reflexión,

comprensión y renovación de la realidad educativa, así como en promover su desempeño profesional, en la formación humana.

Asimismo, la didáctica en la enseñanza universitaria tiene la responsabilidad de provocar profundos cambios en los diferentes elementos del currículum y la metodología de la enseñanza, con el fin de lograr: desarrollo de contenidos acordes con la realidad donde los estudiantes aprendan lo indicado, y les permita una formación científica apropiada para las nuevas generaciones

¿Qué son las Redes Sociales?

Las redes sociales se dice son un fenómeno que se han desarrollado en los últimos años, a través del internet y con cualidades como medios sociales, entre las que se pueden mencionar blogs, wikis y grupos sociales. Según Cobo y Romaní (2007) la describen como: “Todas aquellas herramientas diseñadas para la creación de espacios que promuevan o faciliten la conformación de comunidades e

instancias de intercambio social” (p.13). Lo que indica, que es en estos espacios donde los usuarios son todos protagonistas (profesor – estudiante) van desarrollando el contenidos e información en la red que se desenvuelven.

Ha sido rápida la evolución de la tecnología, su inicio se fundamentó en la web 1.0, con característica unidireccional, rápidamente surgió la web 2.0 la cual es la llamada red social gracias a la aparición de portales bidireccionales como lo son blogs, wikis, foros, redes sociales y aunque ya estamos en la web 3.0 se tiene que considerar que no se ha aprovechado la anterior en su totalidad para dar paso a las nuevas aplicaciones, a la semántica y los multidispositivos que es lo que reina hoy en día.

Tomando en cuenta las referencias del párrafo anterior, en estos momentos hay un par de conceptos acerca de los cuales ha girado gran parte de las investigaciones en tecnología educativa. El elearning tiene una especial importancia ya que habla de

entornos personales de aprendizaje y de redes de contactos personales. Para López, Camino y Basilotta (2012):

Hasta ahora la actividad educativa se ha limitado a unos entornos en los que estos dos conceptos se dan, pero cuya característica principal es que se trata de entornos personales de aprendizaje virtual cerrado. Caso específico, como Moodle, al cual se accede por invitación. En este caso el aprendizaje es reducido y seleccionado por el profesor, reduciendo de este modo la heterogeneidad del mismo, limitando la creatividad en el resultado de los proyectos que se desarrollen en el entorno. En el caso de los entornos personales de aprendizaje virtuales como redes sociales relacionados con la web 3.0, estos inconvenientes son inexistentes (s/n).

Para Handley, Wilson y Otros (2007): “Además de la poca investigación que existe al respecto, se percibe un cierto recelo por parte de los profesores hacia la tecnología

utilizada por los estudiantes (sms, chat youtube, facebook...), ya que la sienten como un elemento perjudicial para el flujo natural de la enseñanza tradicional (p.70).

Si existiera dentro de las universidades programas que fomenten la enseñanza a través de las redes sociales se dará un progreso en ella sino en docentes que al igual que los estudiantes piden un evolución, cambio para poder enfrentar lo nuevo, lo del día, así como lo que vendrá a través de captar la atención de los estudiantes en su nivel, no con el fin de perder autoridad ni respeto sino generar confianza y seguridad para crear y desarrollar nuevas ideas y cambios en el mundo. Para Artero, (2011) las redes sociales:

Son consideradas como un elemento clave para favorecer el papel activo del alumnado. El aula necesita ser un espacio abierto, de experimentación, de aprendizaje práctico, de adquisición y desarrollo de competencias básicas para la formación de ciudadanos hábiles para una nueva sociedad; el aula debe ser

un espacio para el aprendizaje de estrategias de búsqueda de información y en este sentido las redes sociales influyen en una nueva concepción de aula más abierta y más cercana al mundo exterior (p.12).

En otras palabras, debe incorporarse dentro de los requerimientos universitarios el uso de las redes sociales en el aula de clases para no solo adaptarse a la tecnología, sino buscar empatía entre alumno – docente al compartir opiniones, contenidos y proyectos en redes sociales educativas. En cuanto a metodologías, los aprendizajes por competencias, colaborativo, analítico, por exploración o enfocado a la resolución de problemas arraigarán en las aulas, proporcionando al alumno un mayor protagonismo.

¿Por qué incorporar Redes sociales en la Enseñanza Universitaria Actual?

La idea principalmente surge de evidenciar los resultados actuales en un aula de clase del conocimiento de los alumnos que la integran. En el país

los diferentes niveles de educación (básica, media o universitaria) se ha comprobado la débil preparación académico de los alumnos que existe actualmente porque desde hace algún tiempo no se percibe creatividad, producción y nuevos conocimientos en la academia.

Se tiene entonces que pensar que todo progresa, es decir la ropa de hoy no es igual a la hace unos años, o los carros han mejorado con la incorporación de tecnología, los teléfonos, lo más simple ha avanzado para mejorar la vida, y entonces ¿por qué la educación debe seguir siendo igual que antes?, Simplemente, porque hay que incorporar cambios como un sistema horizontal, y no un sistema vertical donde el docente es quién dice que vas a aprender y como lo harás. El estudiante de hoy quiere opinar, criticar, aprender de todos y no de uno.

Asimismo, se necesitan líderes de cambio actitud abierta en tecnología. Por tal motivo debe aplicarse y capacitar a los docentes en la utilización de esta nueva

herramienta de trabajo en donde se busca aumentar el nivel de aprovechamiento académico, mayor dinamismo en el aprendizaje y aumento de interés y entusiasmo.

Del mismo modo, la flexibilidad es un elemento clave, pues el estudiante tiene identidad, es decir no es igual a otro. Entonces, estar en redes sociales ejerciendo una labor pedagógica (enseñar – aprender - construir), tiene innumerables beneficios para la comunidad educativa, se accede a una fuente inagotable de recursos, que crece día a día , accedemos a vías de comunicación que acercan los espacios, rompemos los límites físicos de la sala de clase, podemos potenciar a través de baterías de riquísimos recursos pedagógicos, la creatividad, innovación en nuestros estudiantes, potenciar su liderazgo, abrir espacios para aquellos que por timidez, temor hacer criticados no suelen preguntar, darles la oportunidad a los estudiantes que desarrollen sus intereses, objetivos, metas.

Para Freire (2007) hablar de 2.0

desborda la bidireccionalidad y requiere de interacción; podría definirse como un conjunto de tecnologías para la creación social de conocimiento, incorporando tres características fundamentales: tecnología, conocimiento y usuarios” (p.82). Por lo que, integrar las redes sociales en la educación, no es una idea aterradora, sino es un paso para comenzar la transformación educativa en Venezuela, ya que las potencialidades de su explotación pedagógica es tan amplia como interesante, el aprovechamiento didáctico de esos recursos sólo ha tenido experiencias aisladas en la educación universitaria.

Así como lo afirma Haro (2009): “Aunque las redes sociales de profesorado son bastante numerosas, pocos se han atrevido a plantearse actividades formativas en el aula fundamentadas en el uso de esos servicios y llevarlas a la práctica” (p.13). Esto es, porque a pesar de que en Internet el receptor puede ser también emisor de contenidos, en los entornos educativos el papel del

docente será el responsable máximo de enseñar, orientar e integrar al estudiante en el sistema. Y para ello, Pagano (2007) establece que:

Además de conocimientos y de destrezas técnicas, ha de procurar reunir los siguientes atributos: 1 empatía para lograr sintonizar con el alumnado a pesar de la disociación del tiempo y el espacio; 2 Proactividad para evitar los obstáculos que se presenten tanto de tipo comunicativo como tecnológico o humano; 3 ser un buen anfitrión ya que será quien introduzca y mantenga motivado al alumnado en esta modalidad; 4 maestría comunicativa en el sentido de saber manejar todas las posibilidades y alternativas de comunicación en los diferentes soportes; 5 experiencia didáctica que le permita seleccionar los contenidos y diseñar las actividades más pertinentes para el logro de los objetivos marcados.

Es decir, el docente no solo debe estar comprometido en el uso de estas tecnologías sino que tiene que poseer habilidades en varios ámbitos como lo

son: el virtual, social, pedagógico, técnico para poder llevar a cabo un correcta planificación para el aprendizaje virtual del grupo a su cargo.

Beneficios de usar las Redes Sociales en la Pedagogía del Docente Universitario

Son variados los beneficios que aportaría a un docente incorporar dentro de su práctica el uso de las redes sociales, tal como lo expresan Cabero y Gisbert (2005):

Las redes sociales apuntan la diversidad de cambios y transformaciones que el uso de Internet provoca en el ámbito docente y que hacemos extensible al uso de los recursos 2.0: 1 ponen a disposición del alumnado un amplio volumen de información; 2 facilitan la actualización de la información y de los contenidos; 3 flexibilizan la información, independientemente del espacio y tiempo en el que se encuentren el profesor y el estudiante; 4 permiten la deslocalización del conocimiento; 5 facilitan la autonomía del estudiante; 6 propician una formación just in time y just for me; 7

ofrecen diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para los estudiantes y para los profesores; 8 favorecen una formación multimedia; 9 facilitan una formación grupal y colaborativa; 10 favorecen la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesorado y entre los alumnos; 11 facilitan el uso de los materiales, los objetos de aprendizaje; 12 permiten que en los servidores pueda quedar constancia de la actividad realizada por los estudiantes y 13 ahorran costes y desplazamiento (p.109).

Lo anterior, aporta una idea de la educación de hoy y de la que se busca con la incorporación de estas aplicaciones, ya el estudiante habitual ha mostrado siempre una actitud de respuesta pero con debilidad en la decisión con respecto a su propio aprendizaje y escasa implicación en la formación. En cambio, el estudiante actual se convertirá en el verdadero protagonista de los procesos de su aprendizaje fomentando su proactividad.

Ejemplo de ello Ferrara en su blog “Beneficios de usar las redes sociales en educación” (2015), en España a través de vídeos los alumnos expresan el aprendizaje obtenido con la incorporación de estas aplicaciones en su formación, ya que el profesor García de forma muy personal ha incluido en su pedagogía el uso de la red social Twitter, donde comprobó por parte de los estudiantes una alta implicación e interés en el tema escogido (Marca personal), así como la interacción estuvo fluida, amena lo que consiguió aprendizaje del tema.

De esta forma, el beneficio de las herramientas que ofrece el uso de redes sociales en el aula de clases (plataformas gratuitas y accesibles), se convierte en una ventaja bastante competitiva para trabajar de manera colaborativa, favoreciendo la motivación y el interés de los alumnos por su propio aprendizaje.

CONCLUSIONES

El uso de las redes sociales en el

entorno universitario no está muy extendido y, en general, la mayor parte de las experiencias se limitan a la utilización de blogs y de wikis especializadas. Sin embargo, se puede decir que el uso de estas en entornos educativos es una oportunidad nueva para el aprendizaje, debido a que presenta la ventaja de ser perfectamente conocida por los estudiantes, resultando atractiva y familiar para ellos. El uso de estas aplicaciones es habitual para ellos, aunque su aplicación todavía escasa en educación. Resultaría un buen inicio para que los docentes la conviertan en herramienta de trabajo en aula.

A pesar que las redes sociales educativas tienen un valor añadido que va más allá de las herramientas de trabajo que nos proporcionan se encuentran: El efecto de atracción social para los alumnos que implica un acercamiento del aprendizaje informal con el formal, la sencillez y fomento de la comunicación con los alumnos, lo que incrementa la creación de grupos de trabajo, la incorporación

generalizada de las TIC en las universidades, algo que ya ha comenzado en países europeos.

Todo este cambio propuesto a nivel educativo debe sostenerse en la identificación de las fortalezas universitarias, en la búsqueda comprensible de los desarrollos originales, en la búsqueda de la creación, innovación por parte de sus alumnos a través del intercambio de experiencias, opiniones, las interrelaciones y no la competitividad con la incorporación de redes sociales en el aula de clases.

Por ello, se puede afirmar que algunas de las razones del desinterés de los estudiantes universitarios hacia el estudio, es la poca relación que existe entre la manera como se enseña y la vinculación con el mundo que los rodea, su falta de aplicaciones prácticas y la poca relación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el proceso educativo.

Por este motivo, se hace de interés que las casa de educación universitaria, especialmente las de Venezuela renueven, reformulen los

modelos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, es decir, tomen en cuenta algunos factores, entre ellos: las características socioculturales y cognitivas de los estudiantes, sus concepciones epistemológicas y destrezas metacognitivas, las relaciones en el aula, los aspectos relacionados con la motivación, los recursos y, sobre todo la tecnología para este caso las Redes Sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artero (2011). **La Interacción como Eje de Aprendizaje en las Redes Sociales** Educaweb.com. Recuperado el 27 de Julio de 2011, de <http://www.educaweb.com/noticia/2011/01/31/interaccion-como-eje-aprendizaje-redes-sociales-14570.html>
- Cabero & Gisbert (2005). **La Formación en Internet. Guía para el Diseño de Materiales Didácticos**. Sevilla: MAD
- Cobo (2007). **Planeta Web 2.0. Inteligencia Colectiva o Medios Fast Food** G. Grup de Reserca D'interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flasco México. Barcelona. [Documento en Línea

- disponible en:
www.planetaweb2.net/
- De Haro, (2009). **Las Redes Sociales Aplicadas a la Práctica Docente. Didáctica, Innovación y Multimedia.** Recuperado de [http://dim.pangea.org/revistaDIM13 / Articulos/juanjosedeharo.doc](http://dim.pangea.org/revistaDIM13/Articulos/juanjosedeharo.doc)
- Esteve, (2009). **Bolonia y las TIC: de la Docencia 1.0 al Aprendizaje 2.0.** La Cuestión Universitaria.
- Ferrara (2015) **“Beneficios de Usar las Redes Sociales en Educación”.**
- Freire, J. (2007). **Los Retos y Oportunidades de la Web 2.0 para las Universidades.** En R., Jiménez & F. Polo. La gran guía de los blogs. Barcelona: El Cobre.
- Handley, C.; Wilson, A.; Peterson, N.; Brown, G.; Ptaszynski, J. (2007): **“Out of the Classroom & Into the Boardroom”.** Higher Ed Consortium, Microsoft [en línea] . pdf
- Herrera, M. (2004). **Las Nuevas Tecnologías en el Aprendizaje Constructivo.** OEI. Revista Iberoamericana de educación, 34(4), 1-19.
- Johnson, C. (2011) **La Manera Disruptiva de Aprender. Redes para la Ciencia.** Disponible en: <http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2011/07/entrev102.pdf> [Revisado el 06/04/12]
- López, Camino y Basilotta (2012). **La Educación 3.0 y las Redes Sociales en el Aula.** SCOPEO, El Observatorio de la Formación en Red. Boletín SCOPEO No. 63, 15 de Mayo de 2012. [Documento en Línea disponible en: <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-63-la-educacion-3-0-y-las-redes-sociales-en-el-aula/>]
- Pagano, C. (2007). **Los Tutores en la Educación a Distancia. Un Aporte Teórico.** Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 4(2), 1-11
- Ramírez, L. (Abr. 2008). **El Nuevo Paradigma de la Educación Superior a Distancia. Algunos Criterios para el Porvenir.** Revista Cognición N° 13, 18-40. Edición especial II CONGRESO CREAD ANDES y II ENCUENTRO VIRTUAL EDUCA UTP, Loja, Ecuador

**LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y SU
INFLUENCIA EN EL MODELO DE
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ACTUAL**

Autor: Miguel Bottini
bottiniodontologia@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo es producto de una investigación que tuvo como propósito rector: Analizar el liderazgo transformacional y su influencia en el modelo de educación universitaria actual, en el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño del estado Barinas (IUPSMEB). Se realizó un análisis acerca de la influencia ejercida por el liderazgo transformacional en el modelo de educación universitaria para el momento. En él, se profundizaron las teorías y preceptos que dieron orden lógico al objeto de estudio, dado a la necesidad de abordar la figura del docente. El estudio es cuantitativo, de tipo descriptivo, diseño de campo. La población de ciento veinticinco (125) docentes. Para la muestra se utilizó el muestreo al azar simple, quedando representada por sesenta y un (61) docentes. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la encuesta tipo cuestionario y la observación no estructurada a través de un diario de campo. La validez se hizo a través del juicio de tres expertos. La confiabilidad se realizó mediante el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach. Los datos obtenidos se tabularon numéricamente en una matriz de datos para un posterior tratamiento estadístico, utilizando el programa EXCEL, a través del cual se determinó como conclusión que el liderazgo transformacional tiene su influencia positiva en el modelo universitario actual.

PALABRAS CLAVE

Liderazgo
transformacional,
Modelo de educación
universitaria actual

TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND ITS INFLUENCE ON THE CURRENT UNIVERSITY EDUCATION MODEL

Author: Miguel Bottini
bottiniodontologia@hotmail.com

ABSTRACT

This article is the product of an investigation that had as its guiding purpose: to analyse transformational leadership and its influence in the current university education model, at the Santiago Mariño Polytechnic Institute of the State of Barinas (IUPSMEB). An analysis was carried out on the influence exerted by transformational leadership in the model of university education for the moment. It deepened the theories and precepts that gave logical order to the object of study, given the need to address the figure of the teacher. The study is quantitative, descriptive type, field design. The population of one hundred and twenty-five (125) teachers. For the sample, simple random sampling was used, being represented by sixty-one (61) teachers. The techniques and instruments used were the questionnaire-type survey and the unstructured observation through a field diary. Validity was made through the trial of three experts. Reliability was performed by calculating the coefficient of alpha of Cronbach. The data obtained were tabulated numerically in a data matrix for a subsequent statistical treatment, using the EXCEL program, through which it was determined as a conclusion that transformational leadership has its positive influence on the model University today.

KEYWORDS: Transformational leadership, model of current university education.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo venezolano, representa dentro de los sistemas jerarquizados nacionales una necesidad prioritaria el cual debe ser continuamente atendido ya que en él reposa, el futuro del país, del cual se van a formar las nuevas generaciones de relevo, afirmando el nivel de compromiso de los líderes educativos en su tarea de lograr cumplir y hacer cumplir las estrategias y actividades para lograr los objetivos planteados dentro de la organización.

Ahora bien, la educación venezolana requiere de un personal comprometido e identificado, con los lineamientos que persigue el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (Especialmente Directivos), líderes emprendedores con capacidad de dirigir y fomentar un estilo de liderazgo distinto, motivador, democrático, compartido; y en este sentido, poder mejorar las relaciones interpersonales y la calidad laboral de sus subordinados. Es por ello que, se debe tomar en cuenta el liderazgo transformacional, para

lograr lo antes señalado, así como también obtener en el personal la identificación real y vocacional con el entorno. Al respecto, Aznar (2006) plantea:

El líder transformacional debe tener la capacidad de modificar la escala de valores, las actitudes y las creencias de los seguidores. Las principales acciones deben orientar a atender discrepancias en lo establecido y deseos de cambiarlo proponiendo alternativas con capacidad de convencer a sus seguidores y el uso de medios no convencionales e innovadores para conseguir el cambio y ser capaz de asumir riesgos personales (p. 140).

Cabe destacar que, en los últimos treinta años la amplitud, profundidad y celeridad de los cambios en el entorno tecnológico, económico, social, político y medioambiental, han puesto en crisis los paradigmas que durante décadas prevalecieron en las teorías y la práctica empresarial y gerencial. Las diversas demandas que plantea la sociedad como consecuencia de

transformaciones operadas en un mundo cada vez más globalizado e interactuante, han conducido a una reorientación de la profesión del docente ahora más exigente en cuanto al perfil y competencia que deben asumirse ante una realidad dialéctica y nuevos derroteros en el campo educativo.

Esto implica una nueva visión de liderazgo transformacional, para un desempeño óptimo conforme al ideal educativo. La República Bolivariana de Venezuela no escapa de esta realidad, necesitamos líderes con sentido propio y con responsabilidad encargados de llevar esa gran tarea, como es el de ser docente. En tal sentido Vélchez (2005) señala que “la universidad debe integrarse de manera efectiva a todos los procesos surgidos en el ámbito comunitario....” (p. 71).

En la sociedad universitaria se ameritan líderes con pericia, astucia, empatía que logren llevar el pensamiento transformador hacia aquellos necesitados. De allí, los procesos de globalización y crecimiento poblacional requieren de líderes capaces de generar cambios transformacionales mediante una

auténtica educación universitaria, promotora de verdaderos niveles de calidad de vida.

DESARROLLO TEÓRICO

Se hace necesario abordar la figura del docente universitario, observador, analizar, evaluar sus defectos y virtudes, de forma tal que pueda ayudar a crecer en él, ese espíritu transformador tan necesario en estos días de crisis educativa. Para Arrieta (2006), “la práctica docente puede entenderse como el trabajo que realiza el maestro dentro y fuera del aula” (p.37). Si a esto le añadimos toda la figura representativa del verdadero docente, tendremos una excelente calidad de educación.

En Barinas, el funcionamiento de las instituciones educativas, se ve afectado este liderazgo por la falta de empatía entre las diferentes partes que integran estas instituciones, lo cual trae como consecuencia un deterioro del bienestar tan necesario en los actuales momentos. Hoy en día se han observado ciertas manifestaciones grupales en

algunos sectores de esta región llanera, cuyos representantes, estando situados en un universo de conocimiento y por consenso han motorizado aquellas actividades que les sirve para lograr el bien común. En este sentido, Bass (2000), señala:

Los líderes transformacionales, a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo, aun cuando no tenga satisfecha sus necesidades vitales existenciales (seguridad y salud) o relacionales (amor y afiliación) (p. 95).

Liderazgo también implica respeto de ambas partes, docente y estudiante deben respetarse, ya que ser líder no supone pasar por encima de los demás; Es decir, un verdadero líder educativo es el que perturba la seguridad, desafía, incitando a la exploración y animando al esfuerzo. El Profesor universitario transformante percibe cuando el

estudiante está dispuesto a cambiar, y ayuda a su discípulo a responder a necesidades más complejas, el maestro es también un estudiante y es transformador por la relación del liderazgo que ejerce.

El liderazgo educativo consiste en la visión de ayudar a las y los docentes a reconocer sus más profundos sentimientos y motivaciones, para que mire en su interior en busca de su propia auto-conciencia. La educación no puede cambiar si los docentes no cambian, por ello surge la necesidad de líderes capaces de concientizar a los profesores de la conducta y sus actitudes frente a los alumnos, que observan cuando están en clase; ya que se utilice la auto-observación, la grabación fílmica o la evaluación de los estudiantes de esta manera, se pueden detectar actitudes positivas y negativas.

En los actuales momentos Venezuela vive situaciones de cambios en las políticas educativas, que promueven la integración, participación, arraigo cultural y reforzamiento de valores, en pro de una educación de calidad, y la formación de un nuevo republicano,

y son los docentes quienes tienen en sus manos el proceso educativo al cual deben cumplir a cabalidad con las nuevas políticas.

El país no escapa de la necesidad que realice una planificación estratégica pertinente donde cada miembro se siente parte de un todo que este caso será el Ministerio del Poder Popular para la Educación. En el estado Barinas, se observa la existencia de una deficiente calidad de la enseñanza actual, la cual no se debe a la ineptitud de los docentes, sino sobre todo a sus conflictos inconscientes, motivaciones y necesidades no satisfechas, el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño Extensión Barinas, (IUPSMEB), no escapa de esta realidad.

En efecto, se hace necesario plantear las siguientes interrogantes para dar respuesta a la problemática planteada: ¿Cuál será la influencia que tiene el liderazgo transformacional para la eficiencia laboral del docente del IUPSMEB?, ¿Qué acciones pedagógicas se implementan en el IUPSMEB para la gestión del liderazgo transformacional y su influencia en el

modelo de educación universitaria actual? y ¿Cuáles son los factores gerenciales utilizados en la organización para el desarrollo del modelo de educación universitaria, la influencia del liderazgo transformacional y la eficiencia laboral?

Desde esta plataforma interrogativa se desprendió como objetivo rector: Analizar el liderazgo transformacional y su influencia en el modelo de educación universitaria actual en el IUPSMEB. Así como los objetivos subrectores: - Identificar la influencia que tiene el liderazgo transformacional para el desempeño docente en el IUPSMEB; - Determinar las acciones pedagógicas implementadas en el IUPSMEB, para la gestión del liderazgo transformacional y su influencia en el modelo de educación universitaria actual; y - Analizar los factores gerenciales utilizados en la organización para el desarrollo del modelo de educación universitaria la influencia del liderazgo transformacional y la eficiencia laboral.

En este sentido, el estudio se justifica porque brindó sustento en el

liderazgo transformacional y los aportes sobre el perfil del líder poseedor de amplio conocimiento, capaz de proporcionar el apoyo material, y técnico que pueda contribuir a la formación de los estudiantes mejorando así las relaciones existentes. De allí, la investigación se insertó en la línea de investigación cambios y desarrollo, proyecto políticas educativas, temario nueva visión de la universidad, de la Maestría en Educación Superior, mención Docencia Universitaria de la Universidad Fermín Toro.

Estudios Previos

Mantilla (2012), en su trabajo titulado "Liderazgo transformacional sustentado en valores para la práctica pedagógica de los docentes desde un enfoque constructivista". La investigación se ubicó en el paradigma socio-crítico, bajo el método cualitativo, tipo investigación-acción, bajo el enfoque filosófico del constructivismo. El escenario seleccionado para el estudio fue la Escuela Básica Bustamante, estado Táchira, Venezuela. Concluyó que el liderazgo transformacional no está

presente en el docente, siendo las categorías: valores y tipos de liderazgo, los aspectos menos evidenciados en la mayoría de los informantes claves; así como también, que las prácticas pedagógicas siguen esquemas tradicionales con poca innovación. Se propuso aplicar un Modelo de Liderazgo Transformacional sustentado en Valores que actualice la Práctica Pedagógica de los Docentes, a través del Enfoque Constructivista.

Este antecedente, se relaciona con el presente estudio dado que aborda altamente la variable independiente: Liderazgo transformacional. De tal manera, el docente de hoy debe ser diferente, ejercer un liderazgo transformacional, donde se siente comprometido efectivamente con su significativa función dentro del quehacer educativo, con una gran comprensión social y competente para enfrentar el reto de la novedad con estrategias, que faciliten la interiorización de aprendizajes permanentes y significativos.

Díaz (2010), en su investigación titulada "El Docente

Universitario como Líder Transformacional en el Contexto de la Universidad Bolivariana de Venezuela”. Estudio realizado en la modalidad monográfica bajo una investigación documental. En este estudio se llegó a concluir que: la revolución bolivariana, exige una propuesta para la educación superior que innove el procedimiento de aprendizaje; resuelva el problema de la exclusión en la educación y que, al mismo tiempo, revolucione las modalidades tradicionales de estudios universitarios.

Dentro de este contexto, el liderazgo transformacional docente precisa el empleo de enfoques pedagógicos y andragógicos, generando acciones de participación y acercamientos con la diversidad de actores claves, quienes en un proceso de comunicación abierta, establecerán en la universidad, la idea de un centro del quehacer comunitario. El antecedente brindó elementos importantes que fundamentaron ambas variables del presente estudio: Liderazgo transformacional y Modelo de educación universitaria actual.

Liderazgo

El liderazgo es el proceso dispuesto a influir sobre los demás para seguir tras el logro de un objetivo común. El comportamiento de un individuo también puede influir cuando este está involucrado en la dirección de las actividades de los seguidores. En complemento de la idea anteriores Chiavenato, (1996), afirma que “liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos.” (p.80). Desde allí se vislumbra la importancia que reviste el liderazgo, el cual se caracteriza por ser la capacidad de un jefe para guiar y dirigir.

Entonces, una organización puede tener una planeación adecuada, control y procedimiento de organización y no sobrevivir a la falta de un líder apropiado, pues es vital para la supervivencia de cualquier negocio u organización un guiador, planificador con eficiencia, además poseedor de técnicas gerenciales, que le permitan enrumbar de forma dinámica a la

organización hacia la prosecución de los objetivos y metas.

Para el desempeño pertinente del liderazgo, al parafrasear a González, (2006), el líder debe mostrar algunas características: tener el carácter de miembro, es decir, debe pertenecer al grupo liderado, y así compartir con los demás miembros los patrones culturales significativos existentes; la primera significación del líder no resulta por sus rasgos individuales únicos, universales (estatura alta, baja, aspecto, voz,); cada grupo considera líder al sobresaliente en algo interesante, o más brillante, o mejor organizador, al que tiene más tacto, al más agresivo, más santo o más bondadoso.

Igualmente, cada grupo elabora su prototipo ideal y por lo tanto no puede haber un ideal único para todos los grupos; el líder debe organizar, vigilar, dirigir o simplemente motivar al grupo a determinadas acciones o inacciones según sea la necesidad que se tenga; por último, otra exigencia que se presenta al líder es la de tener la oportunidad de ocupar ese rol en el grupo, si no se presenta dicha

posibilidad, nunca podrá demostrar su capacidad de líder.

Liderazgo Transformacional

En el liderazgo transformacional, el líder articula una visión e inspiran a sus seguidores. Poseen la capacidad de motivar, de conformar la cultura organizacional y de crear un ambiente favorable para el cambio. Chiavenato (2007), destaca que “el liderazgo transformacional, es la influencia interpersonal referido en una situación, definida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos (p. 43). Por tanto se deduce, la necesidad de comunicarse de manera asertiva para encontrar una verdadera transformación en los actores de cada organización y así coronar éxitos en la gestión académica universitaria.

Por su parte Bennis (2009), al escribir sobre el liderazgo transformacional, a efecto de exagerar la diferencia, ha dicho que las organizaciones están demasiado administradas y sublideradas. En donde no es visto el liderazgo transformacional, como aquel que

motiva a la persona o a las personas que hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad. No existe un liderazgo sin líderes, es decir sin las personas que se distinguen en ella por su carisma, trato, iniciativas, persuasión, comunicación y empeño para despertar en sus seguidores el deseo de cooperar en pro de los objetivos predeterminados.

En este sentido, el liderazgo transformacional, estimula intelectualmente los demás, retándolos a enfrentar nuevas técnicas para solucionar problemas y apoya a las ideas innovadoras y creativas. Dicho liderazgo genera confianza y respeto en el líder; los subordinados se identifican con él y con su visión evidenciando prestigio en su desempeño, lo cual le permite transmitir seguridad y optimismo, mientras lo motiva individualmente concentrándose en el desarrollo de sus necesidades para que estos amplíen la conciencia acerca de la existencia de metas que ambos comparten.

En consecuencia, las ideas de Bass (2000), encierran los factores clásicos que incluyen en el liderazgo transformacional son: Carisma: capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto; Consideración individual: presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada subordinado, da formación aconseja; Estimulación intelectual: favorecer nuevos enfoques para viejos problemas, hacer hincapiés en la inteligencia, racionalidad y solución del problema; Inspiración: aumenta el optimismo y el entusiasmo; Tolerancia psicológica: usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros.

Como también presenta factores de: Capacidad para construir un "liderazgo compartido" fundamentado en la cultura de la participación: crea condiciones colaborativas en sus seguidores al definir la misión, les hace partícipes de su visión y crea un consenso sobre los valores, permitiendo el desarrollo de, estilo a la organización; dedica tiempo y

recursos a la “Formación Continua” de sus colaboradores como medio fundamental del crecimiento personal y forma de implicarles en la aplicación de nuevas tecnologías a su trabajo; y el líder transformacional se atribuye un mal desempeño simbólico de autoridad al permitirle ser el “representante institucional” de la organización y como tal, debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones, las cuales deben ser coherentes con la visión, misión, y valores de la organización.

Por consiguiente, para comprender mejor el papel de líder en su contexto educativo, es importante destacar lo expresado por Covey (citado Pérez 2002), “todos somos líderes, ya que podemos ofrecer un cambio en nosotros mismos, en nuestra sociedad y en el entorno” (p. 36). Para lograrlo, es necesario conocer su capacidad y la sociedad espera de él. Este líder debe observar una serie de cualidades como las del liderazgo transformacional, puesto que son personas que poseen un interés por aprender continuamente a escuchar y el diálogo, la

disposición hacia el bienestar de los demás, permitiendo lograr un compromiso con la colaboración y el respeto por el trabajo.

Teorías Integrativas al Liderazgo Transformacional

El liderazgo ha sido estudiado por muchos autores que buscan definir su esencia, y existe una serie de teorías del liderazgo que intenta explicarlo, estas teorías son: Teoría Situacional de (Hersey y Blanchard, citado en Cardona y otros, 2001), esta teoría se conoce también como teoría de liderazgo situacional y fue desarrollada en 1974, la teoría plantea que “el liderazgo exitoso se logra si se selecciona el estilo correcto, y eso depende del nivel de madurez y preparación de sus seguidores” (p. 42); en otras palabras, esta teoría señala que el buen líder depende de sus seguidores, si los seguidores lo aceptan o lo rechazan depende de las acciones de sus seguidores en todo momento.

Por su parte, la Teoría del Intercambio Líder- Miembro: desarrollada por Graen y Schiemann (1978), establece “que basándose en las presiones del tiempo los

líderes desarrollan una mejor relación con un determinado grupo de subordinados” (p.67). En esta teoría se presentan dos grupos: El grupo “in”, representado por el grupo de subordinados en los cuales el líder confía, tiene más atención y probablemente tenga privilegios especiales; y el grupo “out”, cuyos miembros tiene una relación superior – subordinado con el líder, menos atención y por ende menos privilegios.

En este sentido, la teoría del intercambio permite mostrar como el líder en determinado momento (al inicio de la relación laboral), selecciona a los subordinados como integrantes de grupos, y a ciencia cierta no se sabe los porqué de la ubicación en un grupo u otro, pero se supone que es basándose en características personales o físicas (edad, sexo, nivel académico), asemejadas a las de él. Evidentemente los sujetos integrantes de cada grupo “in” desarrollan de forma más efectiva y eficiente su labor, así como una mejor relación con el superior.

Igualmente, la teoría del Liderazgo Transaccional:

Relacionado con reconocimiento, recompensa y gratificaciones, mediante las cuales se refuerza en sus seguidores, la aprobación o no de su desempeño, se caracteriza por intervenir solo cuando no se han logrado las metas trazadas; preservar la diplomacia y no trata de hacer mejorar a largo plazo, se concreta a planes cortos. En tal sentido Gibson (2006) manifiesta que el líder transaccional “tiene la capacidad de inspirar y motivar a los seguidores para que logren mejores resultados que los originalmente planteados y obtengan recompensas internas” (p.34).

Esta teoría reconoce las necesidades y los deseos de los seguidores y después, explica con claridad como podrán satisfacer esas necesidades, a cambio de que cumplan los objetivos específicos dentro de la organización. Por tanto, los seguidores reciben premios por su desempeño laboral y el líder se beneficia porque ellos cumplen con las tareas. Es por esto, que el docente y sus subordinados determinan lo que cada uno espera del otro, este conjunto de expectativas resultan en

comportamientos de ambos, los cuales están regulados por expectativas, negaciones y así sucesivamente.

Esta transacción o intercambio, esta premiación contingente por buen desempeño, es lo que ha sido a menudo enfatizado como liderazgo efectivo. De acuerdo al criterio de este enfoque, el docente debe ser diagnosticador psicológico sensible, que discierne exactamente las necesidades y expectativas de sus subordinados y responde a ellas en consecuencia. A esta integración se añade el Liderazgo Democrático: Madrigal (2005) define a este liderazgo como “la habilidad que tiene el sujeto para dirigir un equipo u organización, involucrando a los miembros y delegando en ellos determinadas responsabilidades (p.75). En otras palabras, en este liderazgo se toma en cuenta las opiniones del equipo y se dan lineamientos claros y específicos, sin necesidad de que el líder pierda el control y la capacidad en la toma de decisiones.

Este liderazgo se caracteriza por la integración de los subalternos en el desarrollo de actividades, es un

liderazgo en el que se consulta y toma en cuenta las opiniones de su equipo, los anima y delega en ellos responsabilidades sin necesidad de ejercer un fuerte control sobre ellos, permite que los integrantes de su equipo desarrollen sus habilidades y desarrolla todo esto reservando el derecho de tomar las decisiones más importantes y las decisiones finales.

Es importante destacar que esta forma de liderazgo es ideal cuando el líder está seguro acerca de la mejor dirección a seguir y necesita nuevas ideas para guiar hábilmente a sus seguidores, e incluso si este tiene bien definida la visión, el estilo democrático funciona de forma adecuada para obtener ideas frescas. No obstante, el estilo democrático tiene poco sentido cuando los empleados no son competentes o no están lo suficientemente informados para ofrecer consejos. A nivel educativo, este liderazgo logra mayor colaboración del grupo al adoptar una iniciativa, el líder dirige realmente al grupo y tiende a proponer a sus subordinados el problema que es necesario resolver,

en lugar de presentar la decisión como un hecho consumado.

Modelo de Educación Universitaria

La educación venezolana, como eje motor del progreso productivo ha sentido la necesidad de buscar estrategias fomentadoras de la creación o el resurgimiento de un modelo resiliente cambiante del letargo en el cual se encuentran sumergidos los docentes y por ende sus discípulos quienes no encuentran el horizonte indicado. Es este sentido Imbernón (2007), expresa “el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales” (p.67). Esta formación debe partir de un programa en el cual se detecte lo que hay que mejorar, se plantean distintas formas para hacerlo y se incluyan las estrategias para reconocer la transformación producida por la acción educativa.

Por otra parte, la educación en tanto hecho social, ha sido considerada simultáneamente un proceso autónomo y complejo, también un proceso íntegro y

heterogéneo. Se entiende íntegro, porque apunta al desarrollo del individuo mediante su relación con personas creadoras, capaz de generar cambios según su capacidad, y heterogéneo, porque este ser al mismo tiempo educa y es educado, se encuentra sometido a factores exógenos de diversa índole sociocultural que modifican, quiera o no su comportamiento natural.

Vale resaltar, que los nuevos contextos de la educación existen varios aspectos que están tomando mayor relevancia, como son la participación de la comunidad con carácter fundamentalmente social y el estudiante con un carácter muy humano, de promotor de cambios en un sociedad global y plural, los cuales avanzan con velocidad transformadora contemplando los procesos de renovación, integración y globalización del conocimiento propuesto por la UNESCO (2003), mediante el diseño y ejecución de proyectos de transformación y cambio educativo para una sociedad próspera, que requiere de una práctica educativa en la educación superior, que garantice el éxito tanto

en la indagación como en la formación del ser humano.

Habida cuenta, el liderazgo transformacional permite la influencia de grandes cambios en las actitudes y superaciones de los miembros de una organización, de la consolidación de un compromiso para lograrlos, implicando el efecto de habilitar a sus colaboradores para que se conviertan también en líderes de un proceso compartido que incluye principios, formas de actuar y pensar para la transformación de la institución. Por otro lado, los líderes transformacionales tiene un clara visión de donde la institución habrá de estar en el futuro y lo que habrá de hacer, crear una visión innovadora relacionada a la misión, comunicación y articulación con el personal de tal forma que logre una congruencia en valores y creencias, así como una visión compartida de la misión a cumplir.

El líder transformacional conduce a un desempeño más allá de las expectativas el cual desarrolla, contagia y estimula características que ejerce una influencia vital en el destino de la organización, por ello logra

excepcionales efectos sobre los seguidores al cambiar las bases motivacionales sobre los cuales operan; eleva los deseos de los logros y auto desarrollo; a la vez promueve el perfeccionamiento de grupos y organizaciones, despiertan en el individuo un alto conocimiento de temas claves, aumenta la confianza de los discípulos, exhibe comportamientos que inspiran a otros a trabajar juntos para lograr metas, desarrolla autoconciencia y aceptación de la misión organizacional y esto aumenta cambios de actitudes, creencias, valores y necesidades para mejorar el desempeño en las instituciones educativas.

Por la importancia de lo anterior mencionado, el liderazgo transformacional es una cualidad deseada en las personas que trabajan en conducción, mediación o coordinación de grupos e instituciones educativas, implica dirigir sin que se sienta imposición generando motivación, incrementa el modelo de la conducta humana, favorece las metas comunes y compartidas, además promueve el compromiso colectivo hacia una

renovación de la institución universitaria e impulsa modos y procedimientos más efectivos y eficientes para llevar a cabo el desempeño de las funciones gerenciales.

El Liderazgo Transformacional en la Educación Universitaria

La educación y el aprendizaje no pueden estar al margen de la sociedad en la que viven los que enseñan y aprenden. Sería, por tanto, ilusorio diseñar una innovación educativa y transformacional al margen de las creencias, valores y expectativas de la sociedad sobre la acción humana, en este momento concreto de la historia humana. De manera que, si se busca el rasgo que caracteriza hoy a todas las empresas, instituciones y organismos, públicos y privados, nacionales e internacionales, es el de la calidad total. Y si este denominador común se ha convertido en una exigencia colectiva a la hora de diseñar y evaluar cualquier iniciativa social, con mucha más razón debe ser tenida en cuenta a la hora de diseñar cualquier tipo de innovación educativa.

De esta forma, si se quiere proceder con rigor a la hora de encontrar los nuevos rumbos de la educación para este milenio, se deberá tener en cuenta los tres paradigmas: la función directiva del paradigma educativo (la educación centrada en el estudiante que aprende), la función formal del paradigma psicológico (el aprendizaje como construcción de significado) y la función axiológica del paradigma social (el aprendizaje de calidad). La interacción de estos tres enfoques permitirá diseñar con garantías de éxito nuevas direcciones para la educación del siglo XXI.

Desde esta reflexión paradigmática, Beltrán (1993) plantea que los rasgos del docente en una perspectiva social, psicológica, axiológica y constructivista, son aquellos en donde se: promueve la autonomía y la iniciativa del estudiante; diseña tareas relacionadas con la construcción del conocimiento como clasificar, analizar, predecir y crear; las respuestas del estudiante son las que dirigen el contenido de las lecciones, cambian las estrategias

instruccionales y alteran el contenido de las clases; indaga sobre la comprensión de los estudiantes antes de compartir sus propias comprensiones de esos conceptos; estimula la curiosidad del estudiante planteando preguntas inteligentes, abiertas, y animando a los estudiantes a generar nuevos conocimientos.

En tal sentido y considerando que el docente actual es ante todo un formador. Su misión es promover el aprendizaje, fomentar cambios favorables en las tendencias del comportamiento y estimular el desarrollo de las potencialidades latentes en sus alumnos. Es necesario que persiga cambios cualitativos notables que permitan el desarrollo integral del individuo. Corresponde al docente tomar las providencias necesarias para fomentar los aspectos formativos de la educación. En tal sentido, Robbins (2011) afirma:

Los docentes asuman la responsabilidad que tienen antes la praxis educativa; esto se logra sobre la base de su ejercicio pedagógico intencionado a formar su ciudadano transformador

de una sociedad, consustanciada con la cultura popular de su pueblo y del mundo, con el quehacer de la plástica, la música, la cultura popular, la artesanía, el deporte y la recreación; el cambio educativo comienza por el maestro como generador de aprendizajes significativos (p.14).

Los aspectos que señala el autor, van más allá de la visión personal del docente para adentrarse en el contacto, en la interacción con los alumnos, dentro del contexto del aula. Las interacciones interpersonales pueden considerarse, desde una concepción social y socializadora de las actividades educativas, como el tipo de relación que articula y sirve de eje central a los procesos de construcción de conocimiento que realizan los alumnos en su aprendizaje.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación del presente estudio corresponde a una investigación de tipo descriptivo. En este caso, la investigación tiene un

diseño de campo, va más a la búsqueda de aquellos aspectos que se desean conocer y de las pretensiones para obtener respuesta. Este tipo de investigación consiste en describir y analizar sistemáticamente características homogéneas de los fenómenos estudiados sobre la realidad (individuos, comunidades).

En tal sentido, Méndez (2001), afirma que el “estudio descriptivo identifica características del universo de investigación, señala formas de conducta y actitudes del universo investigado, establece comportamientos concretos y descubre y comprueba la asociación entre variables de investigación” (p.137). Asimismo, que la investigaciones descriptivas miden o evalúan diferentes aspectos o componentes del fenómeno que dan una visión de cómo opera y cuáles son las características, para ello, se utiliza criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la escritura o comportamiento de la situación en estudio; proporcionando a su vez, información para la comparación con las de otras fuentes.

La población o universo de la presente investigación la constituyeron ciento veinticinco (125) docentes, los cuales están distribuidos en las siguientes carreras: Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial y Mantenimiento, Ingeniería Mecánica, Ingeniería de Sistema, las cuales son dictadas en el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, Extensión Barinas. La muestra utilizada para el estudio se seleccionó con el muestreo al azar simple, ya que toda la población mantiene las mismas características y pueden tener la posibilidad de salir seleccionados. La muestra respectiva fue de sesenta y un (61) docente, lo cual representa el 47% de la población de docentes del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, Extensión Barinas.

Las técnicas de recolección de datos se pueden definir como el medio a través del cual el investigador se relaciona con los participantes para obtener la información necesaria que le permita lograr los objetivos de la investigación. De allí, las técnicas e

instrumentos utilizados en el trabajo de campo para el acopio de los datos fueron la encuesta tipo cuestionario y la observación no estructurada a través de un diario de campo.

El cuestionario, definido por Hernández, y otros (2010) como “conjunto de preguntas a una o más variables a medir” (p.391), en tal sentido la utilización del cuestionario permitirá organizar la información del fenómeno a estudiar para mayor facilidad de codificación y análisis de datos. En relación con lo anterior, el cuestionario a utilizar estuvo conformado por preguntas cerradas, utilizando para ellos una escala de alternativas de respuestas tipo Likert de tres (03) reactivos, a las cuales se le asignó una codificación con un valor numérico; (3) Siempre, (2) Algunas Veces, (1) Nunca.

La validez del instrumento, se entiende, según Hernández y otro (Ob.Cit.) “el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p.346). Para validar el contenido del instrumento con la finalidad de verificar si es pertinente su aplicación, se seleccionaron tres (03)

expertos con experiencia en docencia e investigación. La confiabilidad del Instrumento, que según Ruiz (1998), es el “grado de homogeneidad de los ítems del instrumento en relación con la característica que pretende medir” (p. 44). La confiabilidad de un instrumento está referida al grado en que su aplicación repetida a los mismos sujetos de estudio, produce iguales resultados. Por lo tanto, la confiabilidad del instrumento del estudio realizado se obtuvo mediante el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach.

Los datos obtenidos se clasificaron, codificaron, tabularon numéricamente en una matriz de datos para un posterior tratamiento estadístico, utilizando el programa EXCEL, a través del cual se determinó las frecuencias relativas y absolutas de cada ítem, con el propósito de que los datos recolectados tuvieran significado dentro de la investigación, luego de ser analizados e interpretados para así hacer posible las respectivas conclusiones y recomendaciones.

RESULTADOS

Cuadro 2

Distribución de frecuencias absolutas y porcentuales según el nivel de respuesta de los encuestados en relación a la Variable: Liderazgo Transformacional. Dimensión: Clima Organizacional. Indicador: Liderazgo.

N°	Enunciado	Siempre		Algunas V.		Nunca	
		F	%	F	%	F	%
1	Se esfuerza por desarrollar un liderazgo transformacional a nivel institucional.	29	48	32	52	-	-
2	Mantiene una actitud de líder en las diferentes actividades de su desempeño.	30	49	31	51	-	-
3	Se caracteriza por ejercer un liderazgo transformacional.	27	44	34	56	-	-

Fuente: Bottini (2012).

En relación con el ítem 1, se visualiza el cincuenta y dos por ciento (52%) de encuestados expresó “algunas veces”, se esfuerza por desarrollar un liderazgo transformacional a nivel institucional; mientras el cuarenta y ocho por ciento (48%) “siempre” lo hace. Concerniente ítem 2, el cincuenta y uno por ciento (51%) de la muestra expresó “algunas veces” el docente mantiene una actitud de líder en las diferentes actividades de su desempeño; mientras el cuarenta y nueve por ciento (49%) “siempre” mantiene esta actitud. En referencia, al cuadro ítem 3, sobre si el docente se caracteriza por ejercer un liderazgo transformacional, cincuenta y seis por ciento (56%) de

la muestra opinó “algunas veces” lo ejerce; mientras el cuarenta y cuatro por ciento (44%) “siempre” lo hace.

Sin embargo, Chiavenato (2007), destaca que “el liderazgo transformacional, es la influencia interpersonal referido en una situación, definida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos (p.43). Motivo por el cual el rol desempeñado por el docente universitario en este contexto debe ser trascendental; si bien la universidad puede ser entendida como el ámbito donde se produce la interacción entre educadores y estudiantes, esta puede ser observada como una organización que ha ido

transformando gracias a las innovaciones introducidas por todos sus actores con amplias perspectivas.

No obstante, el liderazgo es una relación de influencia entre líderes y seguidores, quienes intentan realizar cambios reales que reflejen sus mutuos propósitos, los cuales tienen que ver con la dirección, visión, valores, fines y un fin común. De allí, el líder juega un papel vital en el continuo éxito de logro de los objetivos propuestos en el contexto universitario. El liderazgo transformacional articula una visión e inspiran a sus seguidores. Posee así, la capacidad de motivar, de conformar la cultura organizacional y de crear un ambiente favorable para el cambio. Igualmente, estimula intelectualmente los demás, retándolos a enfrentar nuevas técnicas para solucionar problemas y apoya las ideas innovadoras y creativas.

A tal efecto, los docentes universitarios líderes transformacionales deben llevar las riendas en todo momento; estos no necesitan tener permiso para actuar, ni tomar la iniciativa en el quehacer

educativo diario haciéndose responsables de lo que ocurre en su contexto, valiéndose para ello de la experiencia, la innovación y la creatividad como herramientas inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuadro 13

Distribución de frecuencias absolutas y porcentuales según el nivel de respuesta de los encuestados en relación a la Variable: Modelo de Educación Universitaria Actual. Dimensión: Gerencia Educativa. Indicador: Cambios.

N°	Enunciado	Siempre		Algunas V.		Nunca	
		F	%	F	%	F	%
17	Se informa al docente los cambios que debe incorporar para elevar su eficiencia laboral.	35	57	26	43	-	-

Fuente: Bottini (2012).

En lo atinente al ítem 17, sobre: Se informa al docente los cambios que debe incorporar para elevar su eficiencia laboral, el cincuenta y siete por ciento (57%) de los encuestados respondió "siempre"; y el cuarenta y tres por ciento (43%) "algunas veces". Se observa claramente una tendencia, de la información brindada a los profesores en el momento de producirse un cambio para elevar su eficiencia laboral. En este sentido, Pérez (2005) señala: "en nuestra opinión el diseño curricular por competencia responde a las necesidades de nuestros profesionales, así como a los cambios de los contextos" (p.88). Subyace en esta apreciación la flexibilidad

requerida por el currículo contemporáneo y su capacidad de adaptación a los vertiginosos cambios característicos de la sociedad actual, exaltando en la eficiencia laboral.

CONCLUSIONES

Se infiere que el desempeño desarrollado por un grupo significativo de profesores demuestran congruencia con un estilo de liderazgo con características transformacionales, las cuales exhiben un líder intelectual con visión crítica, habilidades y conocimientos necesarios para crear y facilitar espacios para la participación y el cambio, en el contexto de la acción

universitaria. Es imprescindible que el líder educativo cada vez se fortalezca, mostrando una profunda apreciación por la libertad humana contribuyendo en la forma de actuar, precedido de una transformación de cómo se piensa y se siente, dado que en la actualidad el liderazgo demanda un cambio de paradigma, reenocado al desempeño laboral del docente universitario en sus diversos roles.

Existe déficit de formación profesoral en cuanto a las competencias básicas para ejercer un liderazgo transformacional; de allí la necesidad de asumir una actitud crítica y participativa desde el desempeño laboral en las funciones de planificación, organización, motivación y control; factores relevantes, como alternativa de cambio a estos nuevos tiempos en los escenarios universitarios.

RECOMENDACIONES

Fomentar desde el rol de docente universitario y líder transformacional una identidad institucional sólida, compartida con

por todos los miembros de la comunidad universitaria. Promover el perfil del líder transformacional, modelo para sus seguidores y por tanto en la medida que se practique estas características, el proceso de enseñanza aprendizaje tendrá resultados positivos.

Estimular el desarrollo de las potencialidades latentes en sus estudiantes. Enfrentar el reto de la novedad con estrategias y que faciliten la interiorización de aprendizajes permanentes y significativos. Influir en la innovación como un proceso compartido y distributivo en la institución universitaria; donde prevalezca el interés por el logro, el cambio y la evolución hacia una organización inteligente de calidad. Por tanto, debe asumirse el liderazgo transformacional como clave para alcanzar las transformaciones necesarias dentro de la institución, en tanto que su ejercicio introduce el mejoramiento continuo en los procesos que se desarrollan en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrieta, X. (2006). **Análisis y Desarrollo de la Práctica Docente**. Editorial de La Universidad del Zulia.
- Aznar, J. (2006). **El Liderazgo de Blair y Aznar hacia el Centro Político**. Revista de Estudios Políticos. (Nueva época) ISSN: 0048-7694, Núm.142, Madrid.
- Bass, B. (2000). **Liderazgo y Organizaciones que Aprende**. III Congreso sobre Dirección de Centros Educativos Bilbas.
- Beltrán, L. (1993). **Estudio del Docente Líder Educativo, una Percepción de Directores y Docentes del Distrito Federal**. Trabajo de Grado, I.U.P.C. de Caracas, Venezuela.
- Bennis, W. (2009). **Liderazgo**. Editorial Perseus Publishing.
- Cardona P. y Rey, C. (2001). **Paradigmas del Liderazgo**. Madrid, España: Mac-Graw Hill
- Chiavenato, I. (1996). **Introducción a la Teoría General de la Administración**. (5ta Edición). México Editorial Mc Graw Hill.
- Chiavenato, I. (2007). **Administración de los Recursos Humanos**. Cuarta Edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Díaz, R. (2010). **El Docente Universitario como Líder Transformacional en el Contexto de la Universidad Bolivariana de Venezuela**. Trabajo de Grado Publicado. Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos".
- Gibson, J. (2006). **Organizaciones, Comportamientos, Estructuras, Procesos**. Editorial Mc Graw Hill.
- González, O. (2006). **Liderazgo Transformacional para los Directores Universitarios**. Tesis doctoral universidad del Zulia Venezuela.
- Graen, G. y Schiemann, W. (1978). Leader-Member Agreement: A Vertical Dyad Linkage Approach. **Journal of Applied Psychology**, 63 (2), 206-212.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). **Metodología de la Investigación**. 5ª Edición. México: Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (2007). **10 Ideas Clave. La Formación Permanente del Profesorado. Nuevas Ideas para Formar en la Innovación y el Cambio**. Barcelona: Graó
- Madrigal, B. (2005). **Liderazgo, Enseñanza y Aprendizajes**. Editorial Mc Graw Hill. Internacional.
- Mantilla, J. (2012). **Liderazgo Transformacional Sustentado en Valores Para la Práctica Pedagógica de los Docentes desde un Enfoque Constructivista**. Trabajo Doctoral Publicado. Universidad Bolivariana de Venezuela.

- Méndez, C. (2001). **Metodología, Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación**. Quinta Edición. Facultad de Administración de Empresas Externado de Colombia.
- Pérez, J. (2005). El Liderazgo y la Gerencia. **Revista Universidad EAFIT**, N°102. Bogotá Colombia.
- Robbins, S. (2011). **Comportamiento Organizacional**. 10ma edición. Editorial Pretice. México
- Ruiz, C. (1998). **Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimiento para su Diseño y Validación**. Barquisimeto: CIDEG C.A.
- UNESCO (2003). **Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de Educación Superior**. Paris.
- Vílchez, L. (2005). **Los Nuevos Contextos Sociales**. Editorial de la Universidad de Granada.

**DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA
DESDE LA PERSPECTIVA DEL
PENSAMIENTO COMPLEJO**

Autora: María López
marytelopez34@gmail.com

RESUMEN

La didáctica de la matemática en la praxis del docente universitario como persona proactiva y agente de cambio, busca el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la aplicación de estrategias para potenciar el pensamiento crítico-reflexivo del estudiante, además de innovar en la cotidianidad. Ejercida desde el pensamiento complejo logra una influencia positiva en el aprendiz. En este sentido, el presente ensayo, tiene por finalidad analizar dicha didáctica, por considerar que se requiere de un discernimiento múltiple, diverso y orientador, con un modo de pensar intuitivo, orientada a integrar los conocimientos entre las distintas disciplinas académicas; para fortalecer su accionar didáctico articulando la teoría con la práctica desde un razonamiento autorreflexivo y autoprodutor de estrategias novedosas en contextos reales, para superar la fragmentación de los conocimientos y los aprendizajes memorísticos enriqueciendo así el ejercicio de su praxis cotidiana.

PALABRAS CLAVE

Didáctica,
matemática,
pensamiento
complejo

DIDACTICS OF MATHEMATICS FROM THE PERSPECTIVE OF COMPLEX THINKING

Author: Maria López
marytelopez34@gmail.com

ABSTRACT

The didactics of mathematics in the praxis of the university teacher as a proactive person and agent of change, seeks the development of teaching and learning processes based on the application of strategies to enhance critical-reflective thinking of the student, as well as innovate in everyday life. Exercised from complex thinking achieves a positive influence on the learner. In this sense, the present essay, aims to analyze said didactics, considering that it requires a multiple, diverse and guiding discernment, with an intuitive way of thinking, oriented to integrate the knowledge between the different academic disciplines; to strengthen its didactic action articulating the theory with the practice from a self-reflexive and autoproducer reasoning of novel strategies in real contexts, to overcome the fragmentation of the knowledge and the memorizing learnings thus enriching the exercise of its daily praxis.

KEYWORDS: Didactics, mathematics, complex thinking.

INTRODUCCIÓN

La didáctica de la matemática como disciplina científica implementada por el profesor universitario es motivo de reflexión y compromiso en los centros formadores de profesionales en el campo de la docencia. Haciéndose cada día más compleja, requiere transformarse en relación con los saberes en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos propios de esta área académica; de este modo, necesita no solo cambios de enfoque y modelos, sino también de los paradigmas indicativos del nuevo modo de conocer, aspectos que se vienen acentuando por la complejidad de la sociedad en la actualidad.

En tal sentido, es la creación, innovación y construcción de una nueva manera de ver el mundo matemático, con una visión más allá de su forma de obtener el conocimiento, convirtiéndose en un arte, donde el artista principal es el docente que lleva al estudiante a entender la realidad en la cual se

desenvuelve, aprendiendo a reproducir nuevas maneras de comprender su realidad; de este modo Moreno (2011), considera, un pensamiento que sobrepasa los significados del arte de enseñar e integra otras visiones como la teoría, el uso de la tecnología y la práctica cotidiana.

Por ello, desde el pensamiento complejo de Morín (1997), la didáctica de la matemática en el campo pedagógico, pone entre paréntesis los conocimientos, conceptos y aprendizajes al cuestionar sus fundamentos epistémicos, reformando el pensamiento matemático y el entorno educativo, al promover una formación acorde con las necesidades de la sociedad postmodernista dándole sentido a su utilidad.

Si bien es cierto que, mientras autores como Chevallard (1997), considera que el análisis de la enseñanza de la matemática no permite su comprensión, D'Amore (2015), indica que se puede mejorar aportando nuevas situaciones en el proceso de enseñanza, es decir,

colocar el ente creador como una forma distinta de entender la realidad autoreflexiva y transformadora requerida, interactuando para dar sentido autopoiético a esta ciencia, como dicen Maturana y Valera (1995), para convertirse en una ciencia con su propia emoción porque se autoregenera. En consecuencia, el artículo tipo ensayo plantea el pensamiento complejo como una alternativa para la didáctica de las matemáticas, debido a que al desarrollarla para que surja de una situación problema, se consolida la reflexión y autorreflexión, al partir de la innovación, centrada en prácticas sociales concretas; regeneradora, auto-productora de nuevos métodos, estrategias, y técnicas de enseñanza en cualquier área específica.

Por ello, se requiere pensar en la didáctica como una disciplina compuesta de interacciones y retroacciones que admite la incertidumbre, sobre la cual inciden múltiples elementos interactuantes entre sí, para modificarse en función del contexto, los recursos, estrategias y evaluación, transformándose en

dialógica y recursiva, características de la didáctica inmersa en el pensamiento complejo. De allí que, el propósito del ensayo se orienta al análisis de la didáctica de la matemática desde la perspectiva del pensamiento complejo; el cual se desarrolla en tres partes fundamentales: la primera trata el abordaje histórico de la didáctica de las matemáticas para su comprensión, la segunda hace referencia a la postura filosófica de la complejidad y su relación con la didáctica mencionada, finalmente, la tercera orientada a la perspectiva del pensamiento complejo.

Abordaje Histórico de la Didáctica

Para abordar la concepción de la didáctica de la matemática desde la perspectiva del pensamiento complejo, es necesario realizar un recorrido histórico con el fin de conocer la diversas concepciones de la didáctica como disciplina o rama de la pedagogía que, según Moreno (2011), se inicia con Comenio en 1640 época remota en la cual se define como el “arte de enseñar”, este concepto no fue tomado en cuenta

porque solo se le consideró como una actividad netamente prescriptiva, concibiéndose como un conjunto de recetas metódicas para alcanzar su objetivo principal “enseñar”. Sin embargo, el autor considera que con Comenio, se comienza la sistematización de la construcción didáctica en el ámbito pedagógico como parte del período artístico con el cual finaliza, además se desarrollan métodos específicos aplicados en cada área académica, dando origen a las didácticas llamadas especiales o específicas.

Posteriormente, durante el período de 1859-1952 menciona el autor, aparecen las ideas de Dewey, visualizándola como una forma de guiar el proceso de aprendizaje según intereses individuales de los estudiantes, el rol del docente es presentado como organizador del ambiente. En la década de los años 60, 70 y 80, se comienza a hacer referencia a la didáctica de la matemática; al respecto Guzmán (1993), apunta que durante la década de los 60 prevaleció la enseñanza algorítmica y calculista del aprendizaje

cuyo propósito era la memorización, así como la aplicación de una serie de técnicas y la realización de operaciones.

Asimismo, el autor señala que, el movimiento de renovación de los 60 permite la aparición de la matemática moderna, trajo un enfoque “conjuntista”, ligado a la idea de estructura, basado en las teorías de Bruner; durante la década de los 70 surge el modelo de formación tecnicista que apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de la racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. Aquí el docente no necesitaba dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión; mientras que en los años 80 y 90, menciona De Lella (1999), cumple una función netamente práctica de educar para insertar socialmente al estudiante en actividades específicas para la vida.

Igualmente, comienzan las críticas hacia la matemática moderna, tal como lo señala Mora (2002), en cuanto a la enseñanza basada en la exposición de un cúmulo de

terminologías, reglas y principios como objetos acabados descartando toda posibilidad de reflexión sobre construcción como parte de la elaboración del conocimiento matemático, genera tendencias que superan los modelos algorítmicos y conjuntistas dando lugar al enfoque constructivista, marcando las directrices de la enseñanza de la matemática a cualquier nivel educativo en la actualidad.

En el orden cronológico de este recorrido histórico, en 1980 surge el modelo de formación hermenéutico-reflexivo que para De Lella (ob.cit) supone la didáctica de la matemática como una actividad compleja, parte del contexto en donde la construcción del conocimiento es individual y la vez colectiva a través del diálogo; utiliza la interpretación desde supuestos teórico-prácticos como virtuales, aquí se presentan los primeros indicios del pensamiento complejo, en el cual la didáctica está centrada en el que aprende y no en el que enseña, además de estimular el espíritu reflexivo del educando, cuyos contenidos a aprender surgen de la

vida real. Es así que a partir de este momento, la didáctica general consolidada en específicas y especiales, fortalecen la didáctica de la matemática desde el pensamiento complejo.

Lo antes señalado, da a entender a la didáctica de la matemática como aquella que requiere el apoyo de otras disciplinas al permitir su desarrollo; con ausencia de una visión integradora y con poca relación entre la teoría y la práctica desde un enfoque multidimensional, tanto del educando como del contexto. De allí que, Brousseau (1983), retoma la idea de Comenio cuando la identifica como el “arte de enseñar”; es decir, el conjunto de medios y procedimientos tendentes a conocer la matemática distinguiéndola como una concepción de carácter científico denominándola pluridisciplinar aplicada y autónoma, a través de la cual señala que la didáctica como área de conocimiento científico sería el campo de investigación llevado a cabo sobre la enseñanza en el cuadro de disciplinas científicas clásicas, como:

psicología, lógica, epistemología, pedagogía, sociología, entre otras.

En este caso, la naturaleza del conocimiento didáctico es el de una tecnología fundada en otras ciencias, el autor considera que la didáctica de la matemática, debe tratarse como "una ciencia que se interesa por la producción y comunicación de los conocimientos matemáticos" (p. 3), indicando, como objetos particulares de estudio las operaciones esenciales de la difusión de los conocimientos, las condiciones de esta difusión y las transformaciones que produce, sobre los conocimientos y sus utilizadores, así como las instituciones y las actividades que tienen por objeto facilitar las operaciones, así toma en cuenta aspectos de complejidad donde la transformaciones son fundamentales para su desarrollo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista pluridisciplinar aplicada, Steiner (1987), le asigna una interpretación global dialéctica al presentarla como una disciplina científica y sistema interactivo complejo social que

comprende teoría, desarrollo y práctica. El autor la representa mediante un diagrama en forma de espiral su relación con otras disciplinas llamándola Sistema de Enseñanza de las Matemáticas (SEM), en él se identifican subsistemas orientados a la formación de profesores, desarrollo del currículum y la propia clase de matemáticas, además de tomar en cuenta su epistemología y filosofía.

En esta nueva manera de aplicar la didáctica de la matemática, el autor sitúa todo el sistema social relacionado con la comunicación como una parte fundamental para el desarrollo matemático, enmarcándolo dentro del SEM, constituyéndose en un sistema complejo donde confluyen componentes, elementos y estructuras interrelacionadas que interactúan entre sí; para mejorar y transformar el proceso educativo.

Con respecto a la concepción "autónoma", según Steiner (ob.cit), tiende a integrar todos los sentidos precedentes y a asignarles un lugar en relación a una teoría unificadora del hecho didáctico, considera la

transdisciplinariedad, tomando como base las interacciones entre proyectos especializados dentro de un sistema interactivo, comprendiendo la investigación, desarrollo la práctica; sin límites fijos entre disciplinas, también destaca la importancia de la teoría de sistemas sociales, basadas en conceptos como interacción social, actividad cooperativa humana, subsistemas, autorreproducción y sistemas autoorganizados, autorreferenciales y reflexión, originando una concepción de la didáctica de la matemática desde el enfoque sistémico.

En este orden de ideas, surge una reflexión teórica sobre el objeto y los métodos de investigación específicos en la didáctica de la matemática, llamada por el autor "fundamental" presentando caracteres diferenciales respecto a otros enfoques; concepción global de la enseñanza, estrechamente ligada a la matemática y a las teorías específicas de aprendizaje en la búsqueda de paradigmas propios de investigación, es una postura integradora entre los métodos cuantitativos y cualitativos.

De este modo, los didactas que comparten esta concepción relacionan todos los aspectos de su actividad con las matemáticas, siendo una de sus características más importantes la consideración de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque sistémico.

En relación con lo anterior, autores como Chevallard y Brousseau (citados por Moreno, Ob.Cit) la describen como el sistema didáctico en sentido estricto formado esencialmente por tres subsistemas: profesor, alumno y saber enseñado. Asimismo, lo consideran como componente, el medio que está formado por el subsistema sobre el cual actúa el alumno (materiales, juegos, situaciones didácticas, entre otros

Otro aspecto importante a destacar, que lleva al camino del pensamiento complejo en la didáctica de la matemática según Moreno (ob.cit), es la teoría de situaciones didácticas, que en su formulación global incorpora una visión propia del aprendizaje matemático. Adopta una perspectiva piagetiana, en función de

que todo conocimiento se construye por interacción constante entre el sujeto y el objeto, pero se distingue de otras teorías constructivistas por su modo de afrontar las relaciones entre el estudiante y el saber; además, desde lo didáctico imprime otro sentido al estudio de las relaciones entre los dos subsistemas (estudiante – saber) orientado al estudio de las condiciones en las cuales se constituye el saber, concediéndole una importancia particular al objeto de la interacción entre los dos subsistemas, en relación con la situación - problema y la gestión por el profesor de esta interacción.

Es de hacer notar, que el proceso de enseñanza y aprendizaje matemático, debe asumirse como parte del pensamiento complejo como un proceso gradual, de construcción y reconstrucción autorreguladora, en el cual las actividades pertinentes de mediación, retroalimentación equilibradora y reforzadora potencien el aprendizaje en forma de ciclos virtuosos espiralados; por ello Pérez (2005), considera que el éxito del proceso de la enseñanza de las

matemáticas, se determina cuando el docente define su propio modelo en función de la realidad de su entorno, las competencias, los estudiantes y los cambios que suscitan.

De esta manera, en la presente década el docente universitario es un promotor de experiencias educativas, con capacidad para utilizar estrategias y recursos que produzcan en el estudiante el desarrollo de la creatividad, la participación activa en el aprendizaje, la transferencia de conocimientos habilidades, destrezas a situaciones de la vida real, el desarrollo de actitudes y valores; es decir, formarlo en las competencias orientadas al saber, hacer y el ser. Desde esta perspectiva, el profesor en el área de matemática requiere de cualidades y competencias básicas que le permitan desarrollar los procesos de enseñanza de una forma diferente, además de motivar en los estudiantes el deseo e interés de autor realizarse constructivamente más allá de la complejidad.

De la Complejidad a la Didáctica de la Matemática

La praxis producto de la didáctica de la matemática comprendida desde la complejidad tal como lo señala Morín (Ob.Cit), se refleja en su definición como “un tejido de acciones, interacciones, retroacciones y determinaciones, que se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, de la incertidumbre que constituye nuestro mundo fenoménico” (p.34). Tomando en cuenta este concepto, la didáctica de la matemática no puede ser concebida de manera aislada del entorno teórico y práctico, sino como un conjunto de áreas científicas como la filosofía, epistemología, psicología, pedagogía y lingüística, entre otras, unidas entre sí dialécticamente, manteniéndola viva a partir de una constante interacción, retroacción y actualización dependiendo del desarrollo de las otras disciplinas.

De este modo, se quiere el desarrollo de una didáctica desde la postura filosófica compleja que propicie la criticidad, el diálogo y un pensamiento lógico para el logro de un aprendizaje de calidad, que evite la enseñanza memorística, mecánica,

tradicional y monótona; aspectos característicos de la enseñanza de las matemáticas. Convirtiéndose en una didáctica pletórica de un pensamiento múltiple, orientada a la diversidad, al permitir el diálogo con una visión integradora, para evitar la disyunción, fragmentación, desarticulación del conocimiento, sino que considere y analice la realidad desde un enfoque multidimensional, mediante una relación docente-discente; que sea dialógica, antagónica pero al mismo tiempo complementaria, que contribuye al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes.

En consecuencia, la necesidad de la didáctica de la matemática desde una visión compleja, es interrelacionada, interdisciplinaria y transdisciplinaria de la realidad, aspectos reflejados en las palabras de Andonegui (2004) cuando menciona que “No puede verse en la disciplina ni desde la disciplina, ya que no existe una parte del conjunto que sea más potente que el total de la realidad” (p.65).

De allí que, al ocasionar la incertidumbre esto la lleva a

considerar el conocimiento disciplinar, como un modo de pensar que permita vincular y distinguir sin desunir las disciplinas evitando la fragmentación y desarticulación de los conocimientos adquiridos en las distintas áreas del saber para que considere y analice los fenómenos desde lo multidimensional, al partir de un pensamiento productor de complicación así como también de simplificación, vinculando lo desvinculado, aspectos presentes en el pensamiento complejo.

Pensamiento Complejo en la Didáctica de la Matemática

El pensamiento complejo tiene su base en la postura filosófica de la complejidad de Morín (Ob.Cit), con ciertas características que permiten entenderla porque “admite la incertidumbre”, lleva al didacta de la matemática a considerar lo incierto y lo imprevisible como causas múltiples y elementos diversos que interactúan entre sí para modificarse en función de eventos e información externa, aplicados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al tomar en cuenta, que la complejidad, según el autor es “no determinista, no lineal e

inestable” (ibíd.), los fenómenos complejos no se rigen por leyes universales e inmutables, el didacta de la Matemática aprende a llevar a la práctica un estilo de pensamiento orientado hacia la variedad, se construye y se mantiene por la auto-organización, así se regenera, modifica y desarrolla nuevas estrategias, técnicas y evaluación del proceso educativo.

Ahora bien, respecto al pensamiento complejo, Morín (Ob.Cit) sugiere que el conocimiento es inacabado, temporal, parte del pensamiento simplista, con grados de certeza y regido por una dinámica de evolución permanente. Plantea la heterogeneidad, interacción y el azar. De allí que, el pensamiento disciplinar es necesario para la constitución de un pensamiento complejo, el mejor argumento es la propia experiencia del autor, para el desarrollo de una didáctica de la matemática orientada a un modo de pensar intuitivo, que evite la desarticulación del conocimiento. Implica el reconocimiento de la Incertidumbre, incompletud, lo inacabado; haciendo que la didáctica

de la matemática no esté sometida a la soberanía absoluta del orden, sino a una relación dialógica y antagónica pero complementaria entre orden, desorden y organización, analizando los fenómenos de manera multidimensional en lugar de aislar mutilando las dimensiones.

Por lo tanto, para que se desarrolle de manera efectiva, es necesario que el docente de matemáticas tenga un conocimiento multidisciplinar en la investigación y considere al estudiante como un ser social, afectivo, racional, biológico, psíquico y religioso. Tomando en cuenta su contexto, condiciones culturales y sociales, en qué contexto nacen los problemas de comprensión de la disciplina y cómo se transforman, es decir, como dice Morín (ob.cit), ecologizar las disciplinas. En este sentido, al considerar el contexto, el docente debe tener claro que el ambiente no es estático, sino que se constituye y caracteriza en la interacción e interrelación entre los sujetos o actores (educador y estudiantes).

Además de tomar forma al depender de lo que emerja de las interacciones e interrelaciones, por lo tanto se van transformando, constituyendo un entramado de significaciones y sentidos para aquellos que lo vivencian. Respecto al sistema didáctico complejo conformado por el educador, estudiante y saber enseñado, se requiere por parte del docente un pensamiento complejo que relacione, capaz de producir religaciones porque parte del hecho de la existencia de diversos niveles de realidad, es decir, físico, biológico y social; que vincula, distinga sin desunir a la didáctica de la matemática con los diferentes principios que conforman el pensamiento complejo, a saber:

1. Principio dialógico. Como disciplina la didáctica de la matemática pertenece a un sistema inmerso en diferentes áreas científicas; deben estar como señala Morín (Ob.Cit), en constante interacción y diálogo con otras disciplinas. Para ello el docente será sensible y activo para generar acciones-retroacciones e inter-

retroacciones dentro de la lógica del orden, desorden y organización en cualquier ambiente de aprendizaje.

2. Principio de recursividad. Según Morín (ob.cit) “los productos y efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que los produce” (p.67). La didáctica de la matemática como proceso es el producto del accionar del docente y su cosmovisión de la disciplina, sobre ésta inciden muchos elementos que impactan o logran un efecto en el estudiante en formación, pero al mismo tiempo se vuelve productor y causa del proceso que las produce, es decir, el bucle recursivo.

3. Principio Hologramático. Ugas (2008) menciona que “La parte está en el todo, pero también el todo está dentro de la parte” (p.65); el autor señala que aquí, la matemática es la cenicienta de todas las ciencias; ya que está en todas partes pero nadie la ve. Sin embargo, al mismo tiempo todo se rige por algún principio, teorema, figura, números y propiedades que conforman la ciencia llamada matemática.

4. Principio Auto-eco-organización. El didacta de la matemática requiere de un pensamiento complejo ecologizado, que en vez de aislar el objeto estudiado, es decir, el estudiante, lo considere en y por su relación eco-organizadora con su entorno. Al respecto Morín (ob.cit) señala que “El mundo está constituido por relaciones, pero que en él emergen realidades dotadas de una determinada autonomía” (ibíb). Todo fenómeno autónomo (auto organizador, autoprodutor, auto determinado) debe ser considerado en relación a su entorno.

5. Principio de la borrosidad. Para Morín (Ob.Cit), el didacta de la matemática debe partir de un pensamiento que permita el razonamiento con enunciados y conceptos inciertos o indecibles. Con grados de porcentajes de verdad y falsedad.

Cada uno de estos principios, son fundamentales para al momento de aplicar la didáctica de la matemática. Convirtiéndose en un pensamiento con visión compleja de la

realidad el cual permite considerarla como el sustrato fundamental del enfoque y del método transdisciplinar con los cuales abordar la realidad en toda su complejidad. De allí su importancia, por cuanto permite considerar que en su abordaje el profesor debe tener un discernimiento múltiple, diverso y orientador, con un modo de pensar intuitivo, no lineal, cuya intención es integrar los conocimientos entre las distintas disciplinas y más allá de ellas; de esta manera, contribuye a generar propuestas para fortalecer el accionar didáctico articulando la teoría con la práctica desde un razonamiento auto-reflexivo y auto-productor de estrategias novedosas, así como también el uso de técnicas en contextos reales.

CONCLUSIONES

Abordar la didáctica de la matemática requiere reconocer la simplicidad para alcanzar la complejidad. De allí que, necesita de un docente con pensamiento múltiple y diverso orientado a un modo de

pensar intuitivo, no lineal, con el propósito de integrar los conocimientos entre las distintas disciplinas en las ciencias y más allá de ellas; articulando pensamiento, acción y sentimientos, a fin de movilizarse en contextos reales donde el estudiante que la recibe logre la comprensión del contexto socio-cultural en el cual se desenvuelve, para la solución de problemas que demanda la sociedad actual.

Por ello, el didacta de la matemática aplicada por el docente investigador, se hace más concreta, social e histórica al apropiarse de las necesidades y transformaciones en la formación universitaria; al contribuir a generar propuestas a través de una praxis que articula la teoría con la práctica desde un pensamiento complejo, con características de autorreflexión, autoproductor de estrategias, aplicando técnicas y métodos innovadores que permiten la comprensión de la disciplina; considerando el todo y las partes inmersas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática.

Por lo tanto, es necesario en la praxis cotidiana del docente especialista en Matemática, ejercer los principios del pensamiento complejo, en especial el de dialogicidad como proceso de interrelación socio-educativo y conciliatoria, de entendimiento con el estudiante para comprender su mundo subjetivo. Llevándole a desarrollar un modo de pensar la realidad interpretando al otro, lo cual constituye un principio fundamental de la educación en términos de la complejidad.

Finalmente, aplicar la complementariedad y transdisciplinariedad, porque son imprescindibles al momento de planificar y desarrollar la didáctica de la matemática desde el pensamiento complejo, ello permite superar la fragmentación producida por los procedimientos parciales y memorísticos, reconociendo la importancia de la presencia de lo matemático en las distintas áreas de conocimiento; eliminando a su vez mitos negativos, contruídos a su alrededor y repensar en otros más

pertinentes con los cambios experimentados en el ser y el hacer de quien enseña y quien aprende, para llegar a lo señalado por Morín (ob.cit) cuando menciona que lo vital no es sólo aprender y reaprender o desaprender como algunos suponen, sino reorganizar nuestro sistema mental, cambiar el paradigma, para reaprender a aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andonegui, M. (2004). **Pensamiento Complejo y Educación Matemática Crítica.** Revista: Transformación del Pensamiento alternativa para una educación integral de calidad. Barquisimeto: Horizonte C.A.
- Brousseau, G., (1983). **Obstáculos Epistemológicos y Problemas Matemáticos Les** Revista Didáctica de las Matemáticas Vol. 4.2. Francia: Grenoble.
- Chevallard, Y (1997). **Evolución de la Problemática Didáctica.** Barcelona, España: ICE HORSORI.
- D'Amore, B (2015). **Propuestas Metodológicas que Constituyeron Ilusiones en el Proceso de Enseñanza de la Matemática.** Revista Educación Matemática. Vol.27. Num. 3.

Diciembre 2015, pags. 7-43. ISSN 1665-5826

publicado. Universidad Valle del Momboy

De Lella, C. (1999). **Modelos y Tendencias de la Formación Docente**. Conferencia presentada en I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima Perú.

Steiner, H.G. (1987). **Teoría de la Educación Matemática: Una Introducción. Para el Aprendizaje de las Matemáticas**. Barcelona: Editorial Universitaria.

Guzmán, M. de (1993). **Tendencias Innovadoras en Educación Matemática**. Disponible: <http://www.oei.org.co/oeivirt/edumata.htm>. [Consulta: 2017, Junio 21].

Ugas F., G. (2008). **La Complejidad: Un Modo de Pensar**. San Cristóbal: Taller permanente de Estudios Epistemológicos.

Maturana, H y. Varela, F (1995). **De Máquinas y Seres Vivos**, Barcelona: Editorial Universitaria.

Mora, D. (2002). **Didáctica de las Matemáticas en la Educación Matemática**. Caracas: Ediciones UCV.

Moreno, T (2011). **Didáctica de la Educación Superior: Nuevos Desafíos en el Siglo XXI**. Revista: Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol. 50, N° 2. Pg. 26-54.

Morín, E. (1997). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Barcelona, España: Gedisa

Pérez, A. (2005) **Estrategias Didácticas a Docentes para Facilitar el Aprendizaje de las Matemáticas**. Trabajo de grado. No

**MIRADA HOLOGRAMÁTICA
PARADIGMÁTICA DE LA
RECONSTRUCCIÓN DEL SABER
PEDAGÓGICO: UN ESTUDIO BIOGRÁFICO**

Autor: Carlos Patiño
carlosreypati58@gmail.com

RESUMEN

Este artículo científico, nace del trabajo de tesis doctoral y cuya intencionalidad fue Generar una mirada hologramática y paradigmática de la reconstrucción del saber pedagógico de un docente desde su praxis educativa: Un estudio Biográfico interpretado desde la complejidad, en la Escuela “Manuel Cedeño en el Estado Yaracuy. Esta investigación se insertó en la metodología cualitativa, en los niveles: ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Se utilizó un enfoque epistemológico hermenéutico. El estudio contó con un solo informante clave y desde sus vivencias se realizó la reconstrucción del saber pedagógico. El método utilizado fue el narrativo biográfico fundamentado en la historia de vida. Se precedió abordar la investigación en cuatro momentos, los cuales comprenden la selección del escenario, revisión bibliográfica, observación reflexión participativa, y construcción teórica del Saber Pedagógico desde lo narrado y vivido, en los distintos momentos de la vida cotidiana de la labor docente. Se detalló, analizó e interpretó los textos discursivos de la informante, las cuales se le atribuyó un significado, lo que permitió establecer un conglomerado de reflexiones conclusivas, asimismo se generó una mirada hologramática y paradigmática de la reconstrucción del saber pedagógico desde la praxis educativa de un docente basado en lo narrativo biográfico.

PALABRAS CLAVE

Reconstrucción del
saber pedagógico –
biográfico

HOLOGRAMÁTICA LOOK PARADIGMATIC OF THE RECONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: A BIOGRAPHICAL STUDY

Author: Carlos Patiño
carlosreypati58@gmail.com

ABSTRACT

This scientific article, was born from the work of doctoral thesis and whose intention was to generate a hologramatic and paradigmatic view of the reconstruction of pedagogical knowledge of a teacher from his educational praxis: A Biographical study interpreted from the complexity, in the "Manuel Cedeño School in the State Yaracuy. This research was inserted in the qualitative methodology, at the levels: ontological, epistemological and methodological. A hermeneutical epistemological approach was used. The study had a single key informant and from their experiences the reconstruction of pedagogical knowledge was carried out. The method used was the biographical narrative based on the history of life. It was preceded to approach the research in four moments, which include the selection of the scenario, bibliographical revision, participative reflection observation, and theoretical construction of the Pedagogical Knowledge from the narrated and lived, in the different moments of the daily life of the teaching work. The informant 's discursive texts were detailed, analyzed and interpreted, which was attributed a meaning, which allowed to establish a conglomeration of conclusive reflections, also generated a hologramatic and paradigmatic view of the reconstruction of pedagogic knowledge from the educational praxis of a teacher based on the biographical narrative.

KEYWORDS: Reconstruction of pedagogical knowledge - biographical

INTRODUCCIÓN

En este estudio se presenta la historia vida como un método que permite al investigador social, nuevas formas de construcción del conocimiento, constituyendo una metodología que reúne los acontecimientos más significativos de nuestras vidas, desde que nacemos hasta el instante en que nos sentamos a ordenar los pasos andados. Es decir, es una reconstrucción biográfica que emerge esencialmente de una persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito, y de su interacción con la cual retoma, interpreta y rehace, de modo que el juego de intersubjetividades va a ser una dinámica inherente y permanentemente, presente al enfoque cualitativo ontológico a través de la hermenéutica y construcción social.

Desde esta visión, cabe destacar que la historia de vida a partir de las autobiografías y los relatos orales, permitieron profundizar el análisis y comprensión de la acción humana y,

dar respuestas enmarcadas en la investigación cualitativa - Hermenéutica.

Por tanto, la intencionalidad del estudio se enrumbo a generar una mirada hologramática y paradigmática de la reconstrucción del saber pedagógico de un docente desde su praxis educativa: Un estudio Biográfico interpretado desde la complejidad, en la Escuela "Manuel Cedeño en el Estado Yaracuy. En consecuencia, se desplegó como intencionalidades específicas: Analizar los procesos de la praxis educativa, que emergen en el contexto escolar de una docente, para la reconstrucción del saber pedagógico a partir de relatos auto-biográficos en el escenario de la complejidad. Comprender los episodios significativos de una docente en el ejercicio de su profesión y su praxis educativa, para la reconstrucción de su saber pedagógico y por último articular la reelaboración de saberes previos contextualizados que construye la docente para la reconstrucción teórica del saber

pedagógico considerando lo narrado-vivido y lo expresado de su práctica educativa- cotidiana.

Así pues, que desde el contexto ontológico, se vislumbró un sujeto/objeto que se apropia de un saber pedagógico para expresar su sapiencia, considerando su espiritualidad de ser humano-histórico, que tiene un compromiso de formar a otros seres humanos como profesionales en conocimientos y valores, que se desarrollarán plenamente en su entorno. En el plano epistemológico, se conjugó el saber pedagógico desde sus interacciones personales, institucionales, valores, prácticas, ideología, actitudes y cotidianidad que se reestructuran, se reconocen y evolucionan en la praxis educativa del docente.

Axiológicamente hablando, el saber pedagógico se enfocó desde el principio Hologramático. De igual modo, se concibió el escenario del conocimiento teleológico del saber pedagógico, desde la reconstrucción teórica de lo narrado-vivido y, lo

expresado por el docente en su práctica educativa- cotidiana.

Desde esta perspectiva, se contextualizó el objeto de estudio de manera amplia, enmarcando este trabajo en la línea de investigación, “Educación para la Participación y el protagonismo social”. Por otra parte, se fundamentó el estudio en lo concerniente a la reconstrucción del saber pedagógico a partir relatos autobiográficos en el escenario de la complejidad.

La investigación se insertó en la metodología cualitativa, en los niveles: ontológicos, epistemológicos y metodológicos, conformando un conjunto de reflexiones teóricas que evidenciaron la reconstrucción del Saber Pedagógico con la conversión de las experiencias escolares, desde la voz de una docente (maestra), en función de los relatos emitidos. Se utilizó un enfoque epistemológico hermenéutico. Y el método narrativo biográfico fundamentado en la historia de vida. Al igual. Se realizó el análisis de los relatos de vida de la docente para comprenderla y reconstruirla.

Para ello, fue necesario describir el autorreportaje y la autobiografía de la docente.

En las aproximaciones conclusivas, se procuró conservar el proceso crítico reflexivo e interpretativo, que conllevó a desplegar una aproximación hologramática y paradigmática sobre la reconstrucción del saber pedagógico.

Y por último, se presentó los elementos conceptuales subyacentes que conforman la mirada hologramática paradigmática de la reconstrucción del saber pedagógico, basado en lo narrativo biográfico que emergió de la experiencia de la maestra.

Contextualización del objeto de estudio

El sistema educativo venezolano en su subsistema de educación primaria, está en un proceso de cambios continuos, en busca de una mejora de la calidad educativa para la transformación del individuo, como una necesidad de la sociedad postmoderna. Desde esta óptica, la

enseñanza y el aprendizaje representan un aspecto de la práctica educativa y del saber pedagógico que merecen ser avizorados como uno de los principales temas de interés y, al mismo tiempo, de preocupación para las instituciones educativas y para quienes incursionan en el campo investigativo, ya que se lucha con una forma de pensar arraigada de prácticas docentes dictatoriales y conocimientos memorísticos que alejan todo tipo de interpretación, crítica y de transformación de contextos.

De allí, que el docente como eslabón de la cadena de transformación del proceso educativo, ha de responder a las necesidades de la sociedad en la que está inmersa la educación. Por tanto, dicho proceso ha de estar en manos de personas idóneas que traduzcan el sentir de la comunidad, en cuanto a valores, principios y creencias y, a su vez que proporcionen herramientas eficaces para la aplicación de una pedagogía que fomente la creatividad, la comprensión de las realidades y la

transformación de la humanidad desde la construcción del saber pedagógico.

De lo anterior se infiere, que la praxis educativa constituye el resultado de la reflexión del saber pedagógico, por cuanto implica un conocimiento sobre la reflexión crítica en la acción. Bajo esta óptica, se puede señalar que la construcción de saber pedagógico marca el desarrollo profesional del docente en el aula. Por ello, significar este tipo de saber desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, sino un conocimiento amplio, con distintos fines vinculado con una realidad tanto práctica como conceptual del contexto educativo.

En concordancia con lo arriba señalado, se evidencia un proceso de construcción del saber, que según Barrera (2009) corresponde más a un cuerpo de conocimientos que utilizan los maestros para operar en su práctica, y que se instalan de un modo inamovible en el interior de las percepciones que ocupan los

profesores al desarrollar su trabajo, no obstante suele ser una categoría compleja y en permanente construcción. Al respecto, Díaz Quero (2010), expone: “El docente en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula como espacio dialéctico...” (p. 1).

En este orden de ideas cabe preguntarse ¿Cómo se construye el saber pedagógico? Pues epistemológicamente, el constructivismo social es una de las teorías del aprendizaje de las que hay que asirse para entender este proceso. De allí, que su finalidad sea configurar un esquema orientado a analizar, interpretar y reflexionar los procesos de construcción del saber.

Cabe señalar, que el principio de construir saber pedagógico desde la cotidianidad está legitimado en el campo de la educación. Esta aseveración se sustenta en lo expresado por Méndez (citado por MPPE, 2007) el cual refiere, que el conocimiento es un proceso de

interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido no solamente físico, sino como algo social y cultural. De esto se desprende, que el constructivismo trata de responder cómo se adquiere el conocimiento.

Por otra parte, se infiere que durante el ejercicio de la actividad pedagógica se establece una relación de los significados del mundo y de las acciones. De manera que el docente en su praxis educativa se apropia de los saberes específicos para deconstruir-construir, reelaborar y reconstruir el saber pedagógico. Desde este punto de vista, la cosmovisión del mundo, su problemática, sus transformaciones y lo pedagógico requiere de un pensamiento diferente de articular y organizar los conocimientos, es decir un pensamiento complejo, que distinga y une.

De acuerdo a Fermín (2010) "El pensamiento complejo busca distinguir, reconocer lo singular y lo concreto sin desunir, integra religando en un juego dialógico: orden, desorden, organización, contexto e

incertidumbre sin dar como verdad esa particular organización de un conjunto determinado" (p.13).

En este sentido, asevera el investigador que en la pedagogía está la vía para que este proceso trascienda de la simplicidad a lo complejo, es decir plantearse una pedagogía transdisciplinaria que involucre lo pasado, lo presente y lo futuro. Por ello, la fundamentación del pensamiento complejo en buena parte, se fundamenta en los principios dialógico, recursivo y hologramático que involucra la totalidad de las acciones, en este caso las pedagógicas.

Hoy, a la luz de los considerables cambios, de lo efímero en que se convirtió todo, en el ir y devenir, es preciso repensar el escrito de la escuela, y de la pedagogía, revisar cuál es su sentido en el momento actual, cómo entenderla y concebirla bajo un pensamiento complejo, un pensamiento que requiere de los quiebres a las viejas estructuras del pensamiento. Pudiera plantearse que la esencia de la pedagogía actual

debería centrarse en la humanización, en la liberación del oprimido como lo plantea Paulo Freire (2008), en el conflicto y en la discusión, entendidos como espacios que permiten reflexionar sobre el acontecer, la historicidad del conocimiento y, asignar sentido a la propia vida y la existencia humana. Una educación con menos énfasis en la instrucción, en la tecnificación del hombre, en el hacer, al contrario enfatizar procesos dialógicos que motiven y despierten la criticidad en el individuo.

Atendiendo al enfoque de la situación objeto de estudio, se configuró el saber pedagógico en el escenario de la complejización, interpretado desde los relatos autobiográficos y biográficos de una docente. Al respecto, Boscán (2015) argumenta que los procesos de reflexión sobre el saber pedagógico se debe interpretar desde algunas consideraciones teóricas sobre el propio saber, la enseñanza, la reflexión reflexividad, la cotidianeidad y lo vivido sin pretender desconocer, lo que emerge de la propia vida

experimentada por el sujeto docente desde su práctica cotidiana la cual es narrada y significada por ella misma.

En tal sentido, se pretendió abordar las historias orales y escritas; por cuanto estas son un proceso descriptivo y narrativo, donde se recogen informaciones sobre los acontecimientos de interés en el tema tratado, expresado por un protagonista para interpretar lo expuesto de manera subjetiva para teorizar sobre el mismo.

De allí que Sautu (2006) señale, que el enfoque biográfico “se trata de una red de microeventos que condicionan los comportamientos de los individuos en situaciones concretas y los rodea en el tiempo y en el espacio” (p.88). Con esto se pretende reconocer la labor socio-educativa que tiene un docente, que a través de su autobiografía puede dar aportes para entender y mejorar la práctica educativa y el saber pedagógico.

De lo anterior se desprende, que en la práctica educativa se refleja una realidad enmarcada en la complejidad

de la praxis docente, donde el saber pedagógico se reconstruye desde el enseñar-aprender-enseñar-aprender, en un proceso guiado por el principio recursivo.

En este sentido, se entiende por reconstrucción del saber pedagógico, como el dibujar y desdibujar la acción docente en la construcción del saber desde la reflexión, para repensar, reelaborar y reconstruir: currículo, metodología, función del maestro, papel del estudiante, disciplina y persona modelo a formar. Es reelaborar, resignificar, construir y reconstruir las experiencias vividas por los docentes, desde su práctica cotidiana desde el cómo, para y para quienes soy docente con base a un conjunto de conocimientos, sentimientos, creencias y costumbres que internamente viven y se registran en el espíritu del maestro.

Así pues, que desde lo ontológico se vislumbró un sujeto/objeto que se apropió de un saber pedagógico para expresar su sabiduría, sapienza, considerando su espiritualidad de ser humano-histórico

que tiene un compromiso de formar a otros seres humanos como profesionales en conocimientos y valores que se desarrollarán plenamente en su entorno.

En el plano epistemológico, se conjugó el saber pedagógico desde sus interacciones personales, institucionales, valores, prácticas, ideología, actitudes y cotidianidad que se reestructuran, se reconocen y evolucionan en la praxis educativa del docente.

Tal como lo establece García de Medina (2012) se da lugar a una transposición de acciones pedagógicas, denominada también transposiciones didácticas los cuales son extremadamente complejas, porque en ellas se articulan y se entretajan aspectos sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones inherentes al saber y los saberes; los vínculos con la institución; trayectorias profesionales de los docentes, historias de los estudiantes y docentes ; y un sinfín de otros elementos que están presentes en cada uno de nosotros y en cada espacio áulico.

En relación a lo axiológico, el saber pedagógico se enfocó desde el principio Hologramático en la que no solo las partes están en el todo, sino el todo en las partes; hecho que trasciende a un saber que se reconstruye desde una visión histórico social en la que se enseña valores ético-morales al individuo como parte de una sociedad y como sociedad misma de cada individuo.

En el escenario del conocimiento teleológico se concibió el saber pedagógico desde la reconstrucción teórica de lo narrado-vivido y lo expresado por el docente en su práctica educativa- cotidiana; cuyo fin último, es la formación de un ser humano integral social, solidario, crítico, autodidacta, capaz de enfrentar la vida presente y futura; que interactúa con el momento histórico en el que le toca vivir y sentir como sujeto protagónico, activo y reflexivo. De esto se desprendió, la generación de constructos desde una mirada hologramática y paradigmática de la reconstrucción del saber pedagógico, que permitieron reflexionar y redefinir

el papel que juega el docente en la Escuela “Manuel Cedeño en el Estado Yaracuy.

Fundamentación Epistemológica Y Teórica

En esta investigación se presentaron antecedentes y referentes teóricos concernientes a la reconstrucción del saber pedagógico a partir de relatos auto-biográficos en el escenario de la complejidad. En tal sentido, Vergara (2015) titulado La reconstrucción del saber pedagógico desde lo narrativo biográfico: Una visión holística teórica para convertir la experiencia escolar en relatos pedagógicos desde los protagonistas.

De igual manera los aportes del estudio de Boscán (2015) aportó con su trabajo El saber Pedagógico del Docente, una reconstrucción biográfica, la articulación de saberes previos contextualizados que construye la docente en su historia de vida para la reconstrucción teórica del saber pedagógico considerando lo narrado, lo vivido y lo expresado en su praxis pedagógica.

Finalmente, González M, H (2016) presentó la tesis doctoral denominada Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - PAIEP- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en donde se concibe el saber pedagógico como una forma de entender e interpretar el quehacer de los profesores, que retoma su propia mirada frente a las concepciones de vida y cultura en el contexto histórico social en el cual se desarrolla cada profesor, a partir de la reflexión individual que realiza sobre las formas como piensa y representa sus acciones pedagógicas.

La relación de los antecedentes con el trabajo que se está realizando estriba en que si bien la categoría saber pedagógico de los profesores universitarios ofrece un amplio espectro para el análisis, su propia naturaleza y constitución prescribe un sentido de amplitud y complejidad al cual es menester aproximarse a fin de delimitar su campo de indagación, así

como las posibilidades de acción que se ciernen sobre su análisis.

Reconstrucción del Saber Pedagógico

El autor, consideró conveniente revisar un corpus de conocimientos referidos a las unidades de análisis reconstrucción del saber pedagógico y la praxis educativa en el ámbito del pensamiento complejo. Al hacer referencia a reconstrucción, se parte de acciones de un ir y venir de diversas situaciones, actividades y experiencias que se producen en la vida diaria. En este caso referido al saber pedagógico, afrontado desde los espacios educativos los cuales conforman una trama original, con un sinfín de matices, cargado de significados particulares y diferentes a la de otros mundos sociales.

Plantea Arévalo (2010) que en la reconstrucción de una historia de vida se parte de una narrativa con las palabras y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, estructurarlas, otorgarles sentido y valor moral, para acompañarlas a sus propias vidas, según sus propias

creencias y en función de sus propias aspiraciones. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica. Y en ese narrar y ser narrados permanentes, los docentes reconstruyen su identidad como colectivo, profesional y laboral. Sus historias muestran un saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyen y reconstruyen en la multiplicidad de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo.

Este planteamiento, conllevan al investigador a interpretar que los docentes son los protagonistas, de la reconstrucción del saber pedagógico al configurar la historia de su enseñanza, relatos escolares que subyace en la autobiografía que los posicionan como enseñantes expertos que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos que forman parte de las dimensiones subjetivas o personales y que se constituye en materiales excepcionales para problematizar el acontecer del mundo escolar y el trabajo pedagógico desde

la perspectiva y el lenguaje de sus actores.

Pudiera decirse, que el saber pedagógico se reconstruye desde la praxis educativa, respondiendo a condiciones del medio, a necesidades de aprendizaje de los niños y niñas y a la agenda socio cultural del entorno educativo. Al respecto, Latorre (2008) describe el saber pedagógico como un saber oculto a los ojos del profesor, que permanece inmanente en la acción; una síntesis entre saberes de sentido común y experienciales, basado principalmente en el hacer, es decir, en las acciones de la práctica, más que en otro conocimiento.

Desde esta perspectiva, se plantea un saber pedagógico del docente en y desde la práctica que se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática, en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la praxis educativa articulada en un proceso de análisis, confrontación y transformación, de cultura profesional crítica. Es por ello, que la acción pedagógica del docente del siglo XXI,

ha de fundamentarse en el pensar y repensar de las realidades según el contexto, de una manera crítica y reflexiva, tanto de la parte teórica como de su forma de actuar en el escenario escolar, lo que permite una construcción del saber pedagógico en el marco de los aspectos intrínsecos, cognitivos, afectivos, y actitudinal de la persona, que lo involucra en nuevas corrientes del pensamiento para la construcción de nuevos conocimientos.

Praxis Educativa

La idea de praxis, pudiera asumirse como el proceso donde la práctica se alimenta y orienta la acción transformadora. Comprende el día a día, los diferentes momentos que conforman el escenario educativo, las luchas diarias, las perspectivas o entereza de enfrentar cada desafío, el crear nuevas experiencias que converjan en una reconstrucción del conocimiento desde la teoría y la práctica. Desde esta mirada interpretativa se trata de comprender, interpretar, significar el accionar diario del docente en la reconstrucción que

realiza de la teoría-práctica-acción, en un proceso recursivo que le permite ir abordando los escenarios de la praxis educativa de acuerdo a su entorno y momento socio-político-cultural y económico vivido con el fin de transformarla.

En otro orden de ideas, se vislumbra la reconstrucción del saber pedagógico dentro del construccionismo social al configurar un esquema orientado a analizar, interpretar y reflexionar los procesos de construcción del saber. Al respecto, Muhamad y Sánchez de Varela (2009) refieren que el construccionismo social, se sitúa en conocer, comprender e interpretar los procesos sociales de edificación de la realidad epistémica y la manera como el conocimiento se construye, deconstruye y reconstruye en ella. Entonces, afirma el investigador que la construcción social se configura en la cotidianeidad producto de los encuentros intersubjetivos de los actores sociales, en las cuales se configura sus valores, cultura, vivencias, afectos, experiencias

dando significado y resignificándolo desde su percibir, sentir, pensar, comunicar, actuar e interactuar socialmente.

Desde estos planteamientos, se asume que las escuelas son el espacio natural para la reconstrucción del saber pedagógico del docente en su trayectoria y experiencia considerando lo narrado-vivido y lo expresado de su práctica educativa-cotidiana. Posibilitando así, las relaciones de intercambio social, la comunicación dialógica intersubjetiva en los diversos escenarios naturales, culturales, socio históricos y humanos.

Pensamiento Complejo

El saber pedagógico, se presenta desde el pensamiento complejo como una elaboración del sujeto donde presenta una información organizada y sistematizada, la cual no tiene la característica de linealidad; sino que la propia dinámica y complejidad de la actuación docente contribuye en ese proceso de elaboración del saber; pero como expresión de la cultura y de los contextos es más que la suma de

sus componentes. De tal manera, que el pensamiento complejo contribuyó a explicar la naturaleza del saber pedagógico, al permitir ordenar/desordenar/reorganizar discursos y saberes que son dispares, pero que no son contrarios. El saber pedagógico como entidad compleja que es, se desarrolla, se reproduce y se regenera él mismo, tal como lo hacen los seres vivos a partir de los contextos y de las condiciones personales y profesionales de los actores; es decir, los docentes.

Biografía

La biografía, historias y relatos de vida constituyen géneros narrativos que configuran perspectivas y estilos de diversas disciplinas. No obstante, en la sociología y la antropología son utilizados en la investigación empírica unido a otros tipos de documentos que facilitan la reconstrucción de las experiencias personales de los actores. Entre tanto, las historias de vida constituyen una metodología que nos permite reunir los acontecimientos más significativos de nuestras vidas, desde que nacemos hasta el instante

en que nos sentamos a ordenar los pasos andados. Así reconstruyendo el trayecto vivido en el contexto social, cultural, económico, político, profesional y familiar; permitió analizar su devenir en el tiempo y en el espacio, para enmendar errores y reconocer fortalezas.

METODOLOGÍA

Esta investigación se insertó en la metodología cualitativa, en los niveles: ontológicos, epistemológicos y metodológicos, conformándose a un conjunto de reflexiones teóricas que evidenciaron la reconstrucción del Saber Pedagógico con la conversión de las experiencias escolares, desde la voz de una docente (maestra) , en función de los relatos emitidos.

Igualmente, se utilizó un enfoque epistemológico hermenéutico, porque su naturaleza y estructura permitió interpretar las alocuciones de la actora y los diversos significados que ella le asigna a su práctica educativa en acción cuando ejerce docencia, interactúa y vive su labor cotidiana. El

método empleado fue el narrativo biográfico, fundamentado en relatos de vida, partiendo de lo contado por la protagonista, es decir, es su voz la que permitió el inicio investigativo, indagándose sobre las acciones y experiencias relatadas por la maestra seleccionada, en su historia de vida.

El método narrativo biográfico, en este estudio se estructuró mediante tres elementos básicos: El enfoque hermenéutico (dimensión ontológica), el existencial (dimensión ética) y el dialéctico y constructivista (dimensión epistemológica). Refiriendo, el enfoque hermenéutico a un comienzo cotidiano y espontáneo, son muchas las oportunidades de expresar relatos, ya sea a otros o a nosotros mismos. Estos relatos cotidianos sobre ¿cómo nos sentimos?, ¿cómo nos definimos? o ¿cuál es nuestra posición frente a determinada temática?, es un primer nivel de interpretación de la experiencia vivida, situándola desde el "narrador" que somos nosotros mismos.

Estos relatos según Vergara (2015), definen y se diferencian de

otros, ya que cumplen una función en la construcción identitaria. Se trata, de una identidad narrativa, que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo el sentido global de un curso inevitablemente caótico, de una existencia siempre enigmática.

En cuanto a las historia de vida, el investigador consideró elementos como la edad, el género y el tipo de espacio donde vive y ocupa el individuo. En cuanto al análisis del discurso en tratamientos cualitativos se trabajó analíticamente con el relato de la persona sobre sí misma o sobre un aspecto de su vida, situando un segundo nivel de interpretación: apreciando una producción del narrador que a su vez es una interpretación que hace de su propia vida. Esta doble interpretación, representan la dimensión ontológica del enfoque biográfico.

En este estudio, se utilizó el relato como técnica para encontrar la información, cabe decir que el relato de vida es una entrevista que busca

conocer lo social a través de lo individual.

La investigación que se presenta se ubicó en el modelo cualitativo correspondiente a las ciencias sociales, se fundamentó en el enfoque constructivista. De acuerdo a Sandin (2003), la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos, sociales, a la transformación de prácticas, escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones, también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Ahora bien, esta investigación también hizo uso del enfoque constructivista o interpretativo ya que se pretendió realizar una reconstrucción del saber pedagógico de una docente. Según Guba y Lincoln (1994), este enfoque, se puede caracterizar en tres elementos básicos: (a) diferencias ontológicas (sobre la naturaleza de la realidad), (b) diferencias epistemológicas (sobre la naturaleza de la relación investigador-objeto) y (c) diferencias metodológicas

(sobre la naturaleza de los enunciados legales).

La técnica de recolección de información utilizada fue la hoja del auto-reportaje y la entrevista a profundidad. Que según Medina (2012), consiste en una hoja donde se le exige al docente (sujeto como informante clave) que relate un día de su labor docente y explique los actos que realiza dentro y fuera del aula. Por otro lado, la entrevista a profundidad es, según Gómez (2008), la técnica más utilizada para obtener información de la gente.

La investigación se realizó en cuatro momentos: Selección del escenario con previa anunciación a los directivos de la institución y el proceso metodológico, revisión bibliográfica, observación-reflexión participativa, y construcción teórica fundada en una reconstrucción de la historia de vida del sujeto seleccionado.

Después de efectuadas las entrevistas, se procedió a la transcripción, para luego comprender e interpretar los significados que emergieron de las mismas para así

elaborar las categorías de análisis, las cuales se sugiere sean lo más amplias posible, pudiendo ser: acontecimientos de origen familiar, formación profesional, trabajo, vida de relaciones, representaciones subjetivas, entre otras. Por otra parte, para el proceso de análisis e interpretación de los relatos de la docente informante, se realizó mediante la elaboración de matrices de múltiples perspectivas, de acuerdo a Kemis y Taggar (citado por Vergara, 2015) “es un control entre diferentes fuentes de datos de persona e instrumento que posibilitar el establecimiento de coincidencias y divergencias recabadas mediante testimonios reales de los actores sociales y que facilitará el análisis” p.103)

Desde esta perspectiva, el punto de inicio para la interpretación de los resultados fue el cruzamiento de información sistematizada en las matrices del autorreportaje y la autobiografía. En ellas, se estimó cada uno de los relatos pedagógicos, se atribuyó significado que se hicieron

presente en cada una de las categorías que fueron emergiendo y se cruzaron para determinar los elementos emergentes generando con ello, una perspectiva holística de la reconstrucción del saber pedagógico desde los relatos pedagógico de la docente.

Para este proceso se utilizó la técnica de análisis del constructivismo y del reconstruccionismo del evento. La primera, permitió el replanteo a partir de nuevas interpretaciones signada por el momento, la postura epistémica, los intereses y las circunstancias de análisis; que según Barrera (2009), "Consiste en un procedimiento eminentemente intencional" (p.33). Por otro lado, la segunda técnica es un análisis interpretativo basado en las evidencias encontradas, se pretendió, a partir de los indicios, la reconstrucción del hecho o acontecimiento.

Para dar por concluido la sesión metodológica, se destacó la triangulación de los resultados, que según Cisterna (2005) comprende la

acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, que en esencia constituye el corpus de resultados que guían el proceso de análisis de la información. En esta investigación los relatos autobiográficos sistematizados permitieron la interpretación de las narraciones biográficas desde los elementos emergentes precisados que dieron significado en la deconstrucción y reconstrucción el saber pedagógico.

CONCLUSIONES

Desde los relatos autobiográficos del docente, se denotó que se articulan dimensiones integradoras de la contextualidad de la reconstrucción del saber pedagógico como unidad principal de este proceso investigativo, es enfocado en una naturaleza conceptual resignificada como un saber que se construye desde la multirreferencialidad.

Por tanto, el docente devela la construcción del saber pedagógico desde un pensamiento holístico paradigmático en la que configura su praxis educativa. En ese repensar reconstructivo del saber, el docente denota una teoría que dialoga con la práctica enmarcada en la aplicación de estrategias que permiten aflorar la creatividad e ir descubriendo desde un marco metodológico de la investigación acción los procesos reflexivos de la enseñanza y la realidad social, a través del cual va construyendo desde el reflexionar de la experiencia un saber reflexivo.

En concordancia con la dimensión personal-profesional, se divisa por un lado los saberes cotidianos. Por otro lado, una reconstrucción del saber pedagógico que se legitima en una formación académica organizada por saberes mediados por un currículo oficial, que le permiten la consolidación de saberes teóricos y la adquisición de competencias para su desempeño laboral.

En la interpretación de los relatos biográficos desde el plano familiar, pudiera decirse que la reconstrucción del saber pedagógico de la docente está permeado por el ambiente familiar y ha sido la base de formación para ser docente, configurado por el afecto amor, sus creencias, su ideología y una identidad docente con valores arraigados en el bien común que la definen como un ser humilde y de sensibilidad humana.

En el contexto de la cotidianidad-laboral como dimensión dinámica, la docente parte de un proceso de apropiación del saber, de un querer aprehender las herramientas para su desempeño profesional. Desde esta perspectiva, la informante ve su labor como un compromiso y una responsabilidad que ha de desempeñar, en la que su saber pedagógico se cristaliza en la sapiencia expresada por una práctica interdisciplinaria de conocimientos holísticos integradores que le dan satisfacción y el reconocimiento de ser docente.

En cuanto al contexto de la cotidianidad, la docente consciente o no, ha tenido una participación protagónica de la reconstrucción del saber pedagógico desde la representación e inspiración de su tierra de enseñanza como un espacio-tiempo lleno de vivencias que le ha permitido construir y reconstruir sus saberes. Finalmente, en las interpretaciones de la informante, se denota una identificación y apropiación del saber, que la reviste como maestro pueblo en la que deviene la consolidación de un saber construido desde la complejidad de su cosmovisión del mundo.

Mirada Hologramática Paradigmática De La Reconstrucción Del Saber Pedagógico

Con base en el enfoque epistemológico que orientó el desarrollo de esta investigación, se realizó una articulación de las dimensiones integradoras que contextualizó los procesos de la praxis educativa emanado de la experiencia de la maestra para la reconstrucción del saber pedagógico, como el dibujar

y desdibujar, desde la reflexión, el repensar, el reelaborar y reconstruir de su acción en la práctica cotidiana.

Narrativa biográfica: desde los relatos autobiográficos es pertinente para aproximarse a la reconstrucción del saber pedagógico de la praxis educativa por cuanto permite, desde el marco de referencia de la voz del docente interpretar desde el cómo, por qué y para quienes soy docente. Asimismo, evidencia el proceso identitario individual y colectivo, producto de vivencias, experiencias y acontecimientos que coadyuvan el reconocimiento de un pensamiento complejizador de la profesión docente.

Protagonismo: En la reconstrucción del saber, el docente es el protagonista en su contexto histórico y social, al desplegar la historia de su enseñanza, relatos escolares que subyace en la autobiografía que los posicionan como enseñantes expertos que hace escuela y la piensa en términos pedagógicos que forma parte de las dimensiones subjetivas o personales y que se constituye en materiales

argumentativo de su narración para problematizar el acontecer del mundo escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva y el lenguaje de su actora.

Multirreferencialidad-

Multidimensionalidad: la reconstrucción del saber pedagógico se conjuga en el contexto socio-cultural, bajo las concepciones epistemológicas, ideológicas, axiológicas, curriculares y es resignificado desde la multirreferencialidad como un saber que se nutre de diversos saberes y se devela cuando el docente reflexiona desde su práctica experiencial enmarcadas en lo vivido, expresado, pensado y sentido como resultado de diversos procesos de socialización en el que se desenvuelve el docente.

Legitimación: El saber pedagógico se legitima, desde la formación académica organizada en saberes mediados por un currículo oficial, que permite la consolidación de saberes teóricos y la adquisición de competencias de desempeño laboral. Por otro lado, desde la reconstrucción

de experiencias vividas que da significado y se reconoce el ser docente con base a un conjunto de conocimientos, sentimientos, creencias y costumbres que reflexiona y emerge en el espíritu y actuación del maestro que construye para que el estudiante sea de provecho y aporte sus conocimientos sabios y genuinos para la transformación de la humanidad.

El reconocimiento identitario: El saber pedagógico viene marcado por el reconocimiento de ser docente, un reconocimiento identitario que es proyectado en el actuar. De allí que ser docente, sea un compromiso asumido con responsabilidad y con vocación al enseñarse con el ejemplo y con mirada real se apunta a la formación del otro y de sí mismo como normatividad de la sociedad.

Reflexión experiencial: Este proceso reflexivo de reconstrucción de la propia experiencia conduce a la reinterpretación y resignificación de un saber ya conocido por otro reconstruido.

Pensamiento complejizador: La praxis pedagógica del docente, está orientada por procesos de pensamiento, que emergen de un camino reconstructivo complejo de la experiencia docente, vinculada en una reconstrucción del saber pedagógico precisado por: El principio dialógico de una teoría que se complementa con la práctica e interactúa en una sistematización reflexiva que irrumpe desde la deconstrucción y reconstrucción permanente de la praxis educativa.

El principio recursivo, que resignifica lo vivido con otras personas en interacción socializada con los pares docentes, estudiantes y actores sociales en una relación bidireccional de reflexión y transformación donde recrean sus saberes desde la investigación y la acción. Y por el principio hologramático permeado por creencias, ideología, sentimientos, afectos, valores del ambiente familiar y social que constituyen la base de la formación que se refleja en los hábitos, normas y comportamiento materializado en los valores y saberes

expresados por el docente en una compleja trama de relaciones personales, institucionales y sociales.

Práctica interdisciplinaria: La reconstrucción del saber pedagógico está sujeta a una reconstrucción basada en la experiencia docente definida en la práctica interdisciplinaria de conocimientos holísticos integradores que le dan el reconocimiento de ser docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arévalo, O. (2010) **Reconstrucción de la Historia de Vida Revivida de Virgilio Tosta: Una Aproximación Teórica para la Construcción de Aprendizajes Significativo Basado en los Valores del Sujeto Protagonista.** Tesis doctoral. Universidad Fermín Toro. Cabudare, Lara – Venezuela.
- Barrera, F. (2009) **Desarrollo del Profesorado: el Saber Pedagógico y la Tradición del Profesor como Profesional Reflexivo.** Revista: Acción Pedagógica, N° 18/Enero-Diciembre - p.p 42-51. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Boscán, A. (2015) **El Saber Pedagógico del Docente, una Reconstrucción Biográfica.**

- Ponencia presentada en el 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Barquisimeto, Lara.
- Cisterna, F. (2005) **Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa**. Revista Theoria, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.
- Díaz Quero, V. (2010) **La Construcción de Saberes Pedagógicos en la Práctica Educativa**. Investigación Y Postgrado. UPEL.Vol.25, N°.23, 98108.
- Fermín, U. (2010) **La Complejidad. Un Modo de Pensar**. Taller permanente de estudios epistemológicos en Ciencias Sociales. Venezuela. [Consultado 12-2010]
- Freire, P. (2008) **Pedagogía del Oprimido**. 2da Edición revisada. Buenos Aires: Siglo XXI
- García de Medina, M. (2012) **Paradigma Contemporáneo en Investigación Educativa**. IV Jornada de Investigación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez UNESR-Barquisimeto.
- Gómez, L. (2008) **Métodos Avanzados de Investigación Cualitativa**. Trabajo Mimiográfico. UFT.
- González M, H (2016) **Caracterización del Saber Pedagógico de los Profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - PAIEP- en la Universidad Distrital Francisco José De Caldas**. Tesis doctoral de la Universidad de Manizales. CINDE. Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2730>
- Guba, EG. y Lincoln, YS. (1994) **Métodos Cualitativos**. Chapterben. New York.
- Latorre, M. (2002). **Saber Pedagógico en Uso. Caracterización del Saber Actuante en las Prácticas Pedagógicas**. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago y Ecole Doctorales de la Faculté des Sciencies–Humaines et Sociales, Université René Descartes –Paris 5 Sorbonne.
- Medina, A. (2012) **Modelo Pedagógico para la Docencia Creativa**. Tesis doctoral. Universidad Santa María. Caracas.
- Méndez (2002) **Ministerio del Poder Popular para la Educación. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. Currículo del Subsistema de Educación

Primaria Bolivariana. Caracas, septiembre 2007.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. Venezuela. Fundación Imprenta del Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

Sautu, R. (2006) **El Método Biográfico. La Reconstrucción de la Sociedad a Partir del Testimonio de los Actores**. Editorial Belgrano

Vergara, A. (2015) **La Reconstrucción del Saber Pedagógico desde lo Narrativo Biográfico: Una Visión Holística Teórica para Convertir la Experiencia Escolar En Relatos Pedagógicos desde los Protagonistas**. Universidad Fermín Toro. Cabudare, Lara. Ponencia Publicada
Disponible: [Www.Aporrea.Org/Educacion/A200560.Html](http://www.Aporrea.Org/Educacion/A200560.Html)

Muhamad, E. y Sánchez de Varela, F. (2009) **De las Representaciones Sociales a las Configuraciones Sociales: Un Debate Epistémico en las Ciencias Sociales**. Revista Lauros, vol. 15, núm. 30, mayo-agosto, 2009, pp. 166-186
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

**BENEFICIOS SOCIOECONÓMICOS DE LA
COOPERATIVA ESCOLAR COMO
ALTERNATIVA DE AUTOGESTIÓN EN LA
ESCUELA BÁSICA**

Autora: Ángela Bedoya
angelamaria80@gmail.com

RESUMEN

Se presenta como propósito fundamental identificar los beneficios socioeconómicos de la cooperativa escolar como alternativa de autogestión en la Escuela Básica. El estudio se realizó bajo una investigación documental, el diseño es el tipo bibliográfico y descriptivo; en la que se establecen 3 fases: Ubicación, selección y extracción de la información, Procesamiento de datos y estructuración y elaboración del marco teórico. El método empleado en la investigación fue el deductivo, las técnicas de investigación fueron el resumen y las fichas. Entre las conclusiones se destacan los principales beneficios económicos de la cooperativa escolar que son: el alumno pone en práctica sus conocimientos matemáticos y la vivacidad que ciertas negociaciones acarrearán en la búsqueda de abaratar los costos que se registran para los proyectos; aprende a utilizar y conservar sus recursos económicos; se pone en contacto con leyes, reglamentos, cheques, informes, facturas, formas de contabilidad y otros documentos; participa solidariamente de las ganancias o pérdidas habidas en las operaciones económicas que se registran en el trabajo de la asociación: compra, venta y otras transacciones.

PALABRAS CLAVE

Beneficios
socioeconómicos,
cooperativa escolar,
autogestión, escuela
básica venezolana

SOCIOECONOMIC BENEFITS OF THE SCHOOL COOPERATIVE AS AN ALTERNATIVE SELF-MANAGEMENT AT THE VENEZUELAN BASIC SCHOOL

Author: Ángela Bedoya
angelamaria80@gmail.com

ABSTRACT

It is presented as a fundamental purpose to identify the socioeconomic benefits of the school cooperative as an alternative to self-management in the Venezuelan Basic School. The study was done under a documentary research, the design is the bibliographic type; and descriptive; in which 3 phases are established: Location, selection and extraction of information, Data processing and structuring and elaboration of the theoretical framework. The method used in the research was the deductive, the techniques used in the research was the summary used and the Chips. Among the conclusions the main economic benefits of the school cooperative are: the student puts into practice his mathematical knowledge and the liveliness that certain negotiations entail in the search to reduce the costs that are registered for the projects; Learn to use and conserve their economic resources; Is in contact with laws, regulations, checks, reports, invoices, forms of accounting and other documents; Is jointly and severally liable for gains or losses on economic operations recorded in the association's business: purchase, sale and other transactions.

KEYWORDS: Socioeconomic benefits, school cooperative, self-management, Venezuelan basic school.

INTRODUCCIÓN

La participación activa de la sociedad civil y su integración al mundo cultural, económico y político, son muestras ineludibles de los compromisos que debe enfrentar el ser humano; en estos momentos se ha iniciado la historia verdaderamente universal, los pueblos no viven sus historias por separado, sino que se comienza a vivir una interacción global donde todos tienen que ver con todos. Esta situación es una alternativa valedera donde la educación es un instrumento fundamental para equilibrar la sociedad actual.

En este sentido, Álvarez (1990) establece que la Educación Básica es el canal de apertura para que las cooperativas funcionen en un orden de organización y coordinación equitativa a la estructura de su funcionamiento. A tal efecto, las cooperativas deben accionar de acuerdo a un plan de formación que solamente la educación con sus canales de distribución y apego a los ideales de cultura les debe proveer a

fin de fortalecer sus cuadros organizacionales en servicio de la comunidad.

Es por ello que las cooperativas representan un cambio de mentalidad y de cambio social, donde la responsabilidad es de todos los que la integran, pues les permite a las comunidades incorporarse al trabajo logrando un bienestar común. Esta alternativa de cambio social se refleja directamente en la Educación Básica, ya que en el nuevo diseño curricular se habla de integración y globalización para mejorar la enseñanza y una de las mejores formas de hacerlo es a través de la solidaridad, del esfuerzo común y de la cooperación.

Por consiguiente, la Educación Básica tiene como una de las actividades de primer orden las cooperativas escolares, ya que les brinda la ayuda de organizar los centros de trabajo, con la finalidad de lograr una integración de criterios que irán en beneficio de la sociedad. En tal sentido, surge la presente investigación, la cual tiene por finalidad realizar una descripción

general en cuanto a los beneficios socioeconómicos de la cooperativa escolar como alternativa de autogestión en la escuela básica venezolana.

Una vez planteada la situación que tiene la Escuela Básica y su entorno, es posible formular las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las características de la cooperativa escolar en la escuela básica venezolana? ¿Qué importancia tiene la autogestión escolar? ¿Cuáles son los beneficios socioeconómicos de la cooperativa escolar como alternativa de autogestión? A las interrogantes planteadas se les dará respuesta en el desarrollo de este estudio que llevará a conocer los beneficios socioeconómicos de la cooperativa escolar como alternativa de autogestión en la escuela básica venezolana.

El presente estudio tiene como propósito principal que en la Escuela básica venezolana se reconozcan los beneficios socioeconómicos de la cooperativa escolar como medida de autogestión en el plantel, puesto que

las instituciones en el país reciben un presupuesto muy bajo y debe llegar un momento en el tiempo que se tendrán que sostener por sí solas, con el apoyo de los padres y representantes, tanto con colaboraciones, como con la producción de artículos necesarios de buena calidad y elaborados por docentes, representantes y alumnos, que se venderán a bajo costo y los fondos recabados irán a engrosar el débil presupuesto de la institución.

Antecedentes

Guanchez, (2014) realizó una investigación titulada “La autogestión como estrategia gerencial en el mantenimiento del espacio físico de la Escuela Bolivariana Fundación Mendoza” cuyo objetivo fue proponer la autogestión como estrategia gerencial en el mantenimiento del espacio físico de la Escuela Bolivariana Fundación Mendoza, ubicada en Valencia, Estado Carabobo, empleó el enfoque de investigación cuantitativa desde un proyecto factible, con un diseño de campo en su fase diagnóstico, la población estuvo conformada por

sesenta y seis (66) docentes y para la muestra fue seleccionado un treinta por ciento (30%) de la población total, la cual estuvo representada por veinte (20) sujetos. La técnica que se utilizó fue la encuesta. Concluyó que la autogestión abre un abanico de opciones para la institución, ya que se pueden obtener recursos financieros con tan solo una excelente organización, planificación, liderazgo y participación de los actores involucrados en la institución.

Castro y otros, (2015) en su investigación “Cooperativas como estrategias productivas del desarrollo endógeno, dirigido a los estudiantes de la Unidad Educativa Miguel Borras”, mencionan que las cooperativas son la base del trabajo colectivo cuya intención es hacer frente a necesidades y aspiraciones tanto económicas como sociales y culturales que son comunes a un grupo, por ello diseñaron y ejecutaron una cooperativa de huerto escolar donde señalan que es un compromiso de las instituciones educativas estimular en el estudiante el deseo de

aprender mediante la práctica agropecuaria, la cual implica el aprovechamiento eficaz y eficiente de los recursos humanos y naturales puestos al servicio de la sociedad y su conjunto.

En las conclusiones mencionan que los componentes curriculares con regularidad conservan los planteamientos teóricos centrados y orientados en la continuidad de la escuela academicista, reacia a los cambios y transformaciones planteados en la reforma educativa, tales como el programa “Todas las manos a la siembra” obstaculizando así el desarrollo de un verdadero aprendizaje; así mismo, indican que los estudiantes desarrollan los aspectos cognitivos con el conocimiento físico, sobre la utilidad del huerto, igualmente adquieren habilidades y destrezas como la elaboración de abono natural, métodos de control natural, empleo de un sistema de riego adaptado a los recursos existentes a nivel institucional, la certificación de semillas y plantas de buen desarrollo,

ahorro del agua; garantizándose así una actividad conservacionista del estudiante con respecto a la biodiversidad.

Marcial, (2016) desarrolló un “Plan de acción para la recuperación y mantenimiento de espacios deportivos mediante actividades cooperativas” El objetivo general de esta investigación fue proponer un plan de acción para la recuperación y el mantenimiento de los espacios deportivos asignados a la Escuela Técnica Samuel Robinson, ubicada en el sector el Faro, en el Municipio Puerto Cabello, del Estado Carabobo, El estudio está soportado en las teorías de la acción comunicativa Habermas. La importancia de este proyecto se fundamentó en los acelerados cambios de ritmo que actualmente van fijando los avances de la sociedad, donde surge la imperiosa necesidad de plantear estrategias cooperativas para recuperar espacios deportivos en las instituciones educativas para que los estudiantes a través de métodos, habilidades y conocimientos, den respuesta a las demandas sociales;

en este caso el mantenimiento y recuperación de espacios deportivos encierra múltiples posibilidades de crecimiento humano, tales como la interiorización de normas, el control emocional, la capacidad para vencer obstáculos, canalización de la agresividad, resolución de conflictos, entre otras; todas ellas en estrecha relación con la formación de la personalidad del individuo y el fortalecimiento del vínculo social, en pro de una mejor sociedad.

Sistema de Variables

Según la Universidad Santa María (2001), “Las variables representan a los elementos, factores o términos que pueden asumir valores cada vez que son examinados, o que reflejan distintas manifestaciones según sea el contexto en el que se presentan” (p.36). De igual manera indica la definición operacional de la variable “representa el desglosamiento de la misma en aspectos cada vez más sencillos que representen la máxima aproximación para poder medirla, estos aspectos se agrupan bajo las denominaciones de

dimensiones, indicadores, y de ser necesario sub-indicadores” (p.37).

A continuación, se describe la operacionalización de las variables:

Operacionalización de Variables

OBJETIVO ESPECÍFICO	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Indicar las características de la cooperativa escolar en la escuela básica venezolana.	Características de la cooperativa escolar en la escuela básica venezolana.	Organizacional	- Origen y desarrollo del cooperativismo - La cooperativa en la escuela básica venezolana - Principios - Tipos
Señalar la importancia de la autogestión escolar como principio de independencia social y económica de las instituciones educativas.	Importancia de la autogestión escolar como principio de independencia social y económica de las instituciones educativas.	Autogestión	- Ayuda mutua - Participación - Autonomía - Productividad
Destacar los beneficios socioeconómicos de la cooperativa escolar como alternativa de autogestión en la escuela básica venezolana.	Beneficios socioeconómicos de la cooperativa escolar como alternativa de autogestión en la escuela básica venezolana.	Social	- Beneficios sociales
		Económica	- Beneficios económicos

Fuente: La Investigadora (2018)

Teoría y Conceptos

Beneficios Socioeconómicos de la Cooperativa Escolar como Alternativa de Autogestión en la Escuela Básica Venezolana

En la actualidad no es motivo de sorpresa oír hablar de carencias y necesidades en los distintos sectores de la vida nacional; menos aun cuando se menciona el sector educativo,

cuyos recursos financieros o presupuestarios asignados son tan escasos que se hacen insuficientes para financiar los gastos que representa la educación pública; esta situación debe llevar a la reflexión puesto que la educación, como herramienta que promueve el desarrollo integral de la gente, está comprometida a facilitar las vías adecuadas para encontrar respuestas a los problemas de la escuela y la comunidad. La cooperativa escolar tiene gran importancia ya que trae para el alumno grandes beneficios y es capaz de tomar entre varias posibilidades la que se adecue a su interés local.

Origen y desarrollo del Cooperativismo

El cooperativismo tiene sus raíces naturales en la esencia misma del ser humano. Puesto que el hombre es sociable, no puede bastarse solo para la satisfacción de sus necesidades; siempre ha necesitado unirse a otros para poder sobrevivir. Suárez (1996), afirma:

El hombre se organizó en forma de hordas al comienzo de la humanidad para ayudarse mutuamente a vivir y a crear mejores condiciones de vida frente a una naturaleza muchas veces inclemente. La caza de grandes animales y la recolección de frutos obligaron a los hombres a vivir juntos y a realizar sus tareas en común. Históricamente tuvo su origen con la Revolución Industrial, la cual surge como producto del progreso tecnológico, fundamentalmente en Gran Bretaña, entre los años de 1750 y 1850. Esta revolución se inicia con el cambio de la producción manual a la mecánica, trayendo como consecuencia que muchos trabajadores padres de familia quedaron sin empleo y desamparados de sus derechos. Nace así la idea de asociarse, de integrarse en un frente común para defenderse de las poderosas influencias económicas (p. 37).

La cooperativa escolar en la escuela básica venezolana

Según Rojas (1994), el término cooperativismo se deriva de la voz latina cooperativa, cuyo significado es

ayudarse mutuamente (p. 5), ahora bien; Martínez de G. (1996), dice que la cooperativa es una sociedad que tiene por objeto procurar ventajas a sus asociados mediante la creación de una empresa destinada a satisfacer necesidades comunes y obtener sus propios beneficios. Además, define la cooperativa escolar como de carácter fundamentalmente educativo, que desarrolla actividades económicas de bajo grado de complejidad con fines básicamente didácticos (p. 8)

La Cooperativa Escolar, según La Ley y el Reglamento de Cooperativas (1975), le ofrece al alumno los elementos necesarios para que maneje pequeñas empresas de autogestión. Es el dueño de su propia empresa, la gerencia y organiza de tal forma que todos sus socios, la escuela y la comunidad participan de sus beneficios. Entre las cooperativas escolares están las de producción, artesanal, consumo, ahorro y crédito. Por lo cual, se recomienda que la cooperativa escolar sea mixta, es decir, de producción, de obtención de bienes y servicios, de tal forma que se

dé libertad a los alumnos, para desarrollar diferentes proyectos, evitando así la modificación de estatutos cada vez que cambie de objeto y fin.

Principios del Cooperativismo

Según Rojas (1994), los principios del cooperativismo son:

1. Libre adhesión o adhesión voluntaria: La persona tiene libertad de participar o asociarse de manera voluntaria a una cooperativa.

2. Control democrático: Según este principio, existe entre los miembros de una cooperativa la igualdad de derechos y obligaciones; cada integrante tiene derecho a voto, no importa cual haya sido su inversión.

3. Educación cooperativa: El educarse debe ser una tarea diaria de cada uno de los asociados, lo cual le permitirá ir aprendiendo a pensar de forma más ordenada, capacitándose para enfrentar la realidad y de esta forma solucionar sus problemas.

4. Reparto de excedentes: De acuerdo con este principio, los beneficios sobrantes o excedentes deben ser distribuidos entre los

socios, tomando en cuenta los servicios, el trabajo y el esfuerzo personal que hayan prestado a la cooperativa; cada quien, recibirá su excedente conforme a la actividad realizada y al volumen de su patrimonio en la misma, después de haber cubierto los gastos de operación.

5. Interés limitado al capital: Sostiene este principio que el capital invertido en una cooperativa está limitado a bajas tasas de dividendos sobre acciones, por lo tanto, este capital devengará un interés fijo, con el fin de evitar especulaciones.

6. Integración cooperativa: Según este principio, una cooperativa puede integrarse a otra de mayor jerarquía o clasificación socioeconómica, sin perder ni su autonomía ni su condición democrática.

Por todo ello, la cooperativa tendrá una triple extensión de solidaridad, entre sus miembros, con las demás cooperativas y con la comunidad toda. La competencia destructora debe ser superada.

Tipos de Cooperativas Escolares

Según Ramos (1998), la Cooperativa Escolar le ofrece al alumno los elementos necesarios para que maneje pequeñas empresas de autogestión. Es el dueño de su propia empresa, la gerencia y organiza de tal forma que todos sus socios, la escuela y la comunidad participen de sus beneficios.

1. Cooperativas de Producción: En ellas se coloca al joven directamente con el trabajo productivo, conocedor de la realidad que se vive en el campo.

2. Cooperativas de Producción Artesanal: Éste tipo de Cooperativas están ubicadas en las Escuelas Granjas y están dotadas de personal especializado con talleres de madera, metales y del hogar que bien pueden desarrollar estas actividades con una visión diferente acorde con la realidad socio-económica que vive el país.

3. Cooperativas de Consumo: Tienen como finalidad abaratar el costo de los útiles Escolares, consiste en comprar al mayor para vender al

menor, los materiales mínimos que el alumno pueda utilizar en el aula, como son: lápices, goma de pegar, de borrar, reglas, creyones, cuadernos, etc., la ganancia en dinero es poca cumpliendo una función más social que económica, y el niño tiene a su alcance lo que necesita sin tener que trasladarse a otros lugares distantes del plantel.

4. Cooperativas de Ahorro y Crédito: Además de favorecer el ahorro cumple una función social extraordinaria al otorgar créditos a los socios.

5. Cooperativas Mixtas: Son las que tienen dos objetivos: producción de bienes y servicios para terceros y obtención de bienes y servicios para sus asociados.

La Autogestión Escolar

Es la gestión asumida por una Institución u organización que, aún dependiendo de otra estructura jerárquica mayor, logra suficiente autonomía para emprender vías de superación de sus problemas por sus propios medios, recursos y potencial humano. Rojas (1994), identifica el

fenómeno participativo y autogestionario como parte de la maduración de la sociedad civil frente a la sociedad política; igualmente García (1999), lo concibe como fundamento esencial de la descentralización administrativa de Venezuela y lo interpreta como una forma democrática de compenetrar instituciones y colectividades para hacer posible una reforma que permita la regionalización y la autonomía.

Para llevar a cabo una excelente autogestión es necesario que estén presentes las siguientes características: ayuda mutua, participación, autonomía y productividad.

1. Ayuda mutua: Es el esfuerzo recíproco que realizan dos o más personas o grupos sociales para desarrollar un trabajo común, favorece la solidaridad y el compañerismo.

2. Participación: las personas que residen en una comunidad se integran en asociaciones para buscar soluciones a sus problemas y

satisfacer necesidades y demandas del grupo.

3. Autonomía: Es la acción dispuesta por sí mismo al ejecutar cualquier actividad. La autonomía hace al ser humano un individuo capaz y apto para resolver problemas; decidido para cooperar con el grupo y eficiente en el desarrollo del trabajo que realiza. (Rojas. 1994. p. 13).

4. Productividad: Puede definirse como la relación entre la cantidad de bienes y de servicios producidos y la cantidad de recursos utilizados.

Beneficios Socioeconómicos de la Cooperativa Escolar

Beneficios sociales:

Son todos aquellos beneficios que trae la implementación de la cooperativa escolar para el alumno y que mejoran las relaciones interpersonales y el desenvolvimiento en la sociedad. Entre los principales se encuentran:

1. El alumno aprende técnicas de trabajo en grupo.

2. Se dispone a hacer mejor uso del tiempo libre.

3. Desarrolla hábitos para estudiar y trabajar.

4. Se familiariza con personas fuera de la escuela.

5. Aprende a escuchar.

6. Adquiere criterios de valor para reconocer y aceptar la autoridad de los dirigentes.

7. Forma principios democráticos y de autonomía.

8. Mejora sus hábitos de salud, orden y disciplina.

9. Desarrolla el espíritu colectivo y el sentido de responsabilidad.

10. Aprende a convivir en armonía libre de prejuicios.

11. Fomenta el hábito de trabajar en equipo y de una manera coordinada.

12. Aumenta su autoestima y valora su trabajo.

13. Cultiva sentimientos de ayuda mutua y solidaridad.

14. Se familiariza con el movimiento cooperativo.

15. Adquiere la responsabilidad, la honestidad y el honor, como normas de conducta que se exigen en la actuación de cada integrante de un grupo.

Beneficios económicos:

1. Ponen en práctica sus conocimientos matemáticos y la vivacidad que ciertas negociaciones acarrearán en la búsqueda de abaratar los costos que se registran para los proyectos.

2. Los alumnos se interesan en mejorar el nivel de vida

3. Se orientan hacia el trabajo productivo y a su valoración.

4. Aprenden a utilizar y conservar los recursos económicos.

5. Se pone en contacto con leyes, reglamentos, cheques, informes, facturas, formas de contabilidad y otros documentos.

6. Prestan servicios económicos que facilitan la labor educativa, dentro y fuera de la escuela.

7. Les sirve de campo para poner en práctica los conocimientos adquiridos de una manera teórica.

8. Les da la posibilidad de adquirir una experiencia como directivos de una cooperativa, en contabilidad, dinámicas de grupo, elecciones de cargos administrativos, etc.

9. Orientan al individuo como socio que actúa de modo consciente y con actitud favorable, que invierte un capital y recursos dentro de un grupo o entre cooperativas.

10. Participa solidariamente de las ganancias o pérdidas habidas en las operaciones económicas que se registran en el trabajo de la asociación: compra, ventas y otras transacciones.

METODOLOGÍA

Tipo y Diseño de la Investigación

El estudio de acuerdo a sus objetivos se enmarcó en una investigación documental, la cual según las Normas para la Elaboración, Presentación y Evaluación de Trabajos Especiales de Grado de la Universidad Santa María (2001), “se ocupa del estudio de problemas

planteados a nivel teórico, la información requerida para abordarlos se encuentra básicamente en materiales impresos, audiovisuales y/o electrónicos” (p.41)

Mientras que para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL 1998):

Es 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. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y en general en el pensamiento del autor.

Para la Universidad Nacional Abierta (UNA 1995), las características principales de la investigación documental son: los datos se consideran como secundarios; la estrategia del autor está basada en el análisis de

diferentes fuentes de información; se recogen los resultados de los estudios hechos por diferentes autores sobre los diversos aspectos del conocimiento.

En cuanto al diseño de investigación, el estudio se apoya en el tipo bibliográfico, que según la Universidad Santa María (2001) es aquel básico en las investigaciones documentales, ya que de la revisión del material documental de manera sistemática, rigurosa y profunda se llega al análisis de diferentes fenómenos o a la determinación de la relación entre las variables.

Sabino (1992), afirma que “el principal beneficio que se obtiene mediante este diseño es que posibilita al investigador cubrir una amplia gama de fenómenos, ya que no sólo debe basarse en los hechos a los cuales él mismo tiene acceso, sino que puede extenderse para abarcar una experiencia inmensamente mayor”. (p. 60)

El trabajo investigativo es de nivel descriptivo, es decir, “describe el fenómeno o proceso, sin dar mucha

importancia al origen o causa de la situación; trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta". (Tamayo y Tamayo 1992, p. 35)

Procedimiento

En el desarrollo de la investigación se cumplieron las siguientes fases:

1. Fase 1: Ubicación, selección y extracción de la información: Se ubicó la información en diferentes fuentes como: libros, revistas, artículos, publicaciones diversas, boletines informativos, entre otros. Se seleccionó todo el material que tuviese importancia para la realización de la investigación. Posteriormente se dio lectura al material recolectado se realizaron los resúmenes correspondientes y fichas bibliográficas, que fueron clasificadas y ordenadas de acuerdo a sus contenidos

2. Fase 2: Procesamiento de Datos: Ya ordenadas las fichas y resúmenes, se procedió al análisis de

cada punto haciendo las comparaciones correspondientes con los puntos de vistas de cada autor.

3. Fase 3: Estructuración y Elaboración del Marco Teórico:

Siguiendo el esquema realizado con la operacionalización de las variables, se desarrolló de manera estructurada y ordenada cada punto de éste a fin de cumplir a cabalidad con los objetivos planteados en la investigación; comenzando con los antecedentes de la investigación y posteriormente con cada una de las variables previstas en el trabajo. Finalmente, se redactaron las conclusiones y recomendaciones.

Método y Técnicas:

El método empleado en la investigación fue el deductivo, que según Bavaresco (1996); "es aquel que parte de datos generales aceptados como valederos, para deducir por medio del razonamiento lógico, varias suposiciones; es decir, parte de verdades previamente establecidas como principio general para luego aplicarlo a casos

individuales y comprobar así su validez". (p. 28)

Entre las técnicas empleadas se encuentran las Fichas, que son un instrumento fundamental para realizar cualquier trabajo científico, así como un excelente medio para organizar el estudio, AULA (1996), afirma, que "a través de ellas se puede sistematizar toda la información sobre un determinado tema" (p.187). Además, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL 1999), indica que las fichas conceden riqueza a la investigación, ya que permite flexibilidad, facilidad en la catalogación y manipulación de los datos, permiten reunir información específica datos o ideas y organizarlas en un fichero y son muy útiles cuando se desean tomar notas de ciertos aspectos que resultan interesantes.

Otras de las técnicas empleadas en la investigación fue el resumen que según AULA (1996), consiste en "reducir un texto de forma que en él sólo estén presentes las ideas más importantes del tema" (p. 184). Resulta por ello un medio muy eficaz y

conveniente cuando se desea que los conocimientos permanezcan durante un largo período de tiempo. Además, la elaboración propia y personal que implica el resumen ayuda a aumentar la comprensión del tema.

Por otra parte, UPEL (1999), indica que el resumen debe seguir esencialmente la estructura del texto, de manera que la persona que lo lea obtenga un conocimiento preciso y completo de sus ideas básicas, a partir del resumen efectuado. Además afirma que: (a) se debe tratar de comprender la idea aceptándola en su propio significado, pero redactándola con palabras propias; (b) tomar las ideas fundamentales resumiéndolas, pero sin alterarla, esto significa que en la presentación resumida no pueden entrar ideas personales, interpretaciones, juicios, ni tampoco se podrá omitir nada de lo que constituye el fundamento y base del texto original; (c) un resumen no puede limitarse a la numeración de ideas; éstas se deberán desarrollar, así como relacionar entre sí; (d) lo

ideal es que el resumen sea lo más breve y conciso posible.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue identificar los beneficios socioeconómicos de la cooperativa escolar como alternativa de autogestión en la escuela básica venezolana. Después de analizada la información recolectada, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. La cooperativa es una sociedad que tiene por objeto procurar ventajas a sus asociados mediante la creación de una empresa destinada a satisfacer necesidades comunes y obtener sus propios beneficios. La cooperativa escolar es de carácter fundamentalmente educativo, en la que se desarrollan actividades económicas de bajo grado de complejidad con fines básicamente didácticos.

2. Las cooperativas juegan un papel importante en la sociedad de cualquier país, ya que estas contribuyen a cambios sociales en

beneficio de las personas más necesitadas y cubren las necesidades básicas de cualquier familia y de los miembros de cada institución educativa.

3. Las cooperativas pueden ser consideradas como la mejor escuela para vivir en democracia, ya que enseñan a cumplir con los deberes y a reclamar los derechos en forma organizada, y así ayudar a contribuir con disposición, esfuerzo y criterio a consolidar la democracia.

4. Es importante la creación de cooperativas escolares como alternativa de solución a las necesidades de los estudiantes, para fomentar la participación desde el ingreso al plantel en el trabajo cooperativo, facilitando su permanencia en el campo educativo.

5. Para lograr la participación e integración escuela-comunidad, se hace necesario que éstas trabajen coordinadamente de una manera dinámica e integral; de allí la importancia que tiene la escuela como centro de formación para la

participación e integración de la comunidad.

6. Los principales beneficios sociales de la cooperativa escolar son: el alumno adquiere criterios de valor para reconocer y aceptar la autoridad de los dirigentes; desarrolla el espíritu colectivo y el sentido de responsabilidad; aumenta su autoestima y valora su trabajo; cultiva sentimientos de ayuda mutua y solidaridad; se familiariza con el movimiento cooperativo.

7. Los principales beneficios económicos de la cooperativa escolar son: el alumno pone en práctica sus conocimientos matemáticos y la vivacidad que ciertas negociaciones acarrearán en la búsqueda de abaratar los costos que se registran para los proyectos; aprende a utilizar y conservar sus recursos económicos; se pone en contacto con leyes, reglamentos, cheques, informes, facturas, formas de contabilidad y otros documentos; participa solidariamente de las ganancias o pérdidas habidas en las operaciones económicas que se registran en el

trabajo de la asociación: compra, venta y otras transacciones.

El cooperativismo aplicado en la enseñanza ofrece aportes de profunda connotación social. El conocimiento de sus fundamentos y aportes es necesario para que el docente los valore y practique para lograr una enseñanza para la vida en sociedad. Los principios del cooperativismo incorporados a la enseñanza de niños y adolescentes, contribuyen eficazmente a que los alumnos asuman la responsabilidad de su aprendizaje, participando activa y conscientemente en la planificación, control y evaluación de las actividades escolares.

RECOMENDACIONES

Estrechar la vinculación escuela comunidad fundamentalmente a través de la gestión autónoma.

Fomentar la gerencia participativa donde todos los miembros de la organización sean partícipes de los objetivos, metas,

estrategias y tácticas puestas en práctica.

El docente al organizar una cooperativa escolar debe desempeñar su rol de promotor social, llevando a la práctica técnicas de trabajo comunitario, para facilitar la participación y el mejor logro de los objetivos del programa de autogestión.

Los docentes, padres, representantes y alumnos, deben mantener un clima de interrelación permanente para así integrarse voluntariamente a las actividades derivadas del programa de autogestión.

Se recomienda realizar un taller de sensibilización al comienzo del año escolar para colocar la creación de la cooperativa como un reto anual de la institución.

La sensibilización y capacitación debe ser dirigida a docentes, padres y representantes, alumnos y miembros de la comunidad.

Para hacer del cooperativismo un instrumento eficaz, es necesaria la capacitación y adiestramiento en el

manejo de los diferentes formatos requeridos para la administración de las cooperativas en forma eficiente. La capacitación y adiestramiento, pueden hacerse inicialmente con el personal docente de las escuelas, para así luego tener el equipo de multiplicadores para orientar a los miembros de las asociaciones civiles, alumnos, padres y representantes. Hay que formar líderes principalmente que se incorporen a la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (1990). **Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencia y Tecnología**. Barquisimeto, Venezuela: Horizonte.
- AULA. (1996). **Técnicas de Estudio**. Madrid, España: Cultural, S.A.
- AVEC. (1999). **Proyecto Educativo**. Caracas, Venezuela.
- Bavaresco, A. (1996). **Las Técnicas de Investigación**. (p. 25)
- Castro y otros, (2015). **Cooperativas como Estrategias Productivas del Desarrollo Endógeno, Dirigido a los Estudiantes de la Unidad Educativa Miguel Borrás**, Trabajo de grado para optar al

- Título de Magíster, Universidad de Carabobo.
- Colmenárez de A. N. (1996) **Diseño de un Programa de Capacitación sobre Organización de Microempresas y Cooperativas para Profesores Especialistas de Educación para el Trabajo de la U. E. Cardenal Marcelo Spínola - Fe y Alegría de Barquisimeto.** Trabajo de grado no publicado para optar al título de especialista, Upel-lpb. Barquisimeto. (p. 46)
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Gaceta Oficial N° 36.860.** Diciembre 30, 1999. (pp. 18, 35)
- García, C. (1999) **Lineamientos Estratégicos de Planificación para el Mejoramiento de la Gestión Gerencial de la Pequeña y Mediana Industria Metalmeccánica Afiliada a la Cámara de Pequeños y Medianos Industriales de la Ciudad de Barquisimeto.** Trabajo de grado no publicado para optar al Título de Magíster, UBA, Maracay. (pp. 195, 197)
- Guanchez, O. (2014). **La Autogestión de Magíster, Universidad de Carabobo. como Estrategia Gerencial en el Mantenimiento del Espacio Físico de la Escuela Bolivariana Fundación Mendoza, Valencia, Estado Carabobo,** Trabajo de grado para optar al Título
- Hernández, R. (1998). **Metodología de la Investigación.** (2ª ed.). México: McGraw Hill
- Ley General de Asociaciones Cooperativas (1975) **Gaceta Oficial de la República de Venezuela. N° 1750 (Extraordinario).** Mayo 27, 1975. (p. 15)
- Marcial, D. (2016) **Plan de Acción para la Recuperación y Mantenimiento de Espacios Deportivos Mediante Actividades Cooperativas del Estado Carabobo,** Trabajo de grado para optar al Título de Magíster, Universidad de Carabobo.
- Martínez de G., C. (1996) **Nociones Básicas de Oficina 7º Grado Educación Básica.** Caracas, Venezuela: Gráficas Lásser. (p. 8)
- OCÉANO. (2000). **Enciclopedia General de la Educación.** Tomo 3. Grupo Editorial Océano. Madrid España.
- Organización de Naciones Unidas. UNESCO (1986) **Participación Comunitaria para la Autogestión en las Comunidades Pobres de América Latina.** La Paz: Autor.
- Ramos, A. (1998) **Acerca del Cooperativismo y de las Cooperativas.** Folleto del Departamento de Educación CECOBAR. Barinas.

Rojas, M. (1994) **Agricultura 7º grado de Educación Básica**. Venezuela: Editorial Romor. (pp. 5, 7)

Sabino, C. (1992). **Metodología de Investigación**. Editorial Logos.

Suárez, M. y Dilcia de Mujica. (1996) **Nociones Básicas de Oficina 7º Educación Básica**. Caracas, Venezuela: Editorial Logos C.A. (pp. 36, 49)

Tamayo, M. (1992) **El Proceso de la Investigación Científica**. Editorial Noriega.

UNA. (1995) **Técnicas de Documentación e Investigación I**. Caracas, Venezuela: Autor.

UPEL. (1998) **Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales**. Caracas, Venezuela: Autor. (p. 6)

USM. (2001). **Normas para la Elaboración, Presentación y Evaluación de los Trabajos Especiales de Grado**. Caracas.

UPEL. (1999). **Introducción a la Investigación**.

**CAMBIOS SOCIALES, TENDENCIAS
EDUCATIVAS Y ACTITUD DOCENTE.
ENTRAMADO DE ELEMENTOS QUE
DEFINEN LA NUEVA EDUCACIÓN**

Autora: Yennis Pérez
yelupe30@gmail.com

RESUMEN

Los cambios sociales traen consigo una serie de características particulares que dan origen a nuevas sociedades, nuevas exigencias comunicacionales y por ende nuevos estilos educativos que permiten mediar entre la socio evolución y la necesidad cognitivas de los individuos, para adaptarse a la modificación de los valores, tradiciones, normas o manifestaciones culturales de la comunidad, a partir de allí, la investigación tiene como propósito general: Generar un constructo teórico interpretativo sobre los cambios sociales, tendencias educativas y actitud docente, como entramados de elementos que definen la nueva educación venezolana. Para su desarrollo utilizo la metodología cualitativa, bajo el paradigma fenomenológico hermenéutico para contrastar la realidad, con la participación de tres (3) actores sociales; como técnica de recopilación de la información se utilizó la entrevista focalizada, utilizando la triangulación como técnica de análisis de la información, concluyendo que la realidad venezolana requiere de un docente con un perfil basado en la adaptación a los cambios y un proceso de aceptación de la realidad valorando la importancia de su rol para gestar cambios sociales, recomendando un proceso de auto reflexión escolar que invite a los docentes a valorar su rol como base para la transformación de la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Cambios sociales,
tendencias
educativas, actitud
docente

**SOCIAL CHANGES, EDUCATIONAL TRENDS AND TEACHING
ATTITUDE. TITLE OF ELEMENTS DEFINING THE NEW EDUCATION**

Author: Yennis Pérez
yelupe30@gmail.com

ABSTRACT

The social changes bring with it a series of particular characteristics that give rise to new societies, new communication demands and therefore new educational styles that allow to mediate between the partner evolution and the cognitive necessity of the individuals, to adapt to the modification of the values, traditions, norms or cultural manifestations of the community, from there, the general purpose of the research is: Generate an interpretive theoretical construct about social changes, educational tendencies and teaching attitude, as a framework of elements that define the new Venezuelan education. For its development I use the qualitative methodology, under the phenomenological hermeneutic paradigm to contrast the realization, requiring the participation of three (3) social actors: as a technique of information gathering the focused interview was used, thus allowing the use of triangulation as technical analysis of the information, concluding that the Venezuelan reality requires a teacher with a profile based on the adaptation to the changes and a process of acceptance by the reality recognizing the importance of its role to generate social changes, recommending a process of self school reflection that invites teachers to value their role as a basis for the transformation of society.

KEYWORDS: social changes, educational trends, teaching attitude.

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, la sociedad a nivel mundial ha experimentado vertiginosos cambios que han impactado el estilo de pensamiento de las personas, no solo se puede señalar los cambios políticos, sociales y económicos, sino también, cambios filosóficos y conductuales que han cimentado las bases para la formación de una nueva sociedad, con perspectivas de vidas diferentes y sobre todo con una creciente demanda de información de diversos temas, que ha abierto una brecha generacional entre el quehacer docente y las nuevas demandas cognitivas de los estudiantes.

En Latinoamérica y particularmente en Venezuela, a mediados de 2007 los cambios macroeconómicos mundiales, dan paso al asentamiento de una nueva sociedad que oscila entre la necesidad de formar una ciudadanía con conciencia social y los diversos sucesos que dejan ver la incumplimiento de los valores

sociales, el sentido de igualdad y equidad social, además de evidenciar el surgimiento de los nuevos enfoques tecnológicos y comunicacionales que exigían la participación educativa como mecanismo regulador de estos procesos socio evolutivos.

Para Delamarch (2014), “las alteraciones de la sociedad pueden producirse de diversas maneras, hay cambios que son progresivos como el resultado de una evolución histórica, mientras que otros son abruptos y se generan a partir de una revolución u otro fenómeno” (p. 68). Desde esta perspectiva, puede considerarse que el cambio social incluye aspectos como el éxito o fracaso de diversos sistemas políticos, fenómenos como la globalización, la democratización, el desarrollo y el crecimiento económico, es decir, el cambio social consiste en la evolución de las sociedades, desde pequeñas alteraciones hasta cambios a gran escala.

En Venezuela, debido a los diversos acontecimientos políticos, puede señalarse un tipo de cambio social enmarcado dentro de la

categoría de revolución, por cuanto todos los sucesos de los últimos dieciséis (16) años, han sucedido eventos sociales de gran envergadura que suponen una ruptura con las instituciones y organizaciones existentes, las mismas han sido sustituidas bruscamente por otras distintas. A partir de allí, comienzan a surgir momentos de profundas transformaciones, que exigen la consolidación de una sociedad humanista, democrática, protagónica, participativa, multiétnica, pluricultural, plurilingüe e intercultural.

Esta realidad, conduce al surgimiento de nuevas tendencias educativas, término que según Pirela (2013), se refiere “al conjunto de ideas y postulados que orientan la tarea pedagógica en una dirección particular, es decir, a la forma específica de entender la educación y el currículo como elementos mediadores entre la teoría educativa y la práctica escolar” (p. 23). En este orden de ideas, las tendencias educativas no solo representan orientaciones estipuladas en los

planes curriculares para definir la racionalidad educativa y social de los mismos, sino que se configuran en las ideas que sobre la educación del futuro se postula desde el punto de vista institucional.

Verenzuela (2014), señala que dentro de estas nuevas tendencias educativas se encuentra “la conciencia ecológica, la pedagogía del ocio, la diversidad socio cultural, la tecnología de la información y comunicación” (p. 36), es decir, se plantea la necesidad de formar individuos para la vida, multidisciplinarios y sobre todo con competencias para la interrelación con sus semejantes y el entorno con conciencia social actual que demandan los cambios contundentes que paulatinamente van avanzando y modificando la estructura cultural del hecho educativo.

Ahora bien, Camacho (2015) señala que “todos estos cambios tan vertiginosos y que desde diferentes ángulos concebidos para el beneficio de la sociedad entran en contradicción con la realidad del docente

venezolano” (p. 13), evidentemente las nuevas reestructuraciones del hecho educativo ameritan diseñar planes, proyectos y programas dirigidos a implementar un proceso de actualización y perfeccionamiento docente que les permita, no solo apropiarse de las nuevas tendencias educativas, sino también de desarrollar una actitud asertiva frente a los cambios sociales que reclaman su participación activa, bajo un concepto identitario de profesional integral, conocedor de la realidad del país y de la necesidad de su integración a los procesos de cambios y transformaciones globales.

Todo este proceso de repensar la educación para adaptarla a las nuevas exigencias mundiales, obviamente ha requerido, la presencia de un docente con habilidades y destrezas cognitivas, que le permitan no solo educar a sus alumnos, sino llevar una gestión de calidad centrada en el desafío que conlleva transmitir los conocimientos hoy día, atendiendo a las individualidades propias de cada alumno, a su entorno socio cultural,

sus intereses y sus perspectivas educativas, lo que exige que éste busque su continuo crecimiento profesional para ofrecer un buen desempeño en su quehacer educativo, además de enriquecer su acervo profesional y los fundamentos de su conocimiento, destrezas, métodos tanto educativos como pedagógicos, e incrementar los beneficios cognitivos de sus alumnos.

Este docente integral y vanguardista, debe ser innovador, creativo orientador, solidario, cooperativo, pertinente, perspicaz, objetivo, creador, guía y que ponga en práctica su código filosófico como perfil del profesional de la educación capaz de diseñar y generar actividades innovadoras para el proceso de enseñanza, es decir, un docente como un gestor axiológico cultural de las transformaciones sociales, que persiga una educación centrada en valores humanos y sociales, ya que la realidad social sugiere que la formación del individuo debe ser profunda y sensible en cuanto al compromiso social, la

conservación y respeto de la diversidad cultural y del ambiente, la superación personal mediante el auto aprendizaje, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de la apreciación por el arte en todas sus manifestaciones.

No obstante, toda esta realidad conduce a una paradoja que alude a la problemática que se quiere exponer en la presente investigación, por un lado, se propician acciones de transformación educativa centrada en la reestructuración del currículo escolar, a la concepción de los nuevos paradigmas que hacen esfuerzo por fusionar el constructivismo con la complejidad del pensamiento, los nuevos idearios y líneas de acción social que comprometen a la familia en el desarrollo y formación socio cognitiva de los educandos, así como la incorporación de ejes temáticos referidos a la tecnología de la información y comunicación, el pensamiento ecológico, la biodiversidad cultural y sobre todo la reestructuración de los valores sociales, éticos y morales, pero por

otro lado, la realidad ofrece un panorama totalmente distinto en cuanto a la disposición del docente para emprender este compromiso social.

Lo señalado permite considerar que tras los distintos cambios socio político y económico del país, ha hecho que la profesión docente experimente un impacto generacional que según Bencomo (2013), “alude a la ausencia de una preparación tanto profesional como emocional, para adaptarse a los nuevos cambios y la incorporación de nuevos paradigmas en el sistema educativo” (p. 25). En consecuencia puede señalarse que una de las principales causas de esta situación responde a la desarticulación existente entre la formación docente, la desmotivación laboral, las políticas de inclusión laboral y las nuevas exigencias que impone el medio socio educativo.

Además de esta situación, pueden plantearse otra de índole socio comunitario, donde se evidencia la incorporación de profesionales no calificados al sistema educativo, así

como el proceso de asignación de cargos directivos a docentes que no reúnen las competencias necesarias para ocupar los cargos, generando una serie de inconformidades para quienes aspiran obtener el ascenso conforme a lo establecido en las normativas legales, aumento de las actividades extra cátedras que enmarcan una cierta tendencia política, modificación continua y poco específica de los currículos escolares, masificación estudiantil, recorte presupuestario para las instituciones educativas que obligan al docente al auto sostenimiento de las aulas, inseguridad social, entre otros aspectos que condicionan la disposición asertiva de los docentes para mantener una actitud motivada, determinada y sobre todo dispuesta a adaptarse a los cambios sociales vertiginosos que trascienden su labor social.

Por esta razón, la producción de conocimientos sobre la realidad social del objeto de estudio y el planteamiento del problema conducen a una connotación investigativa, la

cual está centrada en las preguntas, planteados a continuación: ¿Cuál es la concepción que posee el docente de Educación Básica, sobre su protagonismo socio educativo? ¿Cuál es la percepción compartida de los actores respecto a los elementos contextuales que inciden en su proceso de identificación laboral? ¿Cuáles serían las categorías estructuradoras de un entramado teórico sistémico acerca de los cambios sociales y las tendencias educativas que determinan la actitud del docente frente a la nueva educación venezolana?

Ahora bien, estas interrogantes permiten reflexionar en que siempre se espera que los docentes estén comprometidos con el proyecto educativo del país, propiciando la interacción entre las comunidades, entes gubernamentales e instituciones educativas; en consecuencia la investigación plantea lo siguiente:

Objetivo General

Generar un constructo teórico interpretativo sobre los cambios sociales, tendencias educativas y

actitud docente, como entramados de elementos que definen la nueva educación venezolana.

Objetivos Específicos

-Interpretar la concepción que posee el docente de Educación Básica, sobre su protagonismo socio educativo.

-Analizar la percepción compartida de los actores respecto a los elementos contextuales que inciden en su proceso de identificación laboral.

-Derivar de las categorías estructuradoras un entramado teórico sistémico acerca de los cambios sociales y las tendencias educativas que determinan la actitud del docente frente a la nueva educación venezolana.

El presente trabajo se justifica desde la razón teórica, epistemológica, ontológica, metodológica, teleológica y pragmática, pues estas últimas razones aluden directamente a la intencionalidad final y al nivel de socialización y utilidad del conocimiento por construir, es decir, a

su razón aplicativa. A partir de allí, se puede señalar que la investigación adquiere una relevancia teórica, caracterizada por la discusión de la temática acerca de los cambios sociales, tendencias educativas y la actitud docente, como sustrato de la nueva educación venezolana, lo cual remite a una profunda indagación teórica acerca de enfoques, modelos, teorías y perspectivas de análisis, es decir, a un encuentro de la investigadora con el estado del arte del conocimiento acerca de estos temarios.

DESARROLLO TEÓRICO

A continuación se presentan algunas investigaciones, que anteceden al estudio, las cuales guardan relación con el objeto de la investigación y sirven para afianzar el proceso de indagación; al respecto Contreras (2011), señala que los antecedentes: “se refieren a la revisión de trabajos previos sobre el tema en estudio” (p. 18); además de los antecedentes, en este apartado de la

investigación se señalan la referencia teórica que permiten dar una base flexible para la comprensión del estudio abordado.

Meléndez (2014), presenta su trabajo de investigación titulado: “Enfoque Transcomplejo de la Nueva Educación Venezolana en los Albores de Cambios Sociales”, su objetivo general planteaba interpretar la interdisciplinariedad existente en la nueva educación venezolana demandante de los cambios sociales. La investigación se ubicó dentro del paradigma cualitativo, bajo un estudio fenomenológico. El autor concluye que los insistentes cambios sociales surgidos en el país, exigen de unas transformaciones profundas que apuntan hacia la incorporación de nuevas líneas y enfoques que determinen la demanda cognitiva de los estudiantes.

Su postura le permite sugerir que dentro de las líneas curriculares, se integren nuevas cátedras dirigidas a formar a los estudiantes en la realidad contemporánea, requiriendo un docente orientador del proceso

consciente de las nuevas demandas educativas, de las nuevas formas de pensar de los estudiantes y de las nuevas expectativas de las sociedad con respecto a su poder transformador mediante su labor social.

Gutiérrez (2013), titula su investigación “Habilidades, Destrezas y Percepciones del Docente para Generar Educación de Calidad en la Nueva Construcción Social en Venezuela”, su objetivo general plantea la necesidad de determinar cuáles son las habilidades y destrezas que debe desarrollar el docente contemporáneo para atender el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, considerando las percepciones que este posee sobre su función transformadora de la sociedad, el mencionado trabajo se basó en la metodología cualitativa y su enfoque se basó en la hermenéutica.

Al finalizar el estudio, la autora, plantea como conclusión que el docente hoy día, debe poseer una actitud asertiva hacia el concepto de participación social, pues la educación actual y las nuevas tendencias

educativas, marcan un proceso de acercamiento comunitario, en donde la actitud asumida por el docente frente a esta exigencia de empoderamiento social puede influir de manera negativa o positiva en el proceso de formación del estudiantado, por cuanto su aceptación sobre la inherencia comunitaria en el entorno escolar, es quien va determinar el desempeño de sus funciones laborales.

Al considerar sus conclusiones, recomienda desarrollar un plan de acción dirigido a concientizar al personal docente sobre su participación en las transformaciones de orden socio cultural mediante su desempeño laboral, por cuanto es necesario que asuma una actitud receptiva frente a los cambios sociales y por ende adaptarse a las nuevas realidades que le exigen su participación en ellas. Ambas investigaciones confluyen en la necesidad de que el docente asuma una actitud positiva y dispuesta al cambio para poder adaptar sus funciones las realidades del entorno

socio cultural y educativo del momento histórico y transformador que experimenta el país.

A continuación se presentan aspectos teóricos, con la finalidad de describir contenidos relacionados a la intención investigativa que permiten la comprensión del estudio, las mismas hacen referencia al propósito general de la investigación:

Tendencias Educativas Emergentes en las Sociedades con Procesos de Transición. A partir del conocido informe Delors (1996) se ha planteado la necesidad de repensar la educación en todos los niveles y modalidades, con el propósito de ajustar los proyectos de formación de las instituciones educativas a las cambiantes y complejas necesidades de un mundo cada vez más signado por la turbulencia y la incertidumbre. Estas ideas han tomado nuevos matices y recibido un mayor énfasis considerando los rasgos y características de la posible transición hacia la sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje.

En consecuencia, estos cambios deben sustentarse en la concepción del currículo como concreción de una teoría pedagógica y como un plan en permanente construcción. No obstante, el currículo se han elaborado diversas definiciones que van desde concebirlo solamente como un plan de estudios (en el sentido de conjunto de asignaturas, objetivos y contenidos) hasta aquellas que lo plantean en términos globales articulándolo con la sociedad y la cultura en la que se inserta.

Actualmente, las tendencias curriculares proponen aproximarse a los procesos de formación a partir de modelos progresivos. Según Morín (1999), el currículo es un proceso que permite superar lo previsto, medible y repetitivo hacia lo flexible, lo incierto, lo complejo y lo circular. Según la visión de este autor, el currículo deberá ser ecologizante, por cuanto sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural. Esta concepción del

currículo nos lleva a plantear proyectos educativos basados en procesos cognitivos y en la interpretación de situaciones problemáticas, lo que equivale a pensar en diseños curriculares que van desde lo interdisciplinario y lo pluridisciplinario hasta lo transdisciplinario.

La concepción curricular compatible con esta tendencia desplaza la noción puramente academicista (entendida como fragmentación y atomización del conocimiento que sólo detentan los docentes) y adopta una noción curricular que se mueve entre lo constructivista y lo reticularizado; es decir, un currículo que se estructura en torno a redes de investigación, de aprendizaje y de conocimiento, articuladas, a su vez, con la investigación institucionalizada y con el postgrado.

Desarrollo Profesional de los Docentes en Tiempos de Cambios Sociales. El desarrollo profesional es un proceso permanente que se desarrolla en la prestación en servicio.

Marcelo (2009), asume el término desarrollo profesional como, “La capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase, identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos” (p. 128). La enseñanza es un trabajo exigente, y ya no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esa eficacia a lo largo del tiempo.

En este sentido, los cambios en la sociedad exigen cambios en la educación, por cuanto se pide a la educación dar respuestas a los cambios actuales y a los que se avecinan y formar profesionales competentes y comprometidos con la sociedad. Un entorno caracterizado por la diversidad cognitiva precisa de maestros capaces de ser flexibles en su ejercicio docente. Sin embargo, si bien es cierto que no puede darse una cualificación del profesorado principiante sin un compromiso auténtico del profesor mismo, no es

menos cierto que no puede haber formación coherente, integral y permanente del profesorado, en cualquiera de sus niveles, si no se comprometen en ella las universidades mismas. No obstante una de las principales teorías que sustenta la investigación está caracterizada por:

- Teoría de la Evolución Social. Está determinada por los cambios gestados en una sociedad a través de la historia, haciéndose cada vez más compleja; se basa en teorías antropológicas de desarrollo social observado en las sociedades con términos de estado primitivo, permitiendo gradualmente un proceso de civilización con el pasar del tiempo.

El evolucionismo social está formado por ideas como las de Charles Darwin, Herbert Spencer y Lewis Henry Morgan, entre otros. Estos dos (2) últimos, basan sus pensamientos en la teoría evolutiva de Darwin, por la cual Spencer acuñara, más adelante, el término de darwinismo social y que Morgan utilizara para analizar a las tribus

norteamericanas con el estudio de los iroqueses. El objetivo de sus estudios no es la evolución de las instituciones individuales aisladas dentro de contexto social, sino principalmente la evolución de la sociedad como un todo.

Todas estas ideas han sido compuestas por las denominadas principales civilizaciones y principales movimientos en la historia del mundo antiguo y medieval en Occidente y que hoy en día siguen teniendo vigencia. Estos cuatro principales focos que más han influido han sido lo fenicio (comercio), lo griego (todo lo que tienen las demás civilizaciones pero se le añade el juego de azar, el arte, ideas liberales, etc.), lo romano (el poder y la superioridad) y lo judeocristiano (Dios y orígenes de la naturaleza).

Al respecto, puede señalarse que la evolución social ha sido considerada por quienes estudian la ciencia del hombre como una fuerza que impulsa el desarrollo de la cultura social, además de movilizar los factores individuales concretos,

determinantes del curso de la historia. En 1859, Darwin avanzó con el concepto de transformismo o evolucionismo, dando a conocer sus propias observaciones para demostrar las diferencias existentes entre la evolución biológica y la evolución cultural del hombre, referenciando la paleontología para de esa forma probar el carácter histórico del proceso.

El Método

Esta investigación se sustentara en la metodología cualitativa, con abordaje de la investigación social en educación primaria, desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, así que, el paradigma fenomenológico por su parte estudia la vida laboral cotidiana del sujeto y al respecto Denis y Gutiérrez, (2009), consideran a la investigación cualitativa como: “Un registro del conocimiento cultural; el detalle de patrones de interacción social o el análisis holístico de las sociedades; es una forma de registrar narrativas orales y ocasionalmente pone el énfasis en el desarrollo y verificación

de teorías” (p. 17). En este sentido el paradigma sostiene que el hombre se produce a sí mismo y a su entorno en una empresa social e intenta explicar la realidad.

La conducta humana no puede ser explicada como pura conducta observable y medible, sin prestar atención al conjunto de sus significados latentes que la motivan, es por ello que se considera la necesidad de investigar el significado de la identidad profesional del docente del subsistema de Educación Básica Bolivariana, desde el paradigma cualitativo con metodología fenomenológica, la cual permitirá acercarse al mundo personal de las participantes en el estudio y buscar la objetividad en los significados, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo en la intersubjetividad.

En este sentido, Martínez (2011), al referirse al método fenomenológico señala que “Las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser

estudiadas mediante el método fenomenológico” (p. 167); es decir, estudia las realidades como son verdaderamente, permite que estas se manifiesten por sí mismas sin alterar su estructura desde el exterior, manteniéndola íntegra en su totalidad, siendo el método más indicado cuando no hay razones para dudar de la bondad de la información y el investigador no es observador participante, ni le es fácil formarse ideas y conceptos adecuados sobre el fenómeno que estudia

El mismo autor señala que la hermenéutica: “Es el conocimiento y arte de la interpretación sobre todo de textos, para determinar el significado exacto de las palabras mediante las cuales se ha expresado un pensamiento” (p. 115); de allí que es importante destacar que la el proceso hermenéutico aplicada a la investigación permitió interpretar el contexto social de los docentes y los significados que poseen acerca de su profesión, pues la misma es un proceso de interpretación, que parte del estudio de la experiencia vivida y

los objetivos de esa interpretación es comprender lo que ocurre.

Como Técnica para la Recopilación de la Información, se empleó la entrevista focalizada, donde se requerirá de encuentros cara a cara con los sujetos seleccionados. Villasante (2012), señala que la entrevista focalizada, se puede entender como: “una conversación libre en la que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos, que ayuden al informante a brindar mayor información” (p. 158). Este tipo de entrevista, es una interacción entre personas en las cuales se generara una comunicación en donde una de ellas conversara sobre un tema específico, en este caso los cambios sociales, tendencias educativas y actitud docente como entramado de elementos que definen la nueva educación.

Una vez logradas las entrevistas, para analizar los resultados, se procederá a utilizar como Técnica de Análisis de la Información, la categorización y triangulación de la información sustentada en la

información textual obtenida del discurso de los informantes claves del estudio, es decir los tres (3) sujetos seleccionados según los criterios previamente establecidos.

La categorización fue plasmada de manera descriptiva, sin ser sometida a un análisis crítico. Según Morse (Ob. Cit.) la triangulación: “Permite reinterpretar la situación en estudio, a la luz de las evidencias provenientes de todas las fuentes empleadas en la investigación” (p. 95). Constituye una técnica de validación que consiste en cruzar, cualitativamente hablando, la información recabada. Su propósito está dirigido a ofrecer la credibilidad de los hallazgos.

RESULTADOS

El proceso de triangulación de la información permitió contrastar la cosmovisión de los docentes participantes, determinando que la presencia de elementos socio culturales tales como una economía en recesión, influencia de la política en

el sector educativo, la inclusión de personas no calificadas al sistema educativo, han permitido en los docentes, un estado emocional inconforme que influye en la incapacidad de adoptar nuevos patrones conductuales frente al nuevo rol docente, donde propicie mejores relaciones interpersonales con los niños, niñas, adultos y adultas involucrados en el proceso educativo, con habilidades y destrezas para relacionarse con sentido de equidad y justicia social en la aceptación.

Además de mostrar comprensión y respeto por la diversidad personal y cultural del niño, niña y su familia, además de atender diferenciadamente las potencialidades de los niños y las niñas, empleando herramientas personales y conocimientos para facilitar el trabajo interdisciplinario, en pro de la atención integral del niño y la niña, demostrando una actitud para el trabajo grupal, utilizando un sentido cooperativo y solidario, lo que le permite promover el diseño en colectivo de proyectos sociales y comunitarios que propendan al

desarrollo endógeno y a elevar la calidad de atención de los niños y las niñas.

CONCLUSIONES

Todo este proceso investigativo, permite concluir que el docente, debe asumir una actitud crítica, reflexiva y transformadora permanentemente en su práctica pedagógica, para actuar con sensibilidad y responsabilidad en la preservación y conservación de los recursos naturales y sociales, comprometiéndose con la difusión, conservación y rescate del patrimonio histórico y cultural de Venezuela, planificando y evaluando de manera consciente los procesos de aprendizaje mediante la promoción de la investigación como proceso permanente y fundamental en el aprendizaje.

Se recomienda propiciar acciones de auto reflexión educativa en los centros escolares, con el propósito de hacer consciente al docente sobre su rol en tiempos de crisis y que su trabajo es valorado y

reconocido por la manera como lleva a cabo su práctica pedagógica, pues se trata de una cuestión de disposición humana dependiente de la replicabilidad de técnicas. En ese sentido, la práctica pedagógica no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas e involucran la ética, la moral y la política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bencomo, J. (2013). **Avanzando hacia la Ambientalización de los Centros Educativos desde el Proyecto de Investigación Educativa**. Ediciones Campo Abierto. Argentina.
- Camacho, K. (2015). **Cambio Global. Impacto de la Actividad Humana sobre el Sistema Educativo**. Ediciones Santillana. Caracas.
- Contreras, A. (2011). **Investigación Educativa y Pedagogía**. Ediciones Mc Graw Hill. Colombia.
- Delamar, J. (2014). **Formar a los Protagonistas del Futuro**. En revista El Correo de la UNESCO. Abril, pp. 6-7.
- Delors, J. (1996). **La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI**. Ediciones UNESCO. Madrid.
- Denis, L. y Gutiérrez, L. (1999). **La Etnografía en la Visión Cualitativa de la Educación**. Disponible: http://members.tripod.com/~Osvaldo_Carnero/ethnography.html [consulta: 2003, Mayo 23].
- Gutiérrez, G. (2013). **Habilidades, Destrezas y Percepciones del Docente para Generar Educación de Calidad en la Nueva Construcción Social en Venezuela**. Trabajo de Grado no Publicado. Universidad Santa María. Caracas.
- Gutiérrez, M. (2013). **Educación en Valores: Una Necesidad desde la Infancia**. Escuela en Acción. Revista de Pedagogía de Magisterio Español. España.
- Marcelo, T. (2009). **Autogestión Educativa y Aprendizaje Social y Comunitario**. Editorial Paulina. Caracas.
- Martínez, M. (2014). **La Investigación Cualitativa. Etnográfica en Educación**. Editorial Texto. Caracas. Venezuela.
- Meléndez, R. (2014). **Enfoque Transcomplejo de la Nueva Educación Venezolana en los**

Albores de Cambios Sociales.

Trabajo de Grado no Publicado.

Universidad de Los Andes. Mérida.

Morín, E. (1999). **El Método. La Naturaleza de la Naturaleza.** Madrid, Editorial Cátedra.

Pirela, J. (2013). **¿Qué Desafíos tiene Planteados Hoy la Humanidad? Educación para el Desarrollo Sostenible.** ICE/ Universidad de Barcelona. España.

Verenzuela, F. (2014). **Un Mundo Desbocado. Los Efectos de la Globalización en Nuestras Vidas.** Ediciones Taurus. Madrid.

Villasante, J. (2012). **La Investigación Social Participativa.** Ediciones El Viejo Topo. Argentina.

**ACERCA DE LA NATURALEZA DE LA
LÚDICA Y SU FUNDAMENTACIÓN
FILOSÓFICA Y ANTROPOLÓGICA: UNA
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL**

Authors: Luz Escobar

luchy456@gmail.com

Luis Pérez

galois123@gmail.com

RESUMEN

La preocupación por el estudio del juego y el fenómeno lúdico han despertado el interés de pensadores de diferentes campos del saber, destacando entre ellos disciplinas sociales como la educación, la didáctica de las ciencias, didáctica de la matemática, las ciencias del deporte y recreación, la filosofía y la antropología. Un acercamiento al fenómeno lúdico como objeto de interés indagatorio desde la filosofía y la antropología, dejan claro dos vías de aproximación al fenómeno destacando entre ellos a pensadores presocráticos como Heráclito, hasta Heidegger, Fink y Gadamer, quienes profundizan en la estructura ontológica del juego como parte constitutiva del ser en el mundo; y por otra vía el interés por el estudio del juego como una actividad humana y sus implicaciones en el campo social, cultural y antropológico, colocando a la actividad lúdica como elemento constitutivo y generador de los procesos culturales y civilizatorios, destacándose los planteamientos señalados por Caillois y Huizinga

PALABRAS CLAVE

Naturaleza de la
lúdica, dimensión
filosófica y
antropológica del
juego

ABOUT THE NATURE OF THE PLAYFUL AND ITS ANTHROPOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL FOUNDATION: A CONCEPTUAL APPROACH

Author: Luz Escobar

luchy456@gmail.com

Luis Pérez

galois123@gmail.com

ABSTRACT

The procupation for the study of the game and the ludic phenomenon has awakened the interest thinkers in different fields of knowledge, highlighting above them social disciplines as the education, the sciences didactics, math didactics, sports and recreation didactic, the philosophy and anthropology. A close-up to the ludic phenomenon as object of investigative interest since the philosophy and anthropology, leaving clear 2 ways of approach to the outstanding phenomenon between them presocratic thinkers as Heraclito, until Heidegger, Fink and Gadamer, who go deeper into the ontological structure of the game as constituent part of the being in the world; And goint for another way of interest for the study of the game as a human activity and the implications in the social, cultural and anthropologyc field, placing the ludic activity as a constitutive element and generator of the cultural and civilizations processes. Standing out the approaches gived by Caillois and Huizinga.

KEYWORDS: Nature of the ludic, philosophyc dimension and game's anthropology.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno lúdico ha sido objeto de estudio e interés por conocer su estructura ontológica, epistemológica y cultural por el hombre desde mucho tiempo atrás pudiendo afirmarse que hoy día el mismo ha tenido un recorrido que se ha hecho cada vez más profundo desde una perspectiva filosófica intentando por esta vía señalar la naturaleza del juego desde una mirada filosófica indagando en su estructura ontológica mientras que por otro lado ha seguido una línea que intenta aproximarse a la acción lúdica como elemento relevante en la conformación de los aspectos sociales y culturales de la humanidad.

Pensadores como Kant, Hegel, Heidegger y Wittgenstein se preocuparon por el tema lúdico llegando a señalar que este presenta el mismo talante que la poesía. Es así como Heidegger, en una lección presentada a sus estudiantes en la Universidad de Friburgo entre 1928 y 1929 en un curso de Introducción a la

Filosofía identifica al juego como un concepto existencial del mundo, indicando que la existencia trasciende al ente y que la comprensión del ser es trascender, por lo que el juego va más allá del umbral de lo cotidiano. Esta afirmación permite inferir que Heidegger coloca al juego como el punto de arranque para la transcendencia del ser, lo que podríamos interpretar que el hombre se hace en el mundo jugando y es la actividad lúdica lo que le da sentido al ser en su trato con el mundo, el ser se desenvuelve en el mundo en una acción lúdica.

Siguiendo esta línea de pensamiento vemos que el juego se presenta como una de las manifestaciones más genuinas del ser en el mundo, idea que está en consonancia con lo desarrollado por el filósofo en su obra cumbre *Ser y Tiempo* al presentar la transcendencia del juego como un fluir lúdico, en permanente movimiento como ya antes lo afirmaba Heráclito.

Estas ideas constituyen un tema fundamental en el pensamiento de

Fink, quien profundiza en el mundo de la vida y el modo en que se presenta el mundo ante la conciencia del ser, lo que lo llevaría a plantearse la naturaleza de la realidad en sentido lúdico. Para este pensador el juego es entendido ontológicamente como una ventana de la existencia humana. El hombre no solo está en sí mismo, sino que abre su ser hacia los otros, ratificando su existencia y este acercamiento solo es posible desde una experiencia lúdica, en el espacio de libertad ejercida en el jugar.

Se puede conjeturar que en ambos filósofos el ser del juego se manifiesta en la transformación, en el movimiento permanente, en el sentido que la identidad del que juega no se mantiene estática; jugar es así una construcción que se presenta como una totalidad de sentido, siendo el juego el estado de la utopía y el sueño.

La idea presentada por Fink, va más allá del pensamiento de Heidegger en lo que respecta a la actividad lúdica ya que el juego no es solo una manera de ser en el mundo, sino que es el modo genuino y

auténtico de la vivencia del mundo convirtiendo al juego en el logos de la existencia humana.

A diferencia de la posición ontológica de Heidegger, y la cosmológica de Fink, Gadamer por su parte pone su acento en la relación a la actitud lúdica y la necesidad de hacer un análisis ontológico al concepto de juego orientado hacia lo estético y lo epistémico. Este filósofo en su obra *Verdad y Método* pone de relieve la experiencia transcendental de jugar en la propia vivencia del jugador, en tanto que jugar es pasar a otro modo de desenvolverse en el mundo, de manera que "jugar es un ser jugado", ya que quien juega pone todo su ser interviniendo en él.

Mientras que para Heidegger, el juego es posibilidad del ser en el mundo, Fink lo ve como un proceso dinámico de la vida cotidiana que se hace transcendente en la experiencia cósmica del ser, mientras que Gadamer, lo identifica como un reflejo de las experiencias vividas.

Por otra parte los estudios relacionados con el juego desde una

visión antropológica han sido de singular interés por representantes ligados a la corriente de la antropología cultural cuyas ideas pueden resumirse en el planteamiento realizado por Roger Caillois y Huizinga. Caillois define al juego como una actividad libre y voluntaria donde no puede haber ningún tipo de coacción o influencia, mientras que Huizinga en *Homo Ludens*, señala la presencia del juego en la vida social como eje central de la existencia y de la actividad del hombre, circunscribiendo el fenómeno lúdico en el universo humano y en la cotidianidad de la vida social, relacionando el juego con la misma formación de la cultura, pudiendo decirse que la cultura es juego, lo que deja ver claros indicios de una visión antropológica del fenómeno lúdico; por tal razón expresa que la actitud lúdica ha debido existir antes de la existencia de la cultura.

Por su parte Caillois, también desde una perspectiva antropológica de la lúdica señala que el juego propone y difunde estructuras

abstractas que inspiran acciones civilizatorias y culturales, señalando las acciones lúdicas en divisiones según predomine en ellas un núcleo específico de la acción lúdica, ya sea la competición el azar, la simulación o el vértigo.

En ambas perspectivas antropológicas del fenómeno lúdico se puede señalar al juego como una actividad libre propia de la acción humana, en uno de naturaleza lineal y en el otro de carácter total, donde la actividad lúdica adquiere múltiples formas mientras que el otro se presenta como una única actitud como elemento desencadenante de la actividad lúdica; pero en ambos la acción lúdica es un elemento antropológico creador de cultura que satisface necesidades de comunicación, coincidiendo en la estructura lúdica de toda cultura, lo que ratifica la idea del carácter antropológico del fenómeno lúdico.

En cuanto al significado del término juego y sus implicaciones lúdicas, puede verse en una primera afirmación, que Bolívar (1998) marca

una diferencia profunda en la aparente similitud que implican las definiciones de lo lúdico y el juego: “Un primer equívoco que debe evitarse es el de confundir lúdica con juego, pese a que semánticamente los diccionarios tratan estas expresiones casi como sinónimos.” (p.1) Al parecer todo juego es lúdico pero no todo lo lúdico es juego. Así pues, se trata de empezar por reconocer que la lúdica no se reduce o agota en los juegos, que va más allá, trascendiéndolos, con una connotación general, mientras que el juego es más particular.

La lúdica debe asumirse, entonces, como una dimensión del desarrollo humano, es decir, parte constitutiva y fundamental del ser humano, tan importante como otras dimensiones históricamente más aceptadas: la cognitiva, la sexual, la comunicativa, entre otras. En tanto que dimensión del desarrollo humano, la lúdica se constituye en un factor decisivo para enriquecer o empobrecer dicho desarrollo, pudiendo afirmarse que, según Bolívar (1998):

...A mayores posibilidades de expresión y satisfacción lúdica corresponden mejores posibilidades de salud y bienestar y, por tanto, a ambientes que bloqueen o limiten la expresión lúdica corresponden personas con carencias significativas en el desarrollo humano, tanto así como si se reprime o bloquea la sexualidad y el conocimiento. (p.2)

Sin embargo, no basta con afirmar que la lúdica es una dimensión humana, se caería en una definición meramente genérica, por lo cual es necesario caracterizarla aún más para efectos de su comprensión. En este sentido, la lúdica encarna la necesidad del ser humano de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias (reír, gritar, llorar, gozar) emociones orientadas hacia la entretención, la diversión y el esparcimiento. Si se acepta esta definición se comprenderá que la lúdica posee una ilimitada cantidad de formas, medios o satisfactores, de los cuales el juego es tan sólo uno de ellos.

Asegura Bolívar (1999) que “la lúdica se expresa en actividades tan diferentes como el baile, el paseo, la observación de un partido de fútbol, el jumping (saltar al vacío desde un puente, atado a una cuerda elástica) o leer poesía” (p.3); lo que hay de común en este abanico es la búsqueda de emoción placentera. Con Neef, citado en Bolívar (1998), se puede expresar que la lúdica debe ser concebida “no solamente como una necesidad del ser humano sino como una potencialidad creativa” (p.4). Esto es que el ser humano no sólo requiere de la lúdica para su desarrollo armónico sino que también puede, y en verdad lo hace, producir satisfactores de dicha necesidad, durante su desarrollo histórico, social y ontogenético

Por su parte, el juego, según Huizinga, citado en González (2001) asume que:

...en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber

por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (p.26).

En otras palabras, es una función llena de sentido, pues en él hay algo que rebasa el instinto mediato de conservación que confiere un sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo, por el hecho de albergar el juego un sentido se revela en él, su esencia, la presencia de un elemento inmaterial.

Ahora bien, una preocupación general que se observa en el ambiente y dinámica escolar conduce a la búsqueda de la motivación del alumno desde un punto de vista más amplio, que no se limite al posible interés intrínseco de la matemática y de sus aplicaciones. Se trata de hacer patentes los impactos mutuos que la

evolución de la cultura, la historia, los desarrollos de la sociedad, por una parte, y la matemática, por otra, se han proporcionado. Cada vez, va siendo más patente la enorme importancia que los elementos afectivos, la lúdica, puedan hacer que la persona asuma como una experiencia enriquecedora a la matemática.

Es claro que una gran parte de los fracasos matemáticos de muchos de los estudiantes tienen su origen en un posicionamiento inicial afectivo totalmente destructivo de sus propias potencialidades en este campo, que es provocado, en muchos casos, por la inadecuada introducción por parte de sus maestros. Por eso se intenta también, a través de diversos medios, que los estudiantes perciban el sentimiento estético, el placer lúdico que la matemática es capaz de proporcionar, a fin de involucrarlos en ella de un modo más hondamente personal y humano.

Asumir a la lúdica y el juego como la filosofía y el mecanismo que permitan acercar al alumno a la matemática no es una tarea imposible,

más bien necesaria como una alternativa válida en la enseñanza matemática.

Ahora bien, reflexionar en relación a la pregunta que interroga por el fundamento de la realidad del mundo, del ser, es un problema que reviste cierta complejidad; además de ser un problema fundamental, ya que a partir de él se sustentan, en gran medida, una variedad de presupuestos filosóficos. De este modo, se debe entender que desde los primeros planteamientos filosóficos, la pregunta por el fundamento de lo existente ha emergido como una necesidad apremiante.

Desde las concepciones presocráticas, la cuestión que interroga por el fundamento, ha permeado la gran mayoría de los intentos por comprender al mundo y la realidad, lo cual ha sido una constante en todo sistema filosófico, independientemente de la diversidad de respuestas que se puedan dar al respecto.

En “Reflexiones acerca del sentido de las palabras” (1936),

Borges cita a Novalis, para comentar que las palabras son portadoras, junto a su significado, de elementos connotativos y significados arbitrarios. “Existe, la significación usual, la etimológica y la figurada o insinuadora del ambiente. La primera suele prevalecer en la conversación con extraños, la segunda es alarde ocasional de escritores y la tercera es costumbres de haraganes para pensar” (p.12).

El término lúdica proviene del latín “ludo” y traduce juego. Generalmente, el juego se asocia a diversión, recreación y alegría; es un término de múltiples acepciones semánticas y variadas interpretaciones polisémicas.

En el idioma español, la palabra juego indica unión y movimiento y puede operar como sustantivo o como verbo. En inglés la palabra “Play” se utiliza para señalar una actividad cuyo objetivo es la diversión o el entretenimiento, incluso con la creación; y “Game” evoca una imagen que se usa para señalar una competencia reglada, o un partido.

Términos como “Gambol”, “Frolic”, “Romp” remiten a significados como jugar o retozar. Términos como “Jocus”, “Paidia” y “Ludus”, según Caillois (1958), son utilizados para indicar maneras de jugar.

Gadamer (1999), señala que el término alemán correspondiente a lo lúdico es “Das spiel”, el cual posee una serie compleja de asociaciones semánticas que no tiene correlato en español; usualmente asociadas al mundo del teatro y la conciencia estética. En este sentido el autor señala:

El jugar está en una referencia esencial muy peculiar a la seriedad. Como dice Aristóteles, el juego es para distraerse. Mucho más importante, es el hecho de que en el jugar se da una especie de seriedad propia, incluso sagrada (p.144).

Para Gadamer, el jugador sabe que el juego no es más que juego, y que el mismo está en un mundo determinado por la seriedad de los objetivos. Lo que hace que el juego sea enteramente juego no es su

referencia a la seriedad, sino la seriedad del juego mismo. El jugador sabe lo que es el juego; lo que no sabe es que lo sabe. De tal forma que el juego no es lúdico porque sea juego, sino porque en él, el sujeto se expresa emocional y simbólicamente.

El fenómeno lúdico ha sido tratado por algunos pensadores tales como Fink y Gadamer. Ya Heráclito postulaba que “el conjunto del tiempo es un niño que juega a los peones; cosa de un niño es el poder regio” (Gadamer, 1999).

A partir de lo anterior se podría afirmar que, si bien es cierto que Heráclito no desarrolla de manera intencional el concepto de juego, si se puede desprender de su pensamiento una aproximación conceptual del mismo, ya que el logos, entendido este como principio activo y transformador de la realidad, es postulado por este como el fundamento de lo existente, como una acción originaria en la medida en que este es inmanente.

Desde esta perspectiva, el filósofo de Efeso inicia una tradición de pensamiento distinta a la mitológica,

creativa y activa de fundamentar el mundo; pudiendo decirse que la filosofía Heráclito es una filosofía de la acción, del devenir y del juego.

Dentro de esta misma línea de pensamiento se pueden inscribir a filósofos como Hegel y Nietzsche. Hegel dice que el juego es la seriedad sublime y la única verdadera. Nietzsche (1972), señala “no conozco otro modo de tratar las grandes tareas que el juego” (p.17). Sin embargo, Kant considera que el juego posee solo una significación subjetiva lo que ha prevalecido en la estética y la antropología.

Por otra parte, Huizinga en *Homo Ludens* (1972) trata específicamente el juego en forma sistemática. En el señala su definición de juego y sus características esenciales, su trascendencia cultural en el desarrollo de los pueblos y sus relaciones con el mito. Huizinga señala:

El juego es una acción o una actividad voluntaria realizada en ciertos límites de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero

absolutamente imperiosa, con un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real. Y se relega el juego a un papel secundario, ¿Qué pasará con los niños en el futuro? ¿Dónde aprenderán a acatar y cumplir normas? Desde este punto de vista, el juego no puede tener un papel secundario (p.117).

Al estudiar el fenómeno lúdico como experiencia sociocultural, se considera que hay que trascender la experiencia y la objetivación empírica, teniendo que transitarse por senderos de la interpretación y la indagación reflexiva, para comprender la diversidad lúdica en una dimensión de la imaginación simbólica y en un sistema de relaciones intersubjetivas, en el cual ella es su manifestación.

Si se entiende que lo lúdico no es un acto cognoscitivo, y que por lo tanto no genera conceptos ni responde a una lógica formal y a una epistemología implícita. Lo lúdico es fundamentalmente expresión emocional y simbólica del sujeto. El

concepto es la producción del pensamiento en relación con una realidad objetiva y el símbolo es la forma de expresión de la subjetividad y lo dado por la imaginación del ser humano. De esta manera, se entiende que la comprensión del fenómeno lúdico se debe abordar bajo un sistema de relaciones que involucre varios factores, que según Cassirer (1975), sería la comunicación y la interacción; dado que la acción lúdica es un acto de comunicación simbólica con el cual el sujeto busca el reconocimiento de su yo, es una expresión simbólica de la subjetividad del ser humano, y en cuanto símbolo se relaciona con el inconsciente y la emocionalidad.

La imaginación simbólica pone de manifiesto la proyección de un sentido en el plano de lo emocional y luego se apropia de un efecto externo para expresarse en función del juego. La relación entre lo subjetivo, producido por la imaginación, y lo externo, objeto de percepción, se sintetiza en el símbolo.

Esto quiere decir, de acuerdo con Díaz (2008), que en la interpretación del fenómeno lúdico se hace necesario distinguir las condiciones subjetivas de la imaginación que la formaliza como expresión simbólica y el contexto cultural y colectivo como referente de la representación simbólica contenida en las diferentes formas de expresión lúdica. Comprender la lúdica en su dimensión simbólica, implica por lo tanto remitirse al inconsciente, dado que todo símbolo es expresión de él.

Por otra parte, Fink (1996), considera que se hace necesario determinar el sentido del ser, a partir de una condición óptica que revele la esencia del mismo. El juego es una entre muchas de las dimensiones de la existencia, pero que por sustentar esencialmente a la condición óptica, se considera un fenómeno esencial fundamental.

Según este autor, de lo que se trata es de comprender la apertura lúdica de la existencia humana hacia el fundamento lúdico del ser. Solo el juego, indica Fink, por poseer una

serie de características muy particulares, puede cumplir una función fundamentativa en el plano ontológico. De lo que se trata es de restituir el lugar que lo lúdico tiene en la fundamentación de la realidad humana, su carácter de fenómeno fundamental de la existencia, como plantea Huizinga: “el hombre juega como niño, por gusto, por debajo del nivel de la vida seria, pero puede jugar por encima de este nivel (p.48).

Así mismo, Gadamer (1991), sostiene que la peculiaridad del juego reside en que este puede incluir en sí mismo a la razón, pero una racionalidad libre de fines externos, solo fines immanentes. Lo que significa que cuando se juega con un fin, el juego deja de ser tal para convertirse en un ejercicio para algo.

De tal manera que al considerar el fenómeno lúdico como carente de objetivos externos, es lo que permite considerarlo como el fundamento de la experiencia del mundo. Para Gadamer, la actividad lúdica solo puede hallar su tarea en la representación, porque jugar es

siempre una representación de carácter simbólico (p.151).

De manera que el verdadero ser del juego es la transformación en sentido simbólico, una construcción que se representa así mismo, como señala Fink: “el mundo lúdico no tiene lugar ni duración en la conexión real del espacio – tiempo, pero tiene su propio espacio interno y su propio tiempo interno (p.22).

Según este autor, el juego es un ámbito experiencial intersubjetivo propio y único de los seres humanos, una experiencia originaria y fundamentativa de toda creación humana. De allí que sea propicio pensar la esencial del mundo como juego, una acción simbólica que tiene la pretensión de hacer presente, sensiblemente el mundo y la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, C. (1998) **Aproximación a los Conceptos de Lúdica y Ludopatía**. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Recreación Coldeportes Caldas / Universidad de Caldas / 3 al 8 de Noviembre de 1998. Manizales, Caldas, Colombia.
- Borges, (1936): **Reflexiones Acerca del Sentido de las Palabras**. En revista Por Nuestro Idioma. Año1 N° 4. Abr/Mar. 1936. En Suplemento Radar Libros. Diario Página/12. 22/8/99
- Caillois, R (1986) **Los Juegos y los Hombres, la Máscara y el Vértigo**, México, FCE.
- Cassirer (1975), **Esencia y Efecto del Concepto de Símbolo**, México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, J. (2008) **La Estructura de la Emoción Humana**. Salud Mental. Agosto vol. 24. N° 004. Instituto nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. México
- Enriz, N (2011) **Antropología y Juego**. Cuadernos de Antropología Social # 34
- Fink, E. (1996). **Oasis de Felicidad**. UNAM. México,.
- Gadamer, H. (1999) **Verdad y Método** I. Salamanca: Sígueme
- González, C. (1990) Huizinga-Caillois: **Variaciones sobre una Visión Antropológica del Juego**. <https://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/42724/90978>. Búsqueda realizada 11.06.2018.

Hegel, F (2006) **Fenomenología del Espíritu**; traducción de Manuel J. Redondo, Pre-Textos, 2006

Heidegger, M (1989) **Holderin y la Esencia de la Poesía**. Anthrops. Madrid

Heidegger, M (1996) **Introducción a la Filosofía**. Madrid.

Heidegger, M (2005) **La Idea de la Filosofía y el Problema de la Concepción del Mundo**. Herder. Madrid.

Holzapfel, C (2003) **Crítica de la Razón Lúdica**, Trotta Barcelona

Huertas, J (2012) **El Juego como Problema Filosófico**. Cuestiones de Filosofía # 14. Colombia.

Huizinga, J. (1987). **Homo Ludens**. Madrid: Alianza

**SOFTWARE DE SOPORTE PARA EL
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE
UN LABORATORIO DE COMUNICACIONES
DIGITALES**

Autora: Celeste Leopardi
lepardiaceleste@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación está referida al diseño de un software educativo que apoya directamente el proceso de enseñanza - aprendizaje de un laboratorio de comunicaciones digitales, lo cual contribuye a que el estudiante cuente con experiencias educativas de formas avanzadas de razonamiento (análisis, interpretación, observación). Su objetivo general fue Desarrollar un software de soporte para el proceso enseñanza - aprendizaje de prácticas de laboratorio sobre sistemas de comunicaciones digitales. El tipo de investigación de acuerdo al nivel fue descriptiva, en función al lugar de recolección de los datos de campo, y además estuvo enmarcada dentro de la modalidad de proyecto factible, desarrollada en tres fases: una diagnóstica, la factibilidad técnica - financiera, y el desarrollo del software. La población la constituyeron (12) estudiantes y (08) docentes de la carrera de ingeniería electricidad de la UNEXPO núcleo Barquisimeto, a los cuales se les aplicó un instrumento de escalamiento tipo Likert de 25 ítems cerrados. El mismo fue sometido a los procesos de validez y confiabilidad. Se concluye que el producto final, cumple con las expectativas de los estudiantes - usuarios y con una valoración positiva de la utilidad de la simulación de las actividades prácticas de laboratorio.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza-
aprendizaje, software
educativo, laboratorio
de comunicaciones
digitales

SUPPORT SOFTWARE FOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF A DIGITAL COMMUNICATIONS LABORATORY

Author: Celeste Leopardi
lepardiaceleste@gmail.com

ABSTRACT

The present investigation refers to the design of educational software that directly supports the teaching - learning process of a digital communications laboratory, allowing the student to have educational experiences of advanced forms of reasoning (analysis, interpretation, observation). Its general objective was to develop a support software for the teaching - learning process of laboratory practices on digital communication systems. The type of research according to the level was descriptive, depending on the place of field data collection, and was also framed within the feasible project modality, developed in three phases: a diagnostic, technical-financial feasibility, and Software development. The population was constituted by (12) students and (08) teachers of the electricity engineering career of the UNEXPO core Barquisimeto, to which a Likert-type scaling instrument of 25 closed items was applied. It was subjected to the processes of validity and reliability. It is concluded that the final product meets the expectations of students - users and with a positive evaluation of the usefulness of the simulation of practical laboratory activities.

KEYWORDS: Educational Software, Digital Communications Laboratory, Teaching-Learning.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual atraviesa por diversos cambios en el orden ambiental, económico y social, estos se encuentran en la ciencia y la tecnología la base para su impulso. Uno de los principales retos que tienen los países en vías de desarrollos es su nivelación tecnológica. En relación a ello el avance tecnológico ha traído para el ser humano un alivio físico y mental, ya que ha forjado vigorosas herramientas útiles, que pueden aprovecharse para superar las complejas necesidades sociales, y las posibles fortalezas presentes en las personas, lo que requiere realizar actividades didácticas para el empleo de estas herramientas que motiven el aspecto de la pedagogía común, la pedagogía cibernética y la instrucción programada humana.

En este sentido, la particularidad de la enseñanza está en la transmisión de la información mediante la comunicación directa o apoyada en la utilización de medios auxiliares, de mayor o menor grado de complejidad

y costo. El proceso de enseñanza consiste, fundamentalmente en un conjunto de transformaciones sistemáticas de los procesos de pensamiento, acción conductual e interacción sociocultural en general, de carácter progresivo, que además, está en constante movimiento, con un desarrollo dinámico, ofertando lugar a cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del individuo, con la participación de la ayuda del docente en su labor conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos, de las habilidades, los hábitos y diligencias socioeducativas acordes con su concepción científica del mundo, que lo llevarán en su práctica existencia a un enfoque consecuente de la realidad material y social.

Por lo tanto, uno de los enfoques más adecuados para que el estudiante aprenda mediado por la tecnología, es que esta sea versátil y de fácil actualización. Ello consiste en aplicar recursos presentados de manera visual, interactiva, con figuras, ejercicios, simulaciones y ejemplos

que pudiesen ver repetidas veces y a la vez compartir para dar lugar procesos de alta complejidad de comprensión y entendimiento de conceptos y procedimientos de alta complejidad.

Bajo este escenario, son aglutinados, tanto los que apoyan la administración de procesos educativos o de investigación, como los que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje mismo; por tanto se introduce la definición de Material Educativo Computarizado (MEC) que son las aplicaciones que apoyan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con esta visión, se planteó como objetivo central diseño de un software de soporte para el proceso enseñanza-aprendizaje de un laboratorio de comunicaciones digitales, con el cual se realizan actividades prácticas relacionadas a las “MODULACIONES DIGITALES. MODULACIÓN Y DEMODULACIÓN ASK, FSK, PSK Y QAM” que se ejecutan en el “Laboratorio de Sistemas de Comunicaciones I” de la

Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre”. Vicerrectorado Barquisimeto con el banco educativo MCM31/EV de la empresa ElettronicaVeneta y actividades prácticas relacionadas a la “MODULACIÓN PCM” empleando el banco educativo T20B/EV de la misma empresa.

Por otra parte, esta investigación tiene relevancia en cuanto que aporta nuevos elementos innovadores para el trabajo mediado por las tecnologías de en el trabajo didáctico, además, se justifica en el plano del aprendizaje pues pretende innovar en cuanto a nuevos procesos y herramientas para enriquecer el procesos académicos del estudiante, y finalmente en lo investigativo, abre nuevas perspectivas para la investigación científica en cuanto a la didáctica, el aprendizaje y la potenciación de los saberes científicos.

Siguiendo con un esquema lógico, éste trabajo se desarrolla en cinco partes: El Problema, este engloba todo lo concerniente al planteamiento del problema, objetivos

generales y específicos y justificación. Marco Teórico, se presentan los antecedentes, aspectos teóricos básicos y aspectos relacionados con el problema. Marco Metodológico. Donde se aborda el tipo, el diseño, las técnicas y los procedimientos utilizados para llevar a cabo la investigación. Contempla las fases I, II y III, de la modalidad de proyecto factible, y finalmente las Conclusiones y Recomendaciones.

El Problema

Planteamiento del Problema

El notable astrofísico, Albert Einstein citado en Maldonado (2000), manifestó: "yo no solo le enseño a mis alumnos; intento dotarlos de las condiciones en las cuales ellos puedan aprender". Es decir, este proponía no solo enseñar, sino transferir el aprendizaje, que es una etapa superior, en la ardua tarea del educador. Es necesario por tanto, otorgar a los estudiantes de las condiciones necesarias para que ellos puedan aprender. Esto requiere del estudio de las capacidades individuales de cada uno, y en el

marco de la pedagogía cibernética, establecer didácticas alternativas con apoyo tecnológico, metodologías confiables y factibles de llevar a la práctica, que puede requerir en algunos casos, adaptación curricular y en otro solo adecuación y/o colaboración de los niveles de apoyo con que cuenta la universidad.

El proceso de enseñanza - aprendizaje se caracteriza por ser único, original y altamente diverso, ya que integra a una cantidad de personas, profesores y alumnos, con intereses, valores y conocimientos previos distintos, desarrollados en contextos sociales heterogéneos. La enseñanza asocia todas las estrategias que emplea el docente para lograr captar y mantener la atención de los estudiantes, guiarlos a alcanzar objetivos de aprendizaje concretos, alentarlos durante el proceso y retroalimentarlo. Por otra parte, el aprendizaje viene asociado con las actividades que el estudiante realiza con la finalidad de aprender.

Actualmente, la incorporación de herramientas computacionales a la

enseñanza permite la presentación de clases interactivas con la finalidad de exponer conceptos básicos, gráficos y ejecución de actividades prácticas bajo un mismo entorno de aprendizaje. En la Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre” (UNEXPO). Vicerrectorado Barquisimeto, dentro del pensum de estudios de Ingeniería Electrónica se encuentra la asignatura “Sistemas de Comunicaciones I”, la cual tiene inmerso el “Laboratorio de Sistemas de Comunicaciones I”.

Dentro del contenido programático de dicho laboratorio se encuentra el estudio relacionado al tema sobre modulaciones y demodulaciones digitales (ASK, FSK, PSK y QAM) que se desarrolla a través del empleo del banco educativo MCM31/EV de la empresa “Electrónica Veneta” donde el estudiante al seguir una serie de pasos sencillos que se encuentran en cada una de las guías prácticas, como alimentar el módulo, predispone una entrada, conectar o ajustar una serie de controles, se generan las señales

típicas que caracterizan a cada esquema de modulación en diversos puntos del módulo, las cuales son visualizadas a través del osciloscopio donde se observan características, parámetros y analizan procesos; lo cual facilita la comprensión de la modulación/demodulación en estudio.

Adicional a este banco educativo se encuentra el T20B/EV, de la misma empresa, con el cual se puede estudiar lo concerniente a la MODULACIÓN PCM, tema básico e importante dentro de las comunicaciones digitales que se pretendía introducir en el contenido programático de esta asignatura, pero que fue introducido recientemente en el contenido del programa del Laboratorio de Microondas de esta institución.

El objetivo principal de estos bancos educativos es que el estudiante pueda afianzar los conocimientos adquiridos en la teoría, al visualizar señales características de cada tipo de modulación, al realizar las prácticas de una manera sencilla. Se plantea el diseño de un Software

Educativo o Material Educativo Computarizado (MEC) donde se creen todas las actividades prácticas sobre modulación y demodulación digital (ASK, FSK, PSK Y QAM), ejecutadas con el banco educativo MCM31/EV y las relacionadas a la MODULACIÓN PCM, ejecutadas con el banco educativo T20B/EV, debido a que los estudiantes no tienen un conocimiento previo de cómo manipular, ni de la ubicación de los controles de dichos bancos sino hasta el momento de realizar la respectiva práctica, donde además de estudiar el tema en cuestión pierden tiempo relacionándose con la ubicación y funcionamiento de los controles que en ellos se manipulan.

Adicionalmente, la disponibilidad de horarios ofrecidos para el uso de estos bancos educativos se encuentra restringido únicamente al momento en que el estudiante realiza su sesión práctica, por lo que no tiene la oportunidad de interactuar con los mismos ni antes ni después de dicha sesión; lo que conlleva a que si el estudiante desea analizar con detalle

lo que le será evaluado, sólo podrá hacerlo de forma teórica, o si desea reforzar lo estudiado u observado en la práctica tampoco podrá hacerlo por no disponer de un horario alternativo al de las prácticas, lo cual desfavorece en cierto grado el séptimo proceso de aprendizaje del estudiantado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) asevera lo siguiente:

...las principales fuerzas
motores del cambio en ese
nivel eran la ingente y
diversificada demanda
social de ingreso, la
incorporación de las TIC en
los procesos de enseñanza
y de investigación, la
multiplicación de modelos
de educación superior...

De allí que el software diseñado pretende cubrir esta necesidad educacional al incorporar la tecnología a la praxis didáctica. Se planteó además, el diseño de nuevas sesiones prácticas a realizarse con el banco educativo T20B/EV donde se introducen conceptos relacionados a la MODULACIÓN PCM y DPCM que

forman parte importante de las comunicaciones digitales.

Por ello, Marqués (2007) indica que:

Para poder integrar las TIC y aprovechar las funcionalidades en las tareas de docencia, orientación y gestión de los centros, las instituciones educativas deben tener unas infraestructuras TIC adecuadas, que permitan disponer de los adecuados entornos tecnológicos de trabajo donde desarrollar las actuaciones docentes. (p.3)

Indica tal reflexión que un entorno donde pueda encontrar información teórica relacionada a cada actividad práctica que incluya ilustraciones, donde se tenga acceso a ellas a través de menús que ofrecen opciones al usuario para que escoja lo que desea aprender o hacer, es decir, el estudiante puede decidir qué secuencia de tema sigue, y además proveer una reorientación de lo aprendido ya que el alumno podrá realizar sucesivas autoevaluaciones que le ayudará, en parte a determinar en qué parte del proceso cometió el

error que le impidió obtener un resultado satisfactorio en dicha autoevaluación.

Una vez planteado el problema surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué estrategias didácticas y herramientas computacionales para la implementación de un software educativo se están utilizando? ¿Cuál es la factibilidad técnico – financiera para el diseño de software educativo para el laboratorio de sistemas de comunicaciones digitales? ¿Cómo diseñar el software educativo para el proceso enseñanza-aprendizaje de las actividades prácticas realizadas con el módulo MCM31/EV sobre “Modulación y Demodulación ASK, FSK, PSK y QAM” y con el módulo T20B/EV sobre Modulación PCM?

Objetivos

Objetivo General

Desarrollar un software de soporte para el proceso enseñanza-aprendizaje de prácticas de laboratorio sobre sistemas de comunicaciones digitales.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar las estrategias didácticas y herramientas computacionales para la implementación del software educativo.
2. Estudiar la factibilidad técnico – financiera para el diseño de software educativo para el laboratorio de sistemas de comunicaciones digitales
3. Diseñar el software educativo para el proceso enseñanza-aprendizaje de las actividades prácticas realizadas con el módulo MCM31/EV sobre “Modulación y Demodulación ASK, FSK, PSK y QAM” y con el módulo T20B/EV sobre Modulación PCM.

DESARROLLO TEÓRICO

Antecedentes

Crespo (2018), efectúa una investigación doctoral cuyo propósito fundamental estuvo centrado en generar un constructo teórico sobre el carácter introspectivo del docente en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en

escenarios hipermodernos. En su carácter metodológico el proceso investigativo lo desarrolló bajo la metodología cualitativa y en articulación con el método Hermenéutico. La información fue recogida por medio de la entrevista en profundidad a cinco (05) informantes clave y observación participante a dos (02) grupos focales de tres instituciones de educación media del municipio Palavecino, con el fin de establecer categorías de análisis.

Como reflexión final, el sistema introspectivo debe ser asumido desde la práctica docente, donde en principio, implica establecer un “dasein relacional”, que no es más que apropiarse de la realidad misma, contextualizada por patrones interpersonales, a fin de asumir conciencia situacional de las acciones pedagógicas que se emprenden, esto en referencia, a que cada momento de enseñanza conduce a una situación única de aprendizaje. Este trabajo, guarda relación con el estudio presente, pues pretende intervenir en el aprendizaje específicamente en los

procesos cognitivos necesarios para que el docente obtenga una conducta efectiva en el uso y diseño de nuevas estrategias mediadas por las TIC (tecnologías de la información y comunicación) con miras a ampliarse operaciones de pensamiento, didácticas y reconstructivas.

Bases Teóricas

Proceso de Enseñanza - Aprendizaje

El proceso de aprendizaje es el conjunto de actividades realizadas por los estudiantes, sobre la base de sus capacidades y experiencias previas, con el objeto de lograr ciertos resultados, es decir modificaciones de conducta de tipo intelectual, psicomotriz y afectivo- volitivo. Trujillo (2015), mientras que, el proceso de enseñanza, se tiene de acuerdo a Medrano (2009), como una serie de jornadas que realiza el docente con el propósito de plantear situaciones que den a los alumnos la posibilidad de aprender, es decir, de adquirir nuevas conductas o modificar las existentes.

Ello incluye, la planificación de actividades, la conducción de grupos, las directivas verbales, las preguntas,

la aplicación de pruebas, son ejemplos de las múltiples actividades implicadas en el proceso de enseñanza. Enseñar es estimular, conducir, facilitar y evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje que realizan los estudiantes.

Además en el escenario tecnológico actual, Cabero (2007) afirma que:

Deben contemplarse una serie de principios en las actividades de formación que sintetizamos en los siguientes: el valor de la práctica y la reflexión sobre la misma, la participación del profesorado en su construcción y determinación, su diseño como producto no acabado, centrarse en medios disponibles para el profesorado, situarse dentro de estrategias de formación más amplias que el mero audiovisualismo, y alcance dimensiones más amplias como la planificación, diseño y evaluación, y la coproducción de materiales entre profesores y expertos (p. 18).

De acuerdo con esta postura emancipatoria, el educando no es el que debe adecuarse a un sistema educativo, sino el sistema debe ajustarse a cada necesidad de aprendizaje del estudiante, a sus exigencias generales, únicas, rígidas, cada institución educativa debe ofrecer una variedad de opciones educativas que se ajusten a sus posibilidades y necesidades.

Tipos de software y los MEC

En primera instancia, el término inglés “software”, se corresponde a soporte lógico o a “programa” en español, es aplicable a toda colección de instrucciones que sirve para que el computador cumpla con una función o realice una tarea.

Para el campo educativo suele denominarse software educativo a aquellos programas que permiten cumplir o apoyar funciones educativas. En esta categoría caen tanto los que apoyan la administración de procesos educacionales o de investigación. Es así como, Galvis (2007), expresa que el Software Educativo se constituye como una

nueva estrategia metodológica y técnica que orienta y garantiza el pleno desarrollo de las potencialidades.

Por otra parte, Galvis (Ob.Cit.), indique que los Materiales Educativos Computarizados (MEC) son aplicaciones que apoyan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, a las que en inglés se denomina courseware, es decir, software educativo para los cursos. Un MEC es un ambiente informático que permite que la clase de aprendiz para el que se preparó, viva el tipo de experiencias educativas que se consideran deseables para él frente a una necesidad educativa dada. Esto hace que la calidad de un MEC no sea algo absoluto, sino que depende de lo que se espera del mismo, dentro del contexto en el que se da la necesidad, así como de los recursos y limitaciones aplicables.

Tipos de Materiales Educativos

Computarizados, MECs

1. Según las funciones educativas que asumen, a saber: sistemas tutoriales, sistemas de

ejercitación y práctica, simuladores y juegos educativos, lenguajes sintónicos, micromundos exploratorios, sistemas expertos, sistemas inteligentes de enseñanza. Definiendo únicamente los tres primeros tipos, pues estos son donde puede estar enmarcada la presente investigación: sistemas tutoriales, sistemas de ejercitación y práctica, simuladores y juegos educativos. Vargas (2015)

2. Sistemas de ejercitación y práctica Martínez (2017), sugiere esta denominación, la cual se trata con ellos de reforzar las dos fases finales del proceso de instrucción: aplicación y retroinformación. Se parte de la base de que mediante el uso de algún otro medio de enseñanza, antes de interactuar con el MEC, el aprendiz ya adquirió los conceptos y destrezas que va a practicar. Deben conjugarse

tres condiciones: cantidad de ejercicios, variedad en los formatos con que se presentan y retroinformación que reorienta al aprendiz. Estos sistemas desempeñan un papel muy importante en el logro de habilidades y destrezas, sean éstas intelectuales o motoras, en las que la ejercitación y reorientación son fundamentales.

Laboratorio de Comunicaciones Digitales

La Universidad Pontificia Javeriana (2018) indica que un laboratorio “es un espacio tecnológico que moviliza posibilidades de producción, creación e innovación basado en una dirección que compromete un horizonte formativo, un horizonte de investigación y uno de incidencia en el contexto, esta labor la realiza a través de procesos de trabajo colaborativo entre las diversas asignaturas y proyectos de comunicación con la intervención de profesores, estudiantes, grupos comunitarios, empresas y

organizaciones aliadas”. Por tanto, este es un lugar de aprendizaje en el cual se trabaja con procesos de transmisión de señales, sus formas, impactos, transformaciones y comportamientos.

En este laboratorio, se trabaja con el proceso de transformar una forma de onda analógica a un formato compatible con el sistema digital de comunicaciones, discreta en tiempo y amplitud, empieza con el muestreo de la señal analógica, para discretizarla en el tiempo, para producir una forma de onda modulada en amplitud (señal PAM).

Posteriormente, las muestras discretas en el tiempo pero continuas en amplitud se cuantizan para discretizar la amplitud y luego éstas amplitudes son codificadas para producir una señal de pulsos codificados, señal PCM. La información analógica es formateada utilizando tres etapas separadas: muestreo, cuantización y codificación, lo cual genera es una secuencia de dígitos binarios llamados símbolos.

METODOLOGÍA

Tipo de Investigación

La investigación planteada, se enmarca en un proyecto factible, puesto que está orientada a proporcionar respuestas o soluciones a problemas planteados en una determinada realidad (Balestrini, 2001). Además de acuerdo a su nivel es de tipo descriptiva pues busca a caracterizar el fenómeno, y en función al lugar de recogida de los datos fue de campo, pues los mismos se obtuvieron directamente de la realidad (Arias, 2010).

Diseño de la Investigación

Para cumplir con cada uno los objetivos específicos se procedió a delimitar el estudio en tres fases las cuales se especifican a continuación:

1. Diagnóstica: En ésta etapa se buscó diagnosticar, lo cual implicó determinar y definir, cuáles serían las estrategias didácticas que serían empleadas para la enseñanza a través del software educativo y las herramientas computacionales que serían utilizadas para la

implementación del mismo, 2. Etapa de Factibilidad Técnica y Financiera. Se determinó si el software planteado era factible técnicamente, si era realizable en un tiempo específico y si era posible su ejecución. También se evaluó la disponibilidad de recursos (humano y material) y el costo que se generó para la realización del mismo. 3. Diseño. Por último se procedió a articular los respectivos componentes para estructurar el material educativo digital.

Población y Muestra

En relación a la población, Buendía (1997), señala que población es: “Un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra”. (p.28). La misma la conforman los estudiantes y docentes del departamento de ingeniería electrónica. En lo que se refiere a la muestra, fue aplicado el muestreo intencional, quedando seleccionados 14 estudiantes y 08 docentes.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La técnica que se utilizó en el presente trabajo fue la encuesta, según Ramírez (2009) el procedimiento en el cual se recopila información por medio de instrumentos de preguntas cerradas o abiertas, aplicado a un universo o muestra establecidos, con el propósito de conocer una opinión. El Instrumento utilizado fue un cuestionario de preguntas cerradas, con escalamiento tipo Likert, el mismo lo conformaron 25 reactivos.

Confiabilidad y Validez

En cuanto a la validez fue aplicada la modalidad de constructo, se facilitó una matriz a tres expertos: ingeniero en electrónica, docente pedagogo y un metodólogo, una vez contrastadas las respuestas de los mismos, se pudo afirmar que el instrumento era válido frente al fenómeno que deseaba medir. Por su parte, la confiabilidad fue calculada por medio de la prueba estadística Alpha de Cronbach, a partir de la que se obtuvo un índice de 0.92, indicando que el instrumento era altamente confiable.

Técnicas de Procesamiento y Análisis de Información

En cuanto a la información obtenida a través de las técnicas empleadas para el levantamiento de información y uso de instrumentos de recolección de datos, fue analizada por medio de la estadística descriptiva haciendo uso de programas computarizados para tal fin.

RESULTADOS

Según Balestrini (2001) “El propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de

forma tal que proporcionen respuestas a las interrogantes de la investigación”. Por lo tanto siguiendo en este contexto se abordará la presentación de los análisis de resultados en el orden en que fueron abordados cada uno de los objetivos planteados en esta investigación y siguiendo la metodología planteada.

1. Etapa Diagnóstica:

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento fueron agrupados en cuadros y expuestos en gráficos, a continuación presento uno de los gráficos que permite caracterizar y apreciar la situación:

Indicador Didáctica y TIC. Ítems 1, 2, 3, 4

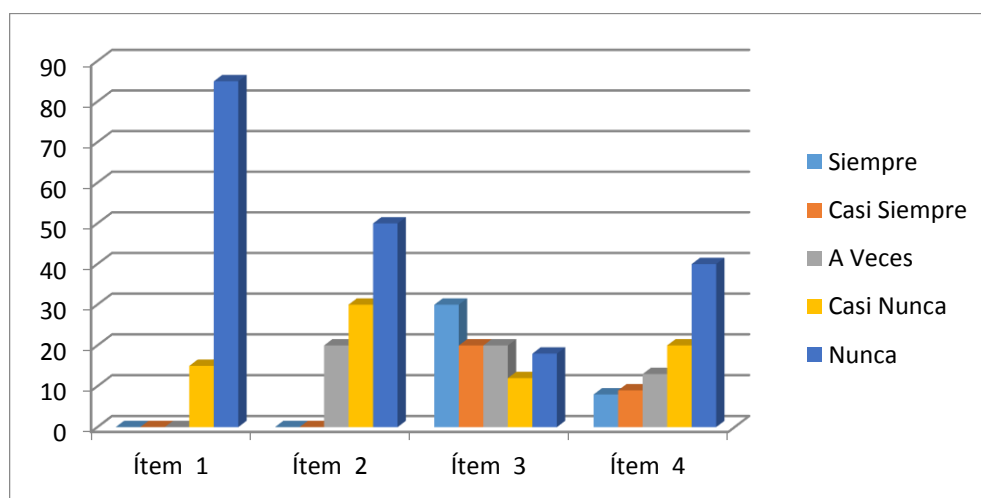


Gráfico N° 1. Indicador Didáctica y TIC

Interpretación: La mayoría de las respuestas para los ítems 1,2 y 4 se agruparon en las opciones Casi nunca y nunca, indicando con ello el distanciamiento que existe hacia el uso de MEC en la carrera de ingeniería electrónica, y en particular en el laboratorio en cuestión. Mientras tanto el ítem 3, fue seleccionada mayoritariamente por los sujetos encuestados la opción Siempre, aduciendo con ello, que la mediación de la enseñanza y el aprendizaje por medio de las TIC, impactaría positivamente en los estudiantes. Para ello, la comunidad científica de la UNEXPO, ha dado origen a la mayor parte de las soluciones técnicas y metodológicas necesarias para el desarrollo de las y aplicación de tecnologías diversos sectores, es paradójico que actualmente no ofrece estas aplicaciones al campo didáctico y de aprendizaje de la ingeniería, Para este momento histórico, a la universidad le corresponde reflexionar sobre esos usos tecnológicos y sobre su difusión en la comunidad académica, pues su uso es

irrevocable en el cosmos actual de la enseñanza y de la investigación.

2. Fase de Factibilidad Técnica y Financiera.

Se determinó que el diseño del software es un proyecto viable, ya que se realizó bajo un programa conocido y accesible como es Adobe® Flash® CS4, la estructura de diseño se realizó por módulos, lo cual facilitó la programación. En cuanto al recurso humano se contó con el apoyo del tutor, Ingeniero Carlos Lameda. Además de la contratación de un diseñador gráfico que se encargó de la digitalización y edición del logo, los fondos y los entornos diseñados por la autora. Así como de un técnico superior en informática que sirvió de consultor para el diseño de la aplicación y de dos ingenieros electrónicos que apoyaron en las etapas de validación técnica y comprensiva del software.

En cuanto a los recursos materiales se tuvo acceso al Laboratorio de “Sistemas de Comunicaciones I” de la UNEXPO, donde se encuentran los bancos

educativos con lo que se realizó la presente investigación, así como de todos los implementos de medición para la realización de las diversas pruebas y obtención de las señales reales.

3. Fase de Diseño.

Esta se dividió en dos partes: a) Diseño de materiales: Edición del contenido teórico que se incluyó en el software, diseño de imágenes e ilustraciones y diseño de las actividades prácticas a desarrollar con los bancos educativos MCM31/EV “Modulaciones Digitales” y T20/EV “Modulación PCM”. Obtención de las señales que serían visualizadas en las actividades prácticas, a través de la medición con un osciloscopio digital de los bancos educativos MCM31/EV “Modulaciones Digitales” y T20B/EV “Modulación PCM” en el Laboratorio de Sistemas de Comunicaciones I de la UNEXPO. b) Diseño y desarrollo del software:

Para el diseño y desarrollo del software se procedió a: Definir el tipo de enfoque educativo del software y el tipo de funciones educativas que

asumiría el mismo, para que a partir de esta definición se pueda realizar un diseño que apoye el nivel de aprendizaje que encubre. El software se dividió en dos entornos básicos, un entorno “Teórico” y un entorno de “Actividades Prácticas”. En el entorno “Teórico”, el aprendizaje se dará vía transmisión de conocimiento, donde la diseñadora abordó entornos bien estructurados de temas de aprendizaje continuos, que guiarán al aprendiz por cada uno de los módulos, donde el mismo podrá decidir qué tema en particular estudiar y cuando abandonar la aplicación, por lo tanto se ubicó a éste entorno del software en un MEC de enfoque algorítmico con una función educativa propia de un sistema tutorial.

En el entorno de “Actividades Prácticas” predomina el aprendizaje basado en la experiencia y por el descubrimiento, donde la diseñadora creó ambientes que emulan situaciones reales de laboratorio, que se obtendrían bajo la manipulación real de los bancos educativos MCM31/EV “Modulaciones Digitales” y

T20B/EV “Modulación PCM”, presentando inclusive señales obtenidas bajo la experimentación real con un osciloscopio, donde el alumno debe llegar al conocimiento a partir de su experiencia, la observación y bajo sus propias interpretaciones, incluso reforzar su aprendizaje a través del uso de autoevaluaciones que enriquecen el proceso.

Por tanto se ubicó a este entorno del software en un MEC de enfoque

heurístico con una función educativa propia de un sistema simulador. Se procedió al diseño del software conjugando tanto los procedimientos de Observación y Valoración del MECs en las tres dimensiones (educativa, comunicación y computación), y la comprensiva; como los procedimientos básicos del “Modelo de Construcción de Prototipos”.

Imágenes del Software



Figura N° 1. Modelo del prototipo



Figura N° 2. Pantalla de inicio

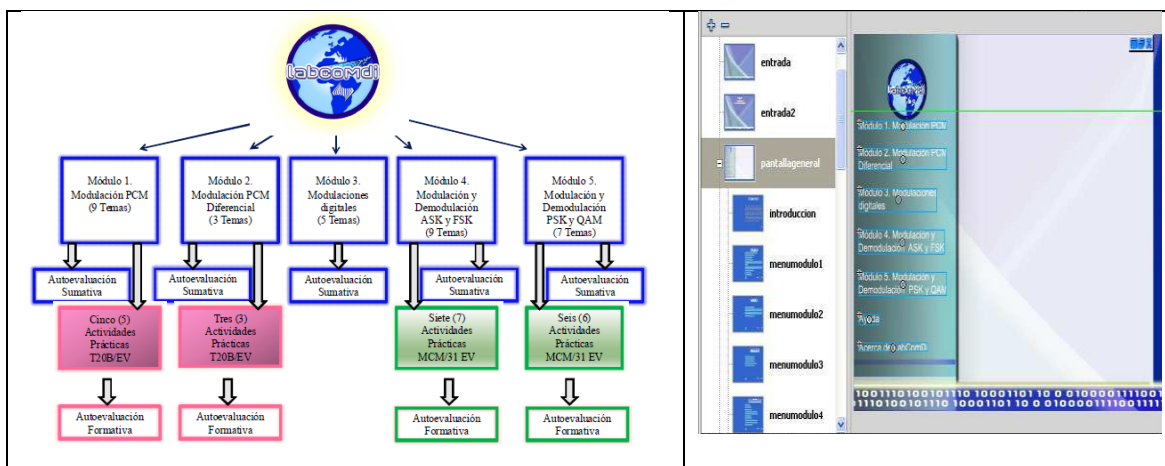


Figura N° 3. Módulos del software

Figura N° 4. Menú de navegación

CONCLUSIONES

Como conclusiones derivadas del desarrollo del presente trabajo se mencionan:

Se constató la necesidad real de laboratorio de comunicaciones I, en cuanto a su actualización con MEC, y partir de este proceso, se logró crear un ambiente o conjunto definible de actividades que permiten la construcción del conocimiento y que será usado como un medio para apoyar el aprendizaje y las estructuras de conocimiento en el estudiante.

Se verificó que existían suficientes elementos para señalar que este proyecto era viable desde el

punto de vista técnico y financiero, procediéndose a la fase subsiguiente de la investigación.

Se desarrolló efectivamente el diseño y construcción del software este permitirá a los estudiantes que deseen desarrollar su propio entendimiento de la estructura de información, tomar el control de su aprendizaje, ya que serán estos los que a través de la búsqueda del conocimiento y la interacción puedan apropiarse del aprendizaje que aporta el mismo. Se pretende con el software es colocar a los estudiantes en un ambiente que apoye la forma en que ellos puedan construir su propio

entendimiento sobre una base de conocimiento particular.

Se apreció la necesidad de generar espacios para investigación y la actualización del docente en esta materia tecnológica.

RECOMENDACIONES

Para futuros trabajos de investigación en el área de diseño de software destinado al apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de otras investigaciones o innovaciones, se proponen las siguientes recomendaciones:

Diseñar una aplicación basada en “Sistemas tutoriales inteligentes”, los cuales se caracterizan por mostrar un comportamiento inteligentemente adaptativo, para la actualización de nuevos docentes en el área.

Crear un software de soporte para el proceso enseñanza-aprendizaje que incluya actividades prácticas realizadas con otros bancos educativos presentes en el laboratorio de “Sistemas de Comunicaciones I”.

Desarrollar otras investigaciones para registrar el tiempo de realización de las autoevaluaciones y llevar un registro de usuario – estudiante, y así como el uso de la metodología y los enfoques de diseño planteados en la presente investigación para futuras aplicaciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2010). **El Proyecto de Investigación: Guía para su Elaboración**. Episteme. Caracas
- Balestrini, M. (2001). **“Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación”**. Caracas, BL Consultores y Asociados. BL Servicio Editorial, Quinta Edición.
- Buendía, C. (1997). **La Muestra y el Universo**. España
- Cabero, J. (2007). **Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación**. McGrawhill. México
- Crespo, Y. (2018). **Tesis Doctoral: Un Constructo Teorético sobre el Carácter Introspectivo del Docente en el Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Escenarios Hipermódnos**. UFT: Cabudare
- Galvis, E. (2007). **Modelos de Software**. Digital. España

- Maldonado, M. (2000). **Didáctica**. Trillas: Argentina
- Marqués, P. (2007). **Innovación Educativa con las TIC: Infraestructuras, Entornos de Trabajo, Recursos Multimedia, Modelos Didácticos, Competencias TIC**. UAB: Barcelona
- Martínez, S. (2017). **Software Educativo**. Educación ED. México
- Medrano, C. (2009). **Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente**. OIC. España
- Ramírez, R. (2009). **Métodos de Investigación y Técnicas**. UCV. Caracas: Venezuela
- Trujillo, P. (2015). **Desarrollo Didáctico**. Antoly. Lima: Perú
- Universidad Pontificia Javeriana (2018). **Laboratorio de Comunicaciones**. [Sitio Web en Línea]. Disponible en: www.javeriana.edu.co/ (Consultada Mayo, 2018) Cali: Colombia
- Vargas. T. (2015). **Sistemas de Ejercitación y Práctica**. España
- UNESCO. (2014). **Aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la Educación Superior, las TIC En La Educación y los Profesores**. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3502:la-unesco-y-la-educacion-superior-2014-2017-apuntes-de-la-reunion-de-catedras-unesco-sobre-la-educacion-superior-las-tic-en-la-educacion-y-los-profesores&catid=201&Itemid=770&lang=es (Consulta, julio 2018)

**CLIMA ORGANIZACIONAL DE
LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO**

Autor: Miguel Cordero
daedaruss@gmail.com

RESUMEN

El propósito de este artículo científico es analizar el clima organizacional en los estudios de postgrado de la Universidad Pedagógico Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB). La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, bajo un enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, en la modalidad de campo. La población quedó conformada por 42 estudiantes de postgrado. En este caso, como la población es pequeña, se tomó en su totalidad como muestra quedando conformada por los 3 docentes y 35 estudiantes que formaron la población y muestra de estudio. Como técnica se manejó la encuesta para recabar la información. El instrumento a utilizado fue un cuestionario estructurado de acuerdo a la escala tipo Lickert. La validez del instrumento aplicado, se determinó a través del juicio de expertos. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron carencias en el clima organizacional lo cual influye en la satisfacción en los estudios de postgrado. Se concluyó que Se determinó que es indudable para un desempeño eficiente, poner en práctica un conjunto de acciones que permitan realizar la tarea educativa de manera eficaz, en condiciones de satisfacción en los estudios de postgrado personal y grupal. Se recomendó que Dar importancia al clima positivo, puesto que favorece la motivación y el entusiasmo, dirigido a la obtención de la satisfacción en los estudios de postgrado.

PALABRAS CLAVE

Clima organizacional,
satisfacción, estudios
de postgrado

ORGANIZATIONAL CLIMATE OF POSTGRADUATE STUDIES

Author: Miguel Cordero
daedaruss@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this scientific article is to analyze the organizational climate in postgraduate studies at the Pedagogical Experimental University of Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB). The investigation was framed in the positivist paradigm, under a quantitative approach, descriptive type, in the field modality. The population was conformed by 42 postgraduate students. In this case, as the population is small, it was taken as a sample, consisting of the 3 teachers and 35 students who formed the population and study sample. As a technique, the survey was used to collect the information. The instrument used was a questionnaire structured according to the Lickert type scale. The validity of the applied instrument was determined through expert judgment. Reliability was determined by the Cronbach's Alpha coefficient. The results evidenced shortcomings in the organizational climate which influences satisfaction in postgraduate studies. It was concluded that it was determined that it is undoubted for an efficient performance, to put into practice a set of actions that allow to carry out the educational task in an efficient way, in conditions of satisfaction in personal and group postgraduate studies. It was recommended that Give importance to the positive climate, since it favors motivation and enthusiasm, aimed at obtaining satisfaction in postgraduate studies.

KEYWORDS: Organizational climate, satisfaction, postgraduate studies

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más importantes de una organización universitaria es el clima organizacional. El funcionamiento de los estudios de postgrado, además de la excelencia académica, depende de la satisfacción y compromiso con la calidad y la excelencia de la gestión educativa.

Existen diferentes perspectivas teóricas que explican la eficiencia depende entre otras cosas del perfil gerencial que haya adquirido durante su formación profesional y del clima organizacional en el cual se desenvuelve.

Es de hacer notar, que el rol del directivo en las instituciones universitarias para desarrollar una gerencia el sistema que representa la institución o, la red escolar que coordina para satisfacer las necesidades de los diferentes actores internos o vinculados al clima organizacional de una institución universitaria.

Es oportuno señalar, que un buen clima organizacional, permite a los docentes tomar decisiones en forma participativa y acertada, contribuye al éxito de la acción directiva; pues, brinda la oportunidad de direccionar la gestión de la escuela con una visión de conjunto lo que fortalece el ambiente institucional, la cultura de trabajo en equipo y la participación en la solución de los problemas, evitando de esta manera el deterioro de las relaciones interpersonales y de la universidad.

Planteamiento del Problema

De acuerdo a las proposiciones antes mencionadas, el proceso gerencial debe centrarse en una estrategia de intervención en la organización fundamentada en la participación de consenso activo, sobre la base del diálogo de saberes, debates, discursos libres de manipulación, significando la diversidad y la convergencia de opinión. Se entiende entonces, que los directores de las escuelas deben asumir una actitud participativa basada en aspectos comunicativos

como el diálogo y habilidades para manejar discursos, en conocimiento que de estos aspectos tan fundamentales, depende el clima que se ventila en la institución.

En este sentido, Acosta, Fernández y Mollón (2002), señalan que el clima organizacional como el conjunto de características y regularidades estables y perdurables en determinado periodo dentro de una organización; expresa la atmósfera emocional imperante en esta; de tal modo que cuando no se identifican en los ámbitos académicos, trae como consecuencia el rompimiento de los canales comunicativos, entre las personas que conviven en los estudios de postgrado donde existen conflictos, cuando no se tiene claridad respecto a las informaciones, lo cual hace difícil la tarea, el nivel de cumplimiento de las instrucciones y se toma desaprovechan las oportunidades.

El clima organizacional, según Martínez (2003), determina la forma en que los estudiantes perciben el ambiente de trabajo, incide en su rendimiento personal, su nivel de

productividad y el grado de satisfacción que experimentan siendo parte de la organización de la cual forman parte. Esta situación se observa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB), organización educativa, que no es la excepción, debido que en los estudios de postgrado, existe un clima que puede favorecer o no, el quehacer académico y los niveles de satisfacción de los docentes, así como de los docentes.

Cabe destacar, que este fenómeno media entre los factores del clima organizacional y las tendencias motivacionales, que se traducen en un comportamiento que tiene consecuencias sobre la organización tales

como la poca productividad, insatisfacción en los estudios de postgrado, desmotivación, estrés y conflicto entre los miembros de la institución. Esto promueve el desinterés por la calidad educativa y a la poca integración con las demás

personas con las que interactúan en el ámbito académico.

Objetivo de la investigación

Analizar el clima organizacional en los estudios de postgrado de la Universidad Pedagógico Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB).

Justificación

Los retos a enfrentar en el actual milenio, están enmarcados en profundos cambios, que dan particular importancia a la manera de pensar, decidir y actuar de los encargados de la gerencia de las organizaciones universitarias. El clima organizacional cambia con el correr del tiempo, los adelantos tecnológicos, la política educativa del Estado, la legislación en materia universitaria, la complejidad de responsabilidades de trabajo y la preocupación de mejorar la educación.

Estas consideraciones, reflejan la importancia que tiene la acción participativa en donde debe existir una cooperación mutua, un clima organizacional armónico producto de la satisfacción en los estudios de postgrado en los estudios de

postgrado de los trabajadores de las escuelas, sobre todo cuando se considera que dentro de un clima organizacional, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y una buena comunicación favorecen el buen desempeño docente lo que conlleva ofrecer un buen servicio educativo.

Desde el punto de vista práctico, la investigación intenta aportar información actualizada que permita a los actores educativos, adquirir herramientas que les ayude a desempeñar más eficiente su rol, brindando oportunidades para su crecimiento profesional en los estudios de postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPE-IPB).

DESARROLLO TEÓRICO

Permite reunir información documental para orientar el diseño metodológico de la investigación, es aquí donde se construye el cómo y qué información se recogerá, y de qué

manera se analizará. Simultáneamente, proporcionará un conocimiento de las teorías que le da significado al estudio, así como los antecedentes de la investigación, bases teóricas y operacionalización de la variable.

Antecedentes

Una investigación realizada en Perú por García y Segura (2014), titulada el clima organizacional y su relación con el desempeño docente en las instituciones educativas del distrito de Cajay. El objetivo fue determinar si existe relación entre el clima organizacional y el desempeño docente. Se realizó partiendo del supuesto que existe una relación significativa entre el clima organizacional y el desempeño docente en las instituciones educativas.

Se trata de una investigación no experimental, transversal correlacional. La población estuvo constituida por 65 docentes. El instrumento aplicado es un cuestionario sobre el clima organizacional y el desempeño

docente compuesto de 30 ítems, 15 por cada variable. Mediante la opinión de los expertos, al 83.3% se determinó que el instrumento era válido para la investigación y mediante el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach.

Los resultados En las instituciones educativas del ámbito del distrito de Cajay se observó un deficiente clima organizacional y bajo desempeño docente que ofreció una visión precisa de los distintos conceptos que aquí se desarrollan, entre los cuales se encontró a La preocupación constante de los directores y docentes de las instituciones educativas a nivel nacional en el Perú.

Los aportes de esta investigación es encontrar un clima organizacional favorable para la convivencia armoniosa entre directivos, docentes y administrativos. El buen desempeño docente requiere que haya buenas relaciones interpersonales, trabajo en equipo y una buena comunicación.

Bases Teóricas

En los últimos tiempos se han producido importantes cambios en el

campo de la organización, que sirven de referencia para la comprensión del hecho laboral y proveen elementos para iniciar un proceso de permutable en la dinámica de cualquier institución. En este sentido, se presentan los fundamentos teóricos desde los cuales se enmarca el problema de investigación en sus diferentes dimensiones.

Clima Organizacional en los Estudios de Postgrado

El desarrollo de un buen clima organizacional ha de enlazar los objetivos de la institución con la motivación de los empleados, mediante el conjunto de características permanentes que describen una organización, en términos de medir los factores interviene en el desempeño de las personas que la forman.

En esta directriz, Schneider(citado por Hinojosa, 2010) define el término clima como “un concepto metafórico derivado de la meteorología que, al referirse a las organizaciones, traslada analógicamente una serie de rasgos

atmosféricos que mantienen unas regularidades determinadas y que denominamos clima de un lugar o región, al clima organizacional, traduciéndolos como un conjunto particular de prácticas y procedimientos organizacionales”. (p.5) En este contexto, viene dado por la necesidad que las instituciones se encuentren en óptimas condiciones, en donde exista satisfacción en los estudios de postgrado de los trabajadores que impacte en la productividad de la misma.

El clima organizacional es un factor de relevada importancia en cualquier organización. Por lo tanto, se debe tratar que el trabajador se encuentre en un estado de satisfacción en los estudios de postgrado que le producto la labor que desempeña y los aspectos que rodean a su trabajo. Las teorías humanistas sostienen que el trabajador más satisfecho es aquel que satisface mayores necesidades psicológicas y sociales en su empleo y, por tanto, suele poner mayor dedicación a la tarea que realiza.

Es preciso destacar, que la satisfacción en los estudios de postgrado de los empleados en el trabajo, es el resultado de un buen clima organizacional, es algo que siempre desea la dirección de toda organización, porque tiende a relacionarse con los efectos positivos, con mayores índices de productividad, lo cual lleva al desarrollo empresarial.

Lo expresado por los autores, permite inferir que el clima organizacional influye significativamente en la actuación de los grupos estudiantiles. El bienestar emocional, la estimulación, la valoración, constituyen el botón que impulsa el desempeño eficiente y efectivo de cualquier organización universitaria, la cuales son entidades sociales orientadas a objetivos comunes.

En esta orientación el clima organizacional que depende del grado de motivación de los empleados. Afirma Chiavenato (1999), explica que “la dificultad del humano de satisfacer necesidades superiores como las de pertenencia, autoestima y

autorrealización hace que se desmotive, y por consiguiente afecte el clima laboral” (p.35). Cuando existe un ámbito negativo, los sentimientos de frustración, apatía, desinterés, incluso episodios de agresividad y disconformidad, constituye un contexto inadecuado o malo; Sin embargo, cuando es óptimo, se desarrollan relaciones interpersonales satisfactorias, mejora el interés, la colaboración y el compromiso con las instituciones.

En el caso particular de los estudios de postgrado, el clima positivo contribuye al proceso de adaptación de los individuos, variando de un momento a otro y representa una posibilidad de adaptación que denota salud mental a través de 3 características fundamentales (a) sentirse bien consigo mismos; (b) sentirse bien con respecto a los demás, y (c) ser capaces de enfrentar por sí mismas las exigencias de la vida.

El clima organizacional según Chiavenato (Ob.Cit.), depende de la situación de cada organización, de la

capacidad de adaptación; por consiguiente, es optimista cuando aporta elementos para el bienestar de las personas y desfavorable cuando no se logra satisfacer esas necesidades.

Dimensiones del clima organizacional en los estudios de postgrado

Las dimensiones del clima organizacional positivo, propuestas por Litwin y Stinger (1968, p. 13), son (a) estructura, representa la percepción acerca de las reglas, procedimientos, trámites y otras limitaciones; (b) responsabilidad, para alcanzar la productividad; (c) recompensas, utiliza más la recompensa que el castigo; (d) desafío, la aceptación de riesgos calculados; (e) relaciones, tanto entre estudiantes y docentes; (f) cooperación, espíritu de ayuda de la comunidad universitaria; (g) estándares, énfasis en el rendimiento y los resultados; (h) conflictos, por opiniones discrepantes y la importancia de enfrentar y solucionar los problemas colectivos; (i) identidad,

bienestar y satisfacción en los estudios de postgrado.

Del mismo modo, Bower y Taylor (citados por Brunet, 1997), señalan como factores del clima organizacional (a) apertura a los cambios tecnológicos, orientación hacia los nuevos recursos o dispositivos; (b) recursos Humanos, agentes que motivan el desempeño; (c) comunicación, redes dentro de la organización y los canales de funcionamiento e intercambios; (d) Motivación, Toma en consideración la existencia de un deseo o necesidad, el fin, meta u objetivo y la elección de una estrategia de acción; y la (e) toma de decisiones, una visión amplia de la situación presentada en la organización, para conocer, comprender, analizar los problemas y así poder darle solución.

Características del Clima Organizacional

En este sentido, Brunet (ob. cit.), presenta las características de (a) un concepto molecular y sintético de la personalidad, actitudes, necesidades, expectativas, así como por las

realidades sociológicas y culturales de la organización; (b) elementos sujeto a cambios, los miembros de la organización perciben en el ambiente, lo palpan para asumir sus tareas, funciones y aborde los problemas que se le presenten; (c) clima externo, afectando sus propios procedimientos; (d) comportamiento humano, porque actúa sobre las actitudes y expectativas de acuerdo a su estado de ánimo y las perspectivas que tenga sobre el desarrollo de la organización.

Otra de las características comunes del clima organizacional que define Robbins (1999) es el Estrés: o tensión "es una condición dinámica en la cual un individuo es confrontado con una oportunidad, una restricción o demanda relacionada con lo que él o ella desea y para lo cual el resultado se percibe como incierto a la vez que importante" (p. 653), el autor agrupa a los agentes del estrés de la siguiente manera (a) Ambientales: Luz, ruido, temperatura, vibración, movimiento, contaminación, de la misma manera las incertidumbres políticas, económicas y las tecnológicas

influyen en la proyección elevada del estrés; (b) Individuales: la sobrecarga del trabajo, el conflicto de roles, discrepancia entre carrera-ocupación, responsabilidad, entre otros; (c) Grupales, cohesión, conflictos, incongruencia de estatus, insatisfacción en los estudios de postgrado, liderazgo inefectivo; (d) Organizacionales, estilos gerenciales, control de sistemas, estructura organizacional, características del puesto, nepotismo, compadrazgo y favoritismo entre otros; y (e) Sociales: dinámica familiar, estatus socioeconómico.

Tipos de Clima Organizacional

El clima organizacional es fundamental para el éxito de una empresa porque determina las actitudes y el comportamiento de sus trabajadores. Por ello, las instituciones demandan contar con elementos de medición periódica que permiten saber cómo son percibidas las organizaciones por sus públicos internos, si su dinámica es interpretada y compartida por su personal, qué problemas de

comunicación confrontan, cómo funcionan las diferentes relaciones que se establecen.

En este orden de ideas, Brunet, (Ob.Cit.), considera que existen tres tipos de clima organizacional: el clima autoritario que corresponde a un clima cerrado, donde existe una estructura rígida y el clima es desfavorable; por otro lado los climas participativos consultivos y de participación en grupo que se relacionan con un clima abierto de una estructura flexible, creando un clima favorable dentro de la organización.

Clima autoritario: En opinión del autor antes mencionado, en este clima, la dirección no tiene confianza en sus empleados, la mayor parte de las decisiones y de los objetivos se toman en la cima de la organización. Los empleados deben trabajar bajo una atmósfera de miedo y amenazas, ocasionalmente se detiene a mostrar recompensas que estimulen a los empleados.

Clima participativo consultivo: De acuerdo al autor citado, es aquel donde las decisiones se toman

generalmente en la cima, pero se permite a los empleados que tomen decisiones más específicas en los niveles inferiores.

Clima de participación en grupos: Se puede destacar, de acuerdo al criterio de Brunet, (Ob. Cit.), que en este tipo de clima, los procesos de toma de decisión están diseminados en toda la organización y bien integrados a cada uno de los niveles, la comunicación no se hace solamente de manera ascendente o descendente sino también lateral.

Satisfacción en los Estudios de Postgrado

En el desarrollo del clima laboral, ciertos autores entre los que se destaca Gorman (1998), consideran que el clima en la organización, parte del efecto de la interacción entre las características físicas de la organización y las características personales de los individuos que la forman, tomando en consideración que son los individuos en su interacción recíproca con el ambiente, los que dan lugar al consenso sobre el clima.

Los criterios de Davis y Newstrom (1999), acerca de la satisfacción corresponden con los sentimientos y emociones favorables o desfavorables en este caso en relación con los estudios de postgrado. Es decir, el grado en que las personas experimentan bienestar en los ámbitos de convivencia institucional.

Factores determinantes en la satisfacción

En concordancia a lo planteado, Robbins, (Ob.Cit.) considera que los principales factores que determinan la satisfacción en los estudios de postgrado en los estudios de postgrado son (a) reto como un determinante principal de la satisfacción en los estudios de postgrado, resaltando la importancia de: variedad de habilidades, que representa el uso de diferentes habilidades y talentos; (b) sistema de recompensas justas, para que se sientan satisfechos acorde con sus expectativas; (c) Condiciones favorables que admita el bienestar personal, les facilite el quehacer y les brinde seguridad; (d) colegas que

brinden apoyo, en una sana convivencia

Sobre la base de estas consideraciones, Robbins (Ob.Cit.) expresa que el desarrollo organizacional constituye una ayuda para las organizaciones en cuanto al mejoramiento de las estructuras existentes con la finalidad de que se puedan adaptar de manera positiva a los cambios y desafíos gerenciales en las instituciones educativas:

La innovación que pueda generar el gerente para que sus empleados sean también innovadores. Atención a la precisión, el análisis y atención al detalle que demuestren sus subalternos. Orientar el trabajo en equipo y analizar de la misma manera los resultados, porque el éxito gira en torno a la visión compartida y no orientarse bajo la decisión de uno solo individuo. La sinergia en el equipo es un principio clave para que los trabajadores mantengan la motivación y el sentido de pertenencia de la institución.

Estudios de Postgrado

El desempeño involucra la consecución efectiva de actividades y funciones propias a un cargo, o un trabajo. Este sentido de la expresión desempeño puede ser extendido de acuerdo a las demandas del contexto educativo para revelar, exponer, entre otras cuestiones, la condición en la cual se realiza cualquier actividad.

Por tal razón, es que el desempeño en la gerencia de los estudios de postgrado, se encuentra en estrecha vinculación con el éxito de la empresa, su trabajo, agregado, incide en la perfecta marcha de la misma, por tanto, es una destreza usual que amerita ser conocida para estar al tanto si están rindiendo como debería ser o si por el contrario no lo están haciendo para tratar de impulsar su rendimiento a través de otras alternativas.

Chiavenato (2001) define el desempeño, como un proceso dinámico de mejora continua y que debe ser flexible al cambio. En la actualidad, las instituciones a través de la tecnología y la información facilitan los procesos, pero sin

embargo, muchas de estas compañías e instituciones se han dejado llevar por los nuevos enfoques sin contar con las decisiones tomadas en la administración del desempeño.

Uno de los puntos importantes en la investigación contemporánea en cuanto a la administración escolar, es la búsqueda de estrategias y métodos para mejorar y aprovechar los recursos de la organización y poder competir en el ambiente globalizado. Al respecto, Chiavenato (Ob.Cit.), refiere que cuando un programa de evaluación del desempeño está bien planeado, coordinado y desarrollado normalmente, trae beneficios a corto, mediano y largo plazo. Los principales beneficiarios son generalmente el evaluado, el jefe, la empresa y la comunidad.

La opinión de Cansaya (2009), coincide con la del autor anterior, el cual parte de la idea de que todo gerente contemporáneo, tiene la responsabilidad de planificar, organizar, dirigir y evaluar los asuntos relacionados con la formulación de proyectos y planes estratégicos, la

programación y formulación y evaluación del presupuesto de su unidad de gestión, así como efectuar la solución de problemas para fortalecer la institución.

Otro aporte importante en la definición del desempeño laboral, es dada por Stoner, (citado en Araujo y Guerra, 2012), afirma que el desempeño laboral es la manera como los miembros de la organización trabajan eficazmente, para alcanzar metas comunes, sujeto a las reglas básicas establecidas con anterioridad.

En función de lo expresado, el desempeño docente, de acuerdo a la apreciación de Astorga (2006), es la capacidad de un individuo para desarrollar acciones, compromisos y obligaciones conforme a la capacidad o requerimientos que su rol de trabajo le exige. Esta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. En este sentido, para lograr el fin y los objetivos formativos de los estudios de cuarto están

íntimamente relacionados con su desempeño.

Objetivos del Desempeño

La valoración del trabajador no puede restringirse al simple juicio superficial y unilateral del jefe respecto al comportamiento funcional del subordinado, es necesario descender más profundamente, localizar las causas y establecer perspectivas de común acuerdo con el evaluado. Ibáñez, (2008), el autor considera si se quiere cambiar el desempeño, el mayor interesado debe ser el evaluado, el cual no solamente ha de tener conocimiento del cambio planeado, sino también saber por qué y cómo deberá hacerse si es que debe hacerse para cumplir algún objetivo en específico..

En este particular, considera importante buscar permanentemente la distribución de los puestos de trabajo y las funciones que deben cumplir los trabajadores, sin oficializarse. Se puede entender como una especie de inspección de calidad en la línea de montaje o como la valoración del trabajador en el

cumplimiento de sus obligaciones desde el punto de vista de los intereses institucionales y de la mejor formación integral de la persona.

El autor antes mencionado, considera importante para un desempeño eficiente, la puesta en práctica de una serie de objetivos entre los que destacan (a) detectar necesidades de adiestramiento y capacitación, (b) apoyar la investigación de necesidades de capacitación y desarrollo del personal, (c) servir como una oportunidad de retroalimentación para el trabajador, respecto a cómo se está y cuáles pueden ser sus proyecciones en la empresa, (d) conciliar al trabajador en los aspectos que precisa mejorar para la efectiva realización de su labor, (e) conciliar a los jefes sobre su responsabilidad de conducir y administrar los recursos humanos asignados, proporcionándoles un medio para desarrollar y alcanzar la ascendencia sobre las mismas, (f) comprobar la eficiencia y determinar la efectividad del proceso de selección

del personal, (g) conocer el potencial humano y (h) proporcionar a la autoridad competente la información que esta requiera para la toma de decisiones en política de administración y desarrollo de personal.

Los aspectos mencionados en los objetivos propuestos por Ibáñez, (Ob.Cit.), permiten inferir que un mal desempeño puede traducirse en errores en la información de análisis de empleos, los planes de recursos humanos u otras partes del sistema de información de la administración de personal. Por tanto, el tener unos objetivos bien definidos, van a evitar la dependencia de información inadecuada, la cual puede producir decisiones incorrectas a la hora de contratación, adiestramiento o asesoramiento.

Para realizar una buena evaluación del desempeño del docente el autor recomienda poner en práctica cada una de las siguientes funciones (a) potenciadora, que sirva de guía para las acciones de capacitación y superación que

favorezcan la mejora de las áreas de oportunidad; (b) Instructiva: Produce una síntesis de sus principales aciertos y desaciertos de los indicadores del desempeño; (c) educativa, planificación, organización, ejecución y evaluación; (d) Desarrolladora, reconocimiento de las fortalezas y debilidades tanto de los docentes, estudiantes como del resto del personal de las instituciones universitarias.

Sistema de Variables

La operacionalización de las variables está estrechamente vinculada con el objetivo de estudio. En este sentido, Ramírez, (2006) señala que las variables, como propiedad, pueden adquirir diversos valores, cuya variación es susceptible de medirse, siendo indispensable definir las y una vez contextualizadas permitirán evaluar eficazmente los resultados de la investigación. El autor acota que la operacionalización de las variables está estrechamente vinculada con el objetivo de estudio.

Por lo tanto, las variables de estudio de esta investigación son: clima organizacional y desempeño docente.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL 2010), en su manual de presentación de trabajos de investigación, define la variable conceptual como la expresión del significado que el investigador le atribuye y con ese sentido debe entenderse durante todo el trabajo." (p. 36). En este sentido, el concepto no sólo debe constituirse dentro de la investigación para cumplir un requisito, sino que ha de emplearse para acercarse más a la realidad de la investigación.

Las Variables operacionales son las que especifican los procedimientos que describen las actividades que un observador debe registrar para poder medir la variable, la cual a su vez analiza la satisfacción en el desglosamiento de las dimensiones: Clima Organizacional y objetivos de los estudios de postgrado, como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro 1
Operacionalización de la Variable

Variable	Dimensión	Indicador	Sub-Indicador	Items
El Clima Organizacional en los Estudios de postgrado de la UPEL-IPB	Clima Organizacional	Dimensiones	-Estructura	1
			-Responsabilidad	2
			-Recompensas	3
			-Desafíos	4
			-Relaciones	5
			-Cooperación	6
			-Standard	7
			-Conflictos	8
			-Identidad	9
	Características		-Personalidad	10
			-Elementos	11
			-Sujeto a cambios	12,
			-Clima externo	13
			-Comportamiento Humano	14
			-Stres	15
	Tipos		-Autoritario	16
			-Participativo consultivo	17
			-Participación en grupos	18
	Factores de Satisfacción		-Reto del trabajo	19
			-Recompensas justas	20
			-Condiciones favorables de trabajo	21
			-Colegas que brindan apoyo	22
			-Compatibilidad entre personalidad y puesto de trabajo.	23
	Objetivos		Potencial humano	24,25,26
			Valoración	27,28
			Instructiva	29
			Desarrolladora	30

Fuente: Cordero, 2018

METODOLOGÍA

Naturaleza de la Investigación

El presente trabajo se enmarca en el paradigma positivista, bajo un enfoque cuantitativo, está circunscrito

en una investigación descriptiva, definida por Arias, (2006), como “la investigación en la que se destaca una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente y de esta manera se describe lo que se

investiga". (p.31). Tal como se hizo al diagnosticar y analizar el clima organizacional en los estudios de postgrado de la UPEL-PB

El diseño que se utilizó es el de una investigación de campo, que según Arias, (Ob.Cit.) "Se basa en informaciones obtenidas directamente de la realidad, permitiéndole al investigador cerciorarse de las condiciones reales en que se han conseguido los datos" (p.31). Se escogió este diseño, debido a que no solamente se ha buscado la información por medio de libros, revistas y la web; también, se ha observado cual es el desarrollo de la problemática y sus implicaciones, por lo tanto toda la investigación se basa en hechos visibles, es decir, se parte de la realidad.

La población, según Ballestrini (2006) es "cualquier conjunto de elementos de los que se quiere conocer o investigar alguna o algunas de sus características". (p.137). En esta investigación, la población estará conformada por tres (3) treinta y cinco

(35) estudiantes que laboran en postgrado de la UPEL-IPB

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos, según Ballestrini (Ob.Cit.), son "cualquier recurso del que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información" (p.22). En este estudio será una encuesta y el instrumento un cuestionario conformado por treinta (30) preguntas, que según Sabino (2004), lo define como los "medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información" (p.54). Este instrumento se aplicará a los docentes en su sitio de trabajo y constará de cinco alternativas de respuesta, dispuestas de acuerdo a las dimensiones de la variable, con las opciones Siempre, Casi Siempre, A veces, Raras Veces y Nunca.

La validez del instrumento, de acuerdo a Sabino, (ob. cit.) se refiere "al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir". (p. 55). En esta investigación, la validez se establecerá mediante el juicio de tres

expertos: un especialista en Metodología de la Investigación, uno en Gerencia Educativa y uno en Administración, los cuales, mediante el estudio de contenidos, analizarán la pertinencia de los objetivos y operacionalización de la variable sugiriendo acatar las recomendaciones.

A fin de asegurar hasta donde sea posible la confiabilidad del cuestionario, el mismo fue aplicado a 10 docentes ajenos a la muestra de estudio pero con las mismas características, a los resultados obtenidos se les aplicó el coeficiente Alpha de Cronbach, el cual permitió obtener un coeficiente de consistencia interna que midió la confiabilidad del instrumento, el mismo fue aplicado una sola vez y dio como resultado una importante correlación de 0,92.

Para realizar el análisis de los datos se procedió de forma manual, utilizando la estadística descriptiva tomada de la información cualitativa al

analizar las respuestas de los encuestados, para la posterior presentación de los promedios porcentuales en gráficos de frecuencia porcentual y la elaboración de los cuadros con sus respectivos análisis. Sabino (Ob. Cit.), define la “estadística descriptiva como aquella que analiza, estudia y describe los sujetos en estudio de una población. Con el fin de obtener información, que una vez analizada, permitió elaborar conclusiones sobre el caso.

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los datos obtenidos de la encuesta aplicada a 42 docentes que laboran en la ETA “Franco Medina”. La misma consistió en la aplicación de un cuestionario estructurado por treinta (30) ítems, con una escala de cinco (5) alternativas de respuesta, (S) siempre, (CS) casi siempre, (AV) a veces, (RV) raras veces y (N), nunca.

Cuadro 2**Dimensión: Cultura Organizacional. Indicador: Dimensiones del Clima organizacional**

Items.	S		CS		AV		RV		N	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.-Se crea una representación mental acerca de lo que va a enfrentar en el desarrollo de su trabajo.					10	24%	20	48%	12	28%
2.-Está consciente de la responsabilidad que representa el hacer bien su trabajo.	20	48%	15	36%	7	16%				
3.-Piensa que se deben asignar sistemas de recompensas por el trabajo bien realizado.	25	60%	17	40%						
4.-Acepta los desafíos que le impone el trabajo a fin de lograr las metas.	10	24%	10	24%	10	24%	12	28%		
5.-Mantiene la idea de llevar unas buenas relaciones sociales entre los miembros de la institución.	15	36%	15	36%	12	28%				
6.-Existe el apoyo mutuo, entre los miembros de la institución.					12	28%	15	36%	15	36%
7.-Tiene la apreciación del énfasis que pone la institución sobre las normas de rendimiento	17	40%	15	36%	10	24%				
8.-Enfrenta y soluciona conflictos tan pronto como surgen.			4	10%	16	48%	12	28%	10	24%
9.-Cree que los compañeros de trabajo demuestran sentimientos de pertenencia hacia la institución.					7	16%	20	48%	15	36%
TOTAL		25%		20%		21%		22%		12%

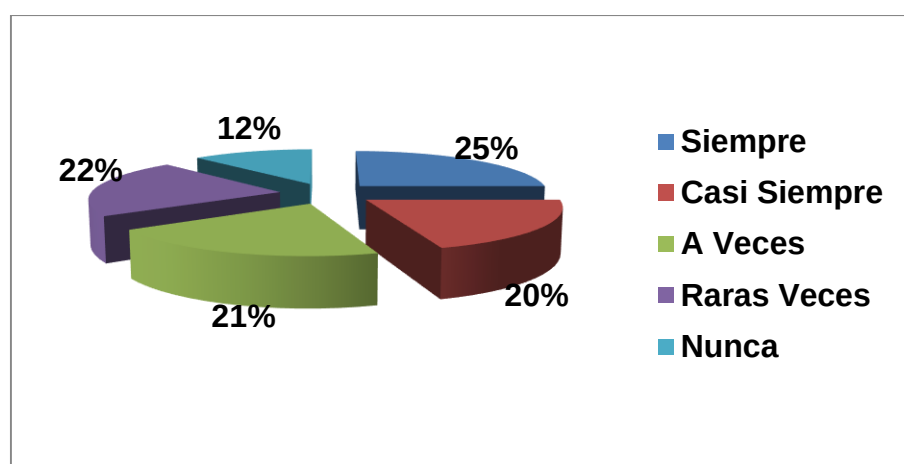


Gráfico 1 Dimensión: Clima Organizacional. Indicador: Dimensiones del Clima Organizacional.

Análisis

El clima organizacional tiene una diversidad de consecuencias para la organización como, por ejemplo, productividad, satisfacción en los estudios de postgrado, rotación, adaptación, entre otras, las cuales dependen de diversos agentes. Al realizar el análisis a las respuestas emitidas por los docentes encuestados, se determinó una serie de argumentos contrarios a lo expresado por Litwin y Stringer, (Ob.Cit.) en el marco teórico en las dimensiones del clima. Tales argumentos fueron: en el ítems 1, al preguntarles si se crean una representación mental acerca de lo que van a enfrentar las respuestas estuvieron divididas, 48% seleccionó la alternativa raras veces, 28% respondió nunca y a veces un 24%.

En el ítems 2, la pregunta estuvo dirigida a que si están conscientes de la responsabilidad que representa el hacer bien su trabajo, el 48% seleccionó la categoría siempre, el 36% casi siempre y un 16% a veces. De acuerdo a los resultados se

evidenció que los trabajadores están conscientes que la responsabilidad al hacer bien el trabajo, redundará en beneficio de los resultados. En el ítems 3 y 4, Como puede observarse, es necesario mantener el personal estimulado para que el trabajo realizado sea más eficiente. En cuanto al ítems 5, las respuestas emitidas por los encuestados al consultárseles si mantienen la idea de llevar unas buenas relaciones sociales entre los miembros de la institución, en el ítems 6, al consultarles si existe el apoyo mutuo.

En relación al ítems 7, se observó un alto conocimiento que la institución se preocupa por el cumplimiento de la normativa existente; el ítems 8, los resultados afirman que los docentes dan poco interés a la solución de conflictos. Por último, en el ítems 9 se hizo mención a la creencia de si los compañeros de trabajo demuestran sentimientos de pertenencia hacia la institución, el análisis demostró que los docentes encuestados perciben que sus

compañeros tienen poco sentido de pertenencia por la institución.

CONCLUSIONES

La investigación realizada en la UPEL-IPB estuvo destinada a analizar el clima organizacional como elemento clave de satisfacción en los estudios de postgrado en los estudios de postgrado con la puesta en práctica de la investigación, se determinó el nivel de conocimiento sobre el clima organizacional. El análisis y resultado de los ítems relacionados al tema, evidenció que los docentes reconocen la importancia que tiene el clima organizacional para el buen funcionamiento de la institución, pero no están comprometidos en su totalidad con la consecución de un clima favorable, a fin de obtener los objetivos propuestos.

En atención a lo planteado en el segundo objetivo específico, se identificó el clima organizacional como elemento clave de satisfacción en los estudios de postgrado en los estudios de postgrado en el desempeño de los

docentes, en los resultados del análisis del cuestionario se pudo apreciar que los docentes presentan debilidades en cuanto a la satisfacción en los estudios de postgrado, esta limitante entorpece la labor educativa la cual no se desarrolla de manera integral, señalándose la falla de los gerentes en asumir con responsabilidad la creación un ambiente favorable en la institución.

Respondiendo a los planteamientos del tercer objetivo específico, se analizó la incidencia del clima organizacional como elemento clave de satisfacción en los estudios de postgrado. Los resultados del indicador desempeño docente evidenciaron que los directores esporádicamente crean las condiciones para que sus trabajadores tiendan a poner en práctica el caudal de opciones que su condición de profesional les merece, por lo que su desempeño es considerado medianamente eficiente.

Se determinó que es indudable para un desempeño eficiente, poner en práctica un conjunto de acciones

que permitan realizar la tarea educativa de manera eficaz, en condiciones de satisfacción en los estudios de postgrado personal y grupal.

RECOMENDACIONES

En relación a las conclusiones del estudio se recomienda, presentar los resultados obtenidos a los directivos y docentes para que conozcan la situación que se desarrolla en la institución en relación al clima organizacional.

Considerar este análisis como una crítica constructiva: el clima organizacional detectado en la investigación debe apreciarse como una oportunidad real y única para mejorar las relaciones entre la institución y su recurso humano.

Valorar el tipo de clima se está llevando en la institución para buscar alternativas, que flexibilicen la situación evidenciada.

Dar importancia al clima positivo, puesto que favorece la motivación y el entusiasmo, dirigido a la obtención de

la satisfacción en los estudios de postgrado.

Se sugiere al personal directivo buscar estrategias, como cursos, talleres, convivencias e intercambiar experiencias entre colegas y compañeros de otras instituciones que permitan mejorar el clima positivo que converja en un desempeño de docentes y estudiantes de postgrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J., Fernández, N. y Mollón, M. (2002). **Recursos Humanos en Empresas de Turismo y Hostelería**. España: Pearson - Prentice Hall.
- Araujo, M. y Guerra, M. (2012). **Inteligencia Emocional y Desempeño Laboral en Instituciones Educativas Públicas**. (Revista) ISSN 1856-6189.
- Arias, F. (2006). **Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación**. Caracas. Episteme.
- Astorga, K. (2006). **Análisis del Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente, de los Centros Educativos Privados del Distrito No. 11-02**. Puerto Plata.

- Ballestrini, M. (2006). **Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación**. Caracas: Consultores Asociados. Servicio Editorial BL.
- Brunet, L.; (1997). **El Clima de Trabajo en las Organizaciones**. México: Trillas.
- Cansaya, L. (2009). Estilos de Clima Organizacional. [Documento en Línea] Disponible en <http://Sju.albizu.edu/corrección/estilos>. [Consulta, 2018 agosto 20].
- Chiavenato, I. (1999). **Administración de Recursos Humanos**. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2001). **Evaluación del Desempeño**. México: McGraw-Hill.
- Davis, F. y Newstrom, H. (1999). **La Satisfacción Laboral de los Docentes**. México: Editorial Interamericana.
- García, G. y Segura, L. (2014). **El Clima Organizacional y su Relación con el Desempeño Docente en las Instituciones Educativas del Distrito de Cajay**. Perú: Universidad Católica Sedes Sapientiae. Escuela de Posgrado.
- Gorman, K. (1998). **Efecto de la Interacción entre las Características Físicas de la Organización**. Colombia: Kinesis.
- Hinojosa, C. (2010). **Clima Organizacional y Satisfacción de Profesores del Colegio Sagrados Corazones Padres Franceses**. Programa de doctorado en gestión y políticas educativas. Universidad Playa Ancha.
- Ibáñez, M. (2008). **Gestión en el Tercer Milenio**. UNMSM. Lima Perú: Facultad de Ciencias Administrativas.
- Litwin, G. y Stringer, R. (1968). **Motivación y Clima Organizacional**. Buenos Aires Argentina.
- Martínez, M. (2003). **La Gestión Empresarial: Equilibrando Objetivos y Valores**. Madrid: Díaz de Santos.
- Robbins, S. (1999). **Comportamiento Organizacional**. México: McGraw Hill.
- Sabino, C. (2004). **El Proceso de Investigación**. Caracas: Panapo.
- Universidad Pedagógica experimental Libertador UPEL (2010). **Manual de Presentación de Trabajos de Ascenso, Trabajos Especiales de Grado, Trabajos de Grado y Tesis Doctorales**. Caracas.

TRIANGULACIÓN, ESTRATEGIA EN LAS INVESTIGACIONES DEL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN EN ADMINISTRACIÓN

Autor: Emiro Navas
emironava87@gmail.com

RESUMEN

La Universidad Politécnica Territorial “Kléber Ramírez” del estado Mérida, congrega un grupo de Programas Nacionales de Formación entre los cuales está el Programa Nacional de Formación en Administración, sus estudiantes realizan varios proyectos de investigación durante su permanencia, los cuales exigen un nivel de análisis, holístico y participativo, con niveles de fiabilidad alto, bajo esta realidad, se realizó el siguiente estudio que busca; Promover la Triangulación como estrategia de análisis de información, sustentados en los cuerpos teóricos de Denzin, Oppermann, Cowman entre otros. El mismo, se realizó con una muestra criterial significativa de estudiantes del tercer trayecto del Programa de Administración. Con un enfoque cualitativo, enmarcado en los lineamientos de una Investigación Acción Participación, el cual es promovido por el Programa Rector, en el mismo se aplicó la triangulación de datos y Teórica, El diagnostico evidencio la necesidad de incrementar estas aptitudes en los estudiantes y docentes de proyecto. Los hallazgos visualizan la mejora en la capacidad analítica en profundidad y particularidad de los problemas y sus probables soluciones en los contextos administrativos. Adicionalmente confluyeron los métodos utilizados en los trayectos anteriores, incrementaron su capacidad de elaboración de instrumentos y el trabajo en equipos con compañeros de trabajo, y otros actores de la investigación. Se recomienda una disertación y capacitación de los docentes de proyecto y un abordaje más profundo del tema.

PALABRAS CLAVE

Triangulación,
investigación acción
participación,
proyecto de
investigación, pnfa

THE TRIANGULATION, ANALYTICAL STRATEGY IN THE INVESTIGATIONS OF THE NATIONAL PROGRAM OF TRAINING IN ADMINISTRATION

Author: Emiro Navas
emironava87@gmail.com

ABSTRACT

The Polytechnic Territorial University "Kléber Ramírez" of Mérida state (UPTMKR), brings together a series of educational models among which are the National Program of Training in Administration (PNFA), their students carry out several research projects during their stay, which demand a level of analysis, holistic and participatory, with high levels of reliability, under this reality, the following study was carried out; Promote Triangulation as a strategy of information analysis, based on the theoretical bodies of Denzin (1970), Oppermann (2000), Cowman (1993), among others. The same was carried out in twenty six (26) students of the third path of the PNFA. With a qualitative approach, framed in the guidelines of an Action Participation Research (IAP), which is promoted by the PNFA Program, in which the triangulation of data was applied and Theoretical, The diagnosis evidenced the need to increase these skills in students and project teachers. The results visualize the improvement in the analytical capacity in depth and particularity of the problems and their probable solutions in the administrative contexts. In addition, the methods used in the previous trips converged, they increased their ability to elaborate instruments and work in teams with coworkers and other research actors. It is recommended a dissertation and training of project teachers and a deeper approach to the subject.

KEYWORDS: Triangulation, research action participation, research project, pnfa.

INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta investigación hace referencia a propiciar cambios en los procesos metodológicos utilizados en los proyectos de investigación que realizan los estudiantes del Programa Nacional de Formación en Administración, de la Universidad Politécnica Territorial “Kléber Ramírez” (UPTMKR), en su sede de Ejido del estado Mérida. Como toda actividad educativa la misma, está en un constante proceso de revisión y se ha detectado que requiere renovarse con fin de lograr efectivamente los objetivos propuestos.

Estos proyectos están enmarcados en solucionar problemas administrativos de entidades sociales o comunidades formales, por lo que identificar las causas o variables, conocer los procesos que se dan y proponer soluciones concretas y reales, exigen que los análisis de las informaciones que se recaban en los diferentes instrumentos de recolección de información, estén cubiertos de un alto grado de validez y seguridad y

que el sesgo propio de una investigación social sea la mínima en lo posible.

En este sentido, la investigación comprendió, hacer inicialmente una revisión que describe los procesos de análisis de información usados en los trayectos uno y dos, posteriormente se hace un sustento teórico de la triangulación desde varios autores y la tipología documentada de esta estrategia de análisis de información, seguidamente se propone a los alumnos del tercer trayecto un esquema de trabajo centrado en el análisis de información por medio de la triangulación en los proyectos de investigación que ejecutan los estudiantes, para finalmente expresar los resultados y emanar elementos significantes (conclusiones y recomendaciones) en relación a la promoción de la Triangulación como estrategia de análisis.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las ciencias sociales estudian los contextos administrativos y para

ellos se apoya en diferentes métodos de análisis de información, entre ellos la triangulación, como un procedimiento que permite dar mayor validez y confiabilidad a los resultados finales, en consecuencia cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, información e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la credibilidad y seguridad de los resultados.

El propósito de utilizar la triangulación, en la revisión de la información es obtener elementos o categorías que pueda ser útil para la investigación ya que permite; describir y resumir los diagnósticos administrativos, identificar la relación que hay en estos procesos organizacionales, compararlos y observar diferencia y similitudes entre ellos.

Según Oppermann, (2000, p.88) “el prefijo tri de triangulación no hace referencia literal a la utilización de tres tipos de medida, sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación”. Es decir que la

estrategia triangulación, invita, orienta o motiva el uso de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información con el fin de poder comparar, analizar, e interpretar las indagaciones obtenidas y llegar a hallazgos sustentados en procedimientos auditables y confiables.

Denzin (1970), expresa que la triangulación, puede hacerse a datos, por investigadores, a teorías con métodos simples o múltiples. Esto nos permite conjeturar que uso de varias formas de obtener y analizar la información recabada, le da una validez científica a las conclusiones o interpretaciones de los pensamientos que confluyen en estos datos recabados previamente, motivados a que se verifican con diferentes niveles de análisis, tiempo y lugares.

En este mismo orden de ideas para (Smith, 1975). Es evidente que confrontar distintas teorías en un mismo grupo de datos permite una crítica eficiente coherente con el método científico. En otras palabras si la información que obtenemos en los

instrumentos de recolección, la comparamos no con una sino con dos o más posiciones teóricas, la interpretación que reflejemos como hallazgo tendrá una fortaleza no solo en el fondo de lo que se exprese sino también en el cómo se realizó.

Con base en las premisas expuestas, se ha confirmado en proyectos que ejecutan los alumnos del Programa Nacional de Formación en Administración (PNFA), de la Universidad Politécnica Territorial “Kléber Ramírez” del estado Mérida, hace poco uso de esta estrategia de análisis de información en sus proyectos de investigación, los cuales se enmarcan en un enfoque cualitativo por cuanto los mismos tienen como objetivo entre otros aspectos, la solución de los problemas administrativos en las diferentes organizaciones públicas y privadas que hacen vida en el contexto regional.

En un diagnóstico documental previo se ha podido corroborar que la tendencia es el uso de la encuesta o entrevistas como instrumento de

recolección de información, con un alto porcentaje de preguntas cerradas, que culminan en tabulaciones con sencillos análisis estadísticos y no lógico, también realizan revisiones documentales para ejecutar justificaciones teóricas pero no confrontan las mismas con las realidades obtenidas en las repuestas de las entrevistas o encuestas, adicionalmente en la mayoría de los casos son analizadas por un solo investigador del grupo que lo conforma, a un solo entrevistado o a varios pero no confluyen las repuestas, a pesar que la directriz de nuestro programa rector en el PNFA, invita a realizar investigaciones de tipo acción participación (IAP).

Lo expuesto anteriormente, hace presumir que la triangulación como método de análisis de información es una estrategia, que mejora la situación actual en la capacidad investigativa de los alumnos del tercer trayecto del proyecto del PNFA. Por lo que el actual proceso investigativo estuvo sujeto a indagar sobre: ¿Es la triangulación la estrategia analítica

que optimiza en los alumnos del tercer trayecto del PNFA sus capacidades investigativas? ¿Es propicia la triangulación, en los proyectos de investigación de administración?

Objetivos Propuestos

La investigación, se diseñó como objetivo general: Presentar la triangulación como proceso de análisis a los alumnos del tercer trayecto del PNF en administración de la Universidad Politécnica Territorial del estado Mérida “Kléber Ramírez”.

El mismo se desarrolla en los siguiente objetivos específicos: 1. Revisar los procesos de análisis de información usados por los alumnos del primer y segundo trayecto del PNF en administración de la UPTMKR. 2. Proponer un esquema de trabajo centrado en el análisis de información por medio de la triangulación en los proyectos de investigación que ejecutan los estudiantes. 3. Evaluar los resultados tras la implementación del esquema de trabajo aplicado.

Antecedentes

A continuación se presentan algunas investigaciones como

antecedentes de apoyo al tema objeto de estudio, en este orden de ideas se citan algunos aportes significativos para la investigación:

Vallejo y Finol (2009), La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. Lozada (2012) El análisis de contenido como herramienta de la investigación social cualitativa. Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente, Gutiérrez Pérez, (2006), la triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior.

Los trabajos que se han referenciado, han contribuido a dimensionar, orientar, y delimitar esta investigación, constituyendo aportes sustantivos a tomar en cuenta en los procesos de diagnóstico, fundamentando los escenarios teóricos-conceptuales de la propuesta que viabilizan la satisfacción de las necesidades.

DESARROLLO TEÓRICO

El cuerpo del conocimiento de la presente investigación, se estructura inicialmente en abordar, el análisis como proceso, seguido del marco teórico de la triangulación y sus tipologías existentes, en el contexto de las investigaciones cualitativas.

Analizar es descomponer un todo, fenómeno, problema o texto en sus partes componentes con la intención de comprenderlo. Una forma de clasificar el análisis es de tipo estructural o funcional. El estructural se centra el interés en las partes, mientras que el funcional su interés es las partes y sus relaciones. Según Ríos Cabrerías (2001), este proceso "... se complementa con la síntesis, (...) que consiste en la composición ordenada de los diferentes elementos de un todo. (pág. 168).

Analizar es un proceso donde se detalla una cosa, donde se separan sus elementos para conocer sus características, o elementos que intervienen, es conocer su estado o contexto y que finalmente permite

llegar a una o varias interpretaciones o conclusiones sobre lo que se analiza.

En el análisis de un problema específico en las ciencias sociales, y que sus conclusiones o interpretaciones tenga un alto grado de fiabilidad, se hace necesario utilizar diferentes y variados métodos.

La triangulación es una estrategia que requiere el uso de tres perspectivas u observadores diferentes o fuentes de datos, estos pueden ser cualitativos o cuantitativos, esto reduce considerablemente la incertidumbre o el sesgo de un solo método.

En una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios instrumentos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos). Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman. Esto logra visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo

de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos, Cowman (1993).

Según Denzin (1989), la triangulación en investigación: es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Para Cowman (1993), la triangulación se define como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga. Por su parte Morse (1991), define la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación. Cuando un método singular de investigación es inadecuado, la triangulación se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación.

La triangulación, por consiguiente aumenta las probabilidades de que las

investigaciones o proyectos de investigación en este contexto de los Programas Nacionales de Formación (PNF) y en particular el de administración (PNFA), sean multidisciplinares y holísticas generando la creación de “meta-interpretaciones” que presta atención a los aspectos políticos, sociales y económicos de un fenómeno (Olsen, 2004)

Tipologías básicas de la triangulación

La triangulación es un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista; de ahí que se pueda hablar de diferentes tipos de triangulación según el foco de contraste: técnicas, agentes, tiempos, métodos, o técnicas de análisis de datos.

Denzin (1975), contempla una clásica clasificación que se articula en torno a cuatro tipologías básicas a decir;

1. Triangulación de datos.- Dicha triangulación está referida a la confrontación de diferentes fuentes de

datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos.

2. Triangulación teórica.- Puede considerarse como una evaluación de la utilidad y poder de diferentes teorías e hipótesis rivales en una misma investigación. Así pues, consiste en el abordaje de un mismo objeto de estudio desde distintas teorías.

3. Triangulación metodológica.- Referida a la aplicación de diferentes métodos en la misma investigación, ya como idéntico método empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, ya como diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio.

4. Triangulación de Investigadores.- Dicha triangulación equivale a lo que se conoce como equipos interdisciplinarios y consiste en la participación de investigadores de diferentes disciplinas, perspectivas

y experiencias en una misma investigación, respetando las distintas aproximaciones que éstos realizan respecto de un problema.

En concordancia con este autor es de esperarse que los investigadores construyan o llegue a interpretaciones utilizando algún tipo de estas tipologías de triangulaciones como estrategias de análisis de información partiendo de las directrices emanadas del Programa rector del PNFA. Se enfoca, en desarrollar habilidades cognitivas para leer, comprender, analizar y discernir la información aportada por las comunidades investigadas.

METODOLOGÍA

La investigación surge como un estudio de carácter cualitativo que, de acuerdo con Sandín (2003), centra el desarrollo de sus procesos en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias,

actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 121).

La metodología se ubicó en la investigación-acción. Según García (2003), es un “proceso de investigación que combina de forma continua la acción y la reflexión, (...) y análisis de los fenómenos sociales y educativos, a través de sus manifestaciones prácticas (...) donde se involucran activamente los diferentes agentes sociales” (p. 226), la investigación-acción pretende, en palabras de García (2003) “conseguir un cambio positivo de comportamiento que contribuya a la mejora de la propia acción analizada” (p. 227).

La propuesta de la investigación, en función a los objetivos específicos se desarrolló en primer lugar en revisar los procesos de análisis de información usados por los alumnos del primer y segundo trayecto del PNF en administración de la UPTMKR que están en el tercer trayecto, indagación que limitó y condujo el trabajo posterior a un segundo objetivo que denominamos Triangulación, el cual

consistió en la elaboración de un esquema, aplicación y apreciación de las actividades para guiar y evaluar el proceso de triangulación.

La investigación se centró en veintiséis (26) estudiantes del tercer trayecto, agrupados en seis proyectos de investigación del PNF en administración de la UPTMKR, ubicada en la Parroquia Montalbán del Municipio Campo Elías del estado Mérida. Los criterios para la selección del contexto fueron, por un lado, ser el lugar de trabajo del investigador y de encuentro con la población de estudio por haber cursado previamente en la institución el primer y segundo trayecto y como segundo criterio la necesidad imperante por parte de los estudiantes de adquirir capacidades de análisis y jerarquización de datos e información debilidad detectada en conversaciones previas y expuesta en varias oportunidades por ellos mismo.

Con apoyo en las orientaciones teóricas que sustentaron la investigación, se derivó una unidad de análisis, sus respectivas categorías tal como se observa en el cuadro 1.

Cuadro 1*Unidad de análisis y categorización*

Unidad de análisis	Categorización
Capacidad de triangulación	
Es un proceso, donde los investigadores establecen relaciones entre los resultados de los instrumentos recolección de información. Realizan vinculación con otros resultados de otros informantes claves y con las bases teóricas que sustentan los temas estudiados	Triangulación de datos Triangulación teórica

Fuente: Construcción propia (2018).

Propuesta de Triangulación

Sobre la base de los resultados del diagnóstico, se diseñó una propuesta de Triangulación, orientado a sensibilizar a los alumnos de lo útil de esta estrategia de análisis de información para la identificación de los problemas administrativos en las organizaciones y también relevancia en la formación como profesionales de las ciencias sociales.

En la UPTMKR, y específicamente en el PNFA es importante la promoción de las investigaciones cualitativas con énfasis en la IPA, pues es considerada la herramienta más importante del aprendizaje porque orienta y estructura el pensamiento. A continuación se presenta el cuadro 2; este señala la sistematización de las estrategias de triangulación datos y triangulación teórica.

Cuadro 2*Sistematización de las estrategias de Triangulación datos y Triangulación Teórica*

Categorización	Procedimiento	Recursos	Propósito
Triangulación de datos.	1. Elaboración de los instrumentos de recolección de información (Entrevistas semi estructuradas, ficha	• Investigadores (Docente y estudiantes del 3er. Trayecto del PNFA).	Detectar entre los informantes claves o grupo focales las opiniones similares o iguales y las contrarias, las

	de observación, lista de cotejo). 2. Aplicación y obtención de información (no menos de tres informantes clave). 3. Lectura, análisis repetitiva de los resultados obtenidos y disertación entre investigadores. 4. Identificación de información relevante (subrayado o resaltado). 5. Comparación de las información relevante éntrelas repuestas obtenidas de los informantes claves o focales.	• Informantes Clave de las organización • Instrumentos de recolección de Información (Entrevistas semi estructuradas, ficha de observación, lista de cotejo).	actividades o tareas ejecutadas.
Triangulación teórica	Seleccionar los cuerpos teóricos que versan sobre los temas entrevistados a los informantes clave Contrastar las repuestas de los informantes con las teorías. Elaborar un texto donde se expresan los aciertos y desaciertos del contraste, elaborar conclusiones y recomendaciones.	• Investigadores (Docente y estudiantes del 3er. Trayecto del PNFA). • Informantes Clave de la organización. • Instrumentos de recolección de Información (fichas bibliográficas y entrevistas semi estructurada).	Ubicar la coherencia o incoherencias entre las repuestas de las entrevistas y los basamentos teóricos que sustenta el tema de investigación.

Fuente: Construcción propia (2018)

En la ejecución de la propuesta, el tercer objetivo específico se ejecutó en cada actividad al ser valorada durante la consecución y formación de investigadores, con el propósito de activar sus capacidades de análisis, comprensión e interpretación, esenciales para la formación y el aprendizaje, puesto que el futuro administrador (a) construye propuestas tomando en consideración la información que aporta la triangulación de las informaciones de datos y teóricas y en función de lo que sabe sobre lo que lee.

La valoración del programa se llevó a cabo por medio de la evaluación continua, es decir, durante la etapa denominada Triangulación (desarrollo de la propuesta). La evaluación aplicada fue de tipo cualitativo, de naturaleza formativa, orientada a confrontar y estimar la veracidad, por un lado, de los procesos implicados, y por el otro, de la calidad y nivel de producción, alcance y aprovechamiento de los implicados por medio de la ejecución

de las situaciones de aprender haciendo.

Para el proceso de evaluación del programa, fue necesario el empleo de la técnica de recolección de datos la observación y, como instrumentos, se empleó la lista de cotejo y los registros etnográficos.

Hallazgos

A continuación se enuncian los resultados obtenidos luego de la aplicación de las estrategias:

Los alumnos convergieron los conocimientos de análisis de información adquiridos en el trayecto uno (1) y dos (2), con los nuevos conocimientos de triangulación, logrando detectar en ellos, la apropiación de las diferencias, ventajas y desventajas de cada uno de ellos.

Por medio de estas capacidades, se logró que los alumnos diseñaran los instrumentos de recolección de información, los cuales fueron revisados por grupos de expertos en las áreas administrativas en función a los objetivos particulares de cada investigación. Esto demuestra que, a

través de la aplicación de este tipo de estrategias como la triangulación teórica, previamente se pueden comprender y construir conocimientos significativos, en la cual el o los alumnos investigadores en conjunto con el docente y los informantes claves de cada organización donde se realiza el proyecto.

La organización de equipos de proyectos entre los estudiantes, permitió llevar a cabo un trabajo cooperativo y colaborativo. En cada equipo, buscaron y leyeron los temas relacionados a la investigación, posteriormente, discutieron lo que sabían y lo que deseaba conocer sobre el contenido del proyecto. El trabajo en equipo le permitió a cada miembro, estar consciente de sus conocimientos previos y de sus capacidades; cada estudiante pudo ir “verificando o rechazando sus aciertos y desaciertos.

Estas estrategias implican no solo comprender los propósitos implícitos o explícitos de los instrumentos de recolección de datos e información, o de los resultados

propios de la triangulación, sino también activan y optimizan las capacidades analíticas en el futuro administrador

Durante el desarrollo de las estrategias de triangulación, el docente conjuntamente con los estudiantes se aseguró de la apropiación de las mismas; es decir se leyeron y se discutieron los fundamentos teóricos de cada estrategia, se elaboraron procedimientos para el análisis exhaustivo de la información aportada por los instrumentos de recolección de información, en cada grupo de proyecto se ejecutaron mesas de trabajo para identificar los datos clave, que se repetían en las repuestas de cada informante así como aquellas aislada que aparecían en las mismas, de igual manera se contrastó estas repuestas con los basamentos teóricos de cada tema de investigación.

En función a los resultados obtenidos en la práctica de la estrategia de triangulación de datos, se pudo evidenciar que todos los

grupos de proyectos de un total de seis, del tercer trayecto de la unidad curricular utilizó la estrategia logrando llegar a los análisis deseados es decir ubicar los problemas administrativos recurrente en el área de estudio, comprender las causas y las consecuencias, así como las variables que intervienen en el contexto del proyecto a investigar, sobreponiendo las repuestas o informaciones iguales o similares. En tal sentido, el docente, observó y se percató que los alumnos desarrollaron capacidades analíticas.

Efectivamente se logró contrastar las bases teóricas con los resultados de las entrevistas, en algunos casos requirió disertar de manera grupal las repuestas con los basamentos teóricos donde se observó al coherencia y en otros la incoherencia. Logrando de esta manera un análisis académico deseado.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos durante la ejecución de las estrategias

de triangulación de datos y triangulación teórica demuestran la efectividad de la misma como estrategia de análisis de información, por ende aumenta la capacidad analítica y la de aportar ideas y soluciones partiendo de la interacción con todos los involucrados de la investigación en los futuros administradores.

Las diferentes actividades propiciaron un aprendizaje significativo, puesto que los alumnos construyeron su propio aprendizaje, al poder analizar, comprender e interpretar los resultados, obtenidos en sus respectivos proyectos de investigación administrativo, con la triangulación.

El hecho de realizar investigación en los futuros campos laborales motivo la participación de los estudiantes y al incorporar en las mismas a los otros actores, (miembros de la organización o área administrativa investigada), incentivó de manera significativa al grupo a los procesos de triangulación.

RECOMENDACIONES

Profundizar el estudio de la estrategia de triangulación, para aumentar paulatinamente el nivel de exigencia y complejidad académica en nuestra área del PNF en Administración.

Llevar a cabo diversas jornadas de capacitación y desarrollo profesional en la elaboración de instrumentos de recolección de información y de análisis de los mismos, donde se dé la triangulación.

Promover el uso de la triangulación, en los docentes de proyectos y de los estudiantes del PNFA con el fin de impulsar sus capacidades analíticas e interpretativas, motivado que el área de ciencias sociales así lo amerita en las investigaciones de corte cualitativo.

Incorporar en los proyectos de investigación, los diferentes tipos de triangulación como las estrategias de análisis que orientan al estudiante a elevar el nivel analítico y creador de

soluciones a los problemas administrativos en las organizaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cowman S. (1993). **Triangulation: a Means of Reconciliation in Nursing Research**. Journal of Advanced Nursing; 788-792

Denzin, N. K. (1970). **The Research Act**. Chicago: Aldine Publishing.

Denzin, N. K. (1975). **The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods**. New York: McGraw Hill.

Denzin N. K. (1989). **Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods**. New York: McGraw Hill.

García Llamas, José Luis. (2003) **Métodos de Investigación en Educación** (vol. II). Madrid: UNED

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria Ciencia y Tecnología (2014). **Programa Nacional de Formación en Administración Programa Rector**. 3era versión Caracas Venezuela

Ríos Cabrera, P. (2001) **La Aventura de Aprender**. Caracas: Cognitus.

Rodríguez, S; Pozo, LI; Gutiérrez P. (2006), **La Triangulación Analítica**

como Recurso para la Validación de Estudios de Encuesta Recurrentes e Investigaciones de Réplica en Educación Superior. [Documento en línea]. Disponible: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm. [Consulta 2018, noviembre 12].

Sandín Esteban, María Paz (2003). **Investigación Educativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones.** España: Mc GRAW HILL.

Smith, H. W. (1975): **Strategies of Social Research. The Methodological Imagination.** Prentice Hall. London.

Oppermann, (2000) **“Triangulation A Methodological Discussion”** International Journal of Tourism Research. Vol. 2 N° 2

Olsen, W. (2004) **“Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed”** En: HOLBORD M.

Vallejo, R; Finol, M- (2009). **La Triangulación como Procedimiento de Análisis para Investigaciones Educativas.** [Documento en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110> [Consulta 2018, noviembre 18].

LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA DEL SER INVESTIGADOR

Autor: Luisa Stocco
luisastocco@gmail.com

RESUMEN

Las reformas del sistema educativo universitario venezolano reflejadas en la malla curricular de los Programas Nacionales de Formación, producen interrogantes donde la existencia de una motivación relacionada con la capacidad del Ser Investigador para influir en su entorno y estimular a sus educandos a esta actividad, le refleja como factor fundamental para conocer las características de ese Ser que asume a la investigación como forma de vida. La calificación motivación intrínseca refleja el sentir de que una apreciable proporción de esa conducta está dirigida a producir efectos en su entorno, que ejecuta para sentirse autodeterminada y competente, pero también destaca la importancia de su par extrínseca, dado que el Ser Investigador necesita que su entorno le favorezca y le reconozca en su hacer. La actitud indagatoria refleja así la importancia de que los tutores posean una cultura de investigación que transmitan a sus tutelados, pues la investigación es fuente del saber, generadora y soporte de su ejercicio, transformándola en un hecho social que se debe a las necesidades de desarrollo de las comunidades y que tiene éxito real en la medida que sus resultados contribuyan al progreso de la sociedad y a sus metas de crecimiento.

PALABRAS CLAVE

Motivación, ser
investigador,
investigación

THE INTRINSIC MOTIVATION OF THE INVESTIGATOR

Author: Luisa Stocco
luisastocco@gmail.com

ABSTRACT

The reforms of the Venezuelan university education system reflected in the curriculum of the programs national training raise questions where the existence of a motivation related to the ability of the Researcher influence their environment and stimulate their students to this activity this is reflected as a fundamental factor of knowing the characteristics of that Being that assumes research as a way of life. The intrinsic motivation qualification reflects the feeling that an appreciable proportion of that behavior is aimed at producing effects in the environment which it executes to feel self-determined and competent but also highlights the importance of its extrinsic pair, given that the being a Researcher needs, that its environment favor it and recognize it in its do. The indagatory attitude thus reflects the importance of tutors possessing a research culture that they transmit to their learners since research is a source of knowledge generating and supporting their exercise transforming it into a social fact that is due to the needs of development of communities and that it has real success to the extent that its results are assimilated to the progress of society and its growth goals.

KEYWORDS: Motivation, being a researcher, research

INTRODUCCIÓN

En el marco de las reformas educativas contempladas en los Planes Nacionales trazados por el gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, específicamente para dar cumplimiento a los postulados de la Misión Alma Mater, las Universidades Politécnicas Territoriales imparten los Programas Nacionales de Formación cuya organización curricular está expresada a través de los ejes de formación, uno de los cuales es el eje curricular proyecto.

Al referir los proyectos, éstos comprenden la integración multidimensional de los saberes, de los conocimientos, el desarrollo de potencialidades y su aplicación en la resolución de problemas para el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. Son espacios de formación, creación intelectual y de vinculación social asociados al fortalecimiento del poder popular, articulados con los planes estratégicos dirigidos a consolidar la soberanía

política, tecnológica, económica, social y cultural de la nación.

Facilitar a los actores del dominio descrito una estructura común de la información, reutilizar el saber, explicitar lo que le es propio, distinguirlo de lo que es el saber operacional, en otras palabras, llegar a un consenso sobre su terminología, pertinente a su realidad, marca una pauta a la cual hace reseña Varsavsky (2006), al referirse a la comunidad científica latinoamericana y en particular a nuestras universidades, "...que deben ser capaces de comprender cuáles son las necesidades técnico-científicas de la anhelada transformación social ..." (p. 2). Puede pensarse entonces que la universidad debe resignificar sus vinculaciones con la sociedad y realizar este abordaje desde un conjunto de nociones, conceptos y categorías, especialmente los de totalidad, praxis, complejidad, contradicción e incertidumbre reflejados en la visión de los personajes educativos.

Con la asociación de escenarios descrita, para que tanto el estudiante como el docente tutor lleven a cabo satisfactoriamente las actividades correspondientes a dichos proyectos, es necesario que la investigación sea asumida como práctica constante en el desempeño de funciones, considerándola uno de los componentes clave e indispensable para responder al desafío de optimizar el proceso educativo. Sin embargo, para que ocurra este cambio en el accionar, el docente debe internalizar la actitud investigativa a fin de acompañar con éxito, en su rol de tutor, al estudiante, a quien la inducción a investigar debe estar conducida con orientaciones precisas, de manera que adquiera, desarrolle, aprehenda lo que se pretende investigar.

Es desde esta posición donde pueden formularse interrogantes que estimulen al educador a investigar y es ahí cuando establecerá contacto con la realidad, la conocerá mejor y se inducirá su actividad intelectual creadora, la curiosidad aparecerá para

observar otros problemas y podrá entender que las investigaciones no concluyen, porque sus resultados requieren revisión continua.

Pero, al indagar en la realidad, se percibe un vacío desde un punto de vista teórico de producción de estudios relacionados con la investigación, a pesar de las múltiples y antes expuestas ventajas que representa para los actores educativos enfocarse en obtener un entendimiento compartido, a partir de la eliminación, o al menos reducción, de las barreras conceptuales y terminológicas propias del mismo.

De acuerdo con lo planteado, hablar del investigador, específicamente hablar del Ser Investigador, implica asumir una estructura semántica que comporta toda una teoría del Ser. Significar el espíritu investigador puede implicar nuevos abordajes, nuevas concepciones, otras nociones, pues al investigador se le exige inconformismo intelectual, sentido crítico, imaginación, pragmatismo, razonamiento riguroso. Para Ander-

Egg (1995), el investigador “recorre un camino en la búsqueda de hechos, para conocer la realidad, en un procedimiento que le permite conocer verdades parciales, -o mejor-, para descubrir no falsedades parciales”(p. 18).

Esta aseveración es cónsona con lo indicado por Popper (2010), quien afirma que “en cada momento quien investiga es prisionero de sus teorías, de sus expectativas, de sus experiencias pasadas, de su lenguaje, pero es prisionero en un sentido particular, ya que si lo procura, puede liberarse de su encierro en cualquier momento” (p. 44).

En consecuencia, el investigador observa el contexto buscando la verdad, pues está claro que no la posee; ama la libertad y la encamina entre los suyos; defiende su independencia con la misma fuerza que la de los demás, es maestro y aúpa a sus discípulos, desarrolla su creatividad y jamás sofoca una iniciativa; crea grupo y ambiente de trabajo. Es generoso y solidario, cede, con gallardía, ante el empuje de los

otros y en su búsqueda del conocimiento científico, el investigador asume el cuestionamiento que surge de su interior, lo que emana de su Ser, pero, a la vez, para el investigador no son importantes entonces las respuestas sino las preguntas, pues considera que, siendo él mismo, su constante *quaerentem* alimenta su ansiedad de nuevos conocimientos que le permiten acercarse a la realidad desde otra óptica y le conduce a inéditos descubrimientos.

Estudiar entonces el Ser Investigador que vive insatisfecho dentro de su cotidianidad, quien revela características que le son propias al cuestionar la realidad que conoce y que sabe no es absoluta, permite pensar entonces que no sólo su creatividad e innovatividad son suficientes, sino además otras particularidades y circunstancias que lo definen y perfilan. Surge así la personalidad del investigador, entendida como constructo psicológico integrado por las características psíquicas y las modalidades comportamentales que

definen el núcleo de las diferencias individuales, en la multiplicidad de contextos en los cuales el investigador se desarrolla.

Según Miranda (2013), “para ser un buen investigador se requieren de ciertas cualidades entre las cuales destacan características personales unidas a las habilidades cognitivas y a las capacidades metodológicas” (p. 11), con lo cual el investigador otorga un sello personal único a todo trabajo que realiza. Pero por otra parte, no se debe olvidar que la personalidad es un sistema complejo de estructuras y procesos, resultado de interacciones sinérgicas de múltiples subsistemas y que funciona en constante contacto con el entorno.

Al hablar de la personalidad del investigador, su coherencia y el consecuente continuum pueden ser plenamente apreciados sólo considerando a la persona como unidad. Los aspectos personales, las cualidades cognitivas y conocimientos metodológicos se enlazan en un entramado, donde cada movimiento no es aislado y forma parte de un

conjunto interdependiente que también se manifiesta en otras cualidades que le revelan como él mismo, como Ser no aprendido, esto es, innato. Destacan así, como elementos importantes para formarse, sus condiciones personales como actitud, responsabilidad, procederes personales que favorecen o limitan el desempeño profesional, pues la genética que posee cada individuo puede ser un elemento a favor o en contra para que ocurra un proceso de labor exitosa en la generación de ese nuevo conocimiento por vía de la investigación.

Existen innumerables trabajos científicos que comprueban la influencia de la carga genética obtenida de los padres biológicos; el estudio de los factores orgánicos, prenatales, perinatales y postnatales, junto con los elementos específicos y la determinación de la lateralidad en el individuo, han generado a lo largo de los años estudios en el ámbito genético-cognitivo con Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel y Bärbel Inhelder como sus principales

representantes; otros han sido enfocados hacia el área genético-dialéctica como es el caso de Lev Vigotsky, Alexander Luria, Alekséi Leontiev y Henri Wallon, o dirigidos hacia la teoría del procesamiento de la información basada en los trabajos de Robert Gagné, Allen Newell, Herbert Alexander Simon y Leon Festinger. En todo caso, no se puede dejar de visualizar que los factores genéticos inciden en el desarrollo personal y profesional del individuo y que su influencia está estrechamente relacionada con la motivación por factores intrínsecos.

Desde otra óptica, destaca el trabajo de muchos psicólogos evolucionistas, en los cuales se aprecia también la presencia de otra connotación de lo natural, de acuerdo con la cual lo innato es aquello que no es aprendido. Esto puede verse claramente en el trabajo de Cosmides y Tooby (1990), quienes consideran que para poder aprender, debe haber un mecanismo propio que causa el aprendizaje, el cual debe, él mismo, no ser aprendido, esto es, debe ser innato

“...el investigador nace con un principio de curiosidad, de indagación, de preguntar el porqué de las cosas y a lo largo de la vida personal y profesional. (Pág. 4, L: 145-150). Se corrobora así que el Ser Investigador emerge con un principio de inquietud, de indagar la causa de los fenómenos, lo cual se torna comportamiento habitual en todos los ámbitos de su vida.

Lo expuesto permite comprender entonces que la actitud hacia la investigación surge desde el interior del investigador, espontáneamente, para lo cual es capaz de asumir cualquier circunstancia adversa que pueda aparecer en su entorno. Ese estímulo que le impulsa se sustenta en la certeza de su capacidad para alcanzar metas establecidas, avivado por esa fuerza interior que brota desde su ser. Cuando aparece en su contexto de desempeño alguna circunstancia no favorecedora, implementa actitudes y mecanismos que contribuyen a desarrollar procesos que compensen esas ausencias u obstáculos. Todo eso se

basa en su potencial para resolver problemas, como detonante de un factor interno que consolida su condición hacia la investigación, movilización particular que es tangible en la resolución de problemas.

Así, puede pensarse que la motivación a investigar es una condición propia, una fuerza interna que estimula, regula y sostiene las principales acciones cumplidas por el investigador. Dentro de la misma perspectiva, Gibson y Donelly (2003,) la definen como “la fuerza que actúa sobre el individuo o que parte de él para iniciar y orientar su conducta” (p. 34), que se complementa con lo expresado por Herzberg al señalar que “existen los factores que determinan la satisfacción o factores motivacionales y aquellos que causan insatisfacción con la labor desarrollada o factores higiénicos” (p. 22).

Lo reseñado lleva a considerar la motivación a la investigación como un fenómeno que puede describirse en modo cíclico: desde el origen de la necesidad para investigar,

manifestada como una tensión interior, el investigador busca los medios para poder satisfacerla y cuando alcanza a hacerlo, revisa de nuevo la situación y verifica la presencia de nuevas y ulteriores inquietudes. Esto es intrínseco al individuo y no puede ser inducida desde lo que le rodea; sin embargo, mediante acciones externas, se logra despertar, nutrir, reforzar la motivación extrínseca.

Por ello, la motivación a la investigación, se estructura con la confluencia de las subcategorías factores intrínsecos y factores extrínsecos. La pasión al investigar surge porque hay algo interno en el Ser que le hace encontrar a la investigación estimulante, gratificante per se, pues siente satisfacción cuando se siente activo, productivo, competente; investigar tiene que ver con ese empuje, con esa fuerza que le impulsa hacia la investigación. Su curiosidad se activa al reconocer la realidad, entonces la cuestiona, por características y situaciones que le resultan extrañas, sorprendentes,

nuevas; en estas circunstancias, aparece la incertidumbre, el conflicto conceptual, es entonces cuando experimenta la inquietud por explorar su entorno en la búsqueda de nueva información, de nueva solución.

De acuerdo con lo anterior, los factores intrínsecos de la motivación representan el conjunto de elementos que provienen del interior del investigador, que le impulsan subjetivamente a empeñarse en la actividad investigativa porque la encuentra alentadora, placentera, considerándola una actividad autotelica, donde el fin es autogratificante y la actividad en sí es la recompensa. Así el Ser Investigador cree y se recrea en lo que hace y le gusta, lo desempeña con pasión y con ello, el sentimiento y compromiso es diferente, lo cual se refleja en los resultados que se obtienen.

Según Pervin (1985), “los seres humanos tienen una tendencia innata, natural a comprometer sus intereses, ejercitar sus habilidades y superar desafíos imposibles. Este movimiento

hacia la autodeterminación se expresa en la motivación intrínseca,” (p. 133), lo cual ratifica que el movimiento para participar en una tarea es a causa del interés en la propia tarea, actitud manifiesta en la vida incluso desde temprana edad.

Pero al emerger la motivación como elemento fundamental del Ser Investigador, se encuentran también factores extrínsecos manifestados en el ambiente que rodea al investigador y abarca las condiciones en las cuales desempeña su trabajo, tal como lo señala Baquero y Limón Duque (1999): “la motivación extrínseca se define como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada conducta para satisfacer otros motivos que no son la actividad misma” (p. 109). Esto es expresado por las condiciones que también deben venir del entorno y para esa formación, la instancia de desempeño puede facilitar el proceso porque para el estudioso no es nada más que despierte su curiosidad y el deseo de hacer investigación, sino que también la institución donde trabaja

tenga políticas de investigación que favorezcan el desempeño y superación como investigador.

Está claro entonces que tener condiciones innatas para investigar no lo es todo si el contexto no propicia el desarrollo y posterior evolución de esas cualidades. Denominados por Herzberg como factores higiénicos, los correspondientes externos son elementos de contexto y se ubican en el medio exterior que rodea al individuo. De ahí la importancia para quienes hacen vida en los recintos universitarios: la universidad debe invertir en la formación del talento humano, capacitarlo, prepararlo.

Pero también el reconocimiento que el Ser Investigador recibe por parte de sus pares y de la institución por los logros alcanzados en su labor científica se torna fundamental como estímulo necesario. Es parte de todo ese tinglado que puede ofrecerle a quien quiera hacer algo más, aun cuando se diga que eso es parte de su misión y de su deber. Queda acreditada entonces la influencia que tienen los factores extrínsecos al

investigador, pues aun cuando existe un impulso propio que es el origen de esa disposición, necesita también que las circunstancias que le rodean sean favorables para que este comportamiento, en principio espontáneo, no se debilite o interrumpa y le permita el alcance del objetivo planteado.

Estos elementos extrínsecos no dependen del investigador por tratarse de condiciones administradas, decididas por la institución a la cual pertenece y por quienes en ella laboran, como es el caso de la remuneración, los beneficios sociales, el tipo de dirección o supervisión que las personas reciben de sus superiores, las condiciones de trabajo, las políticas, las directrices de la organización, el clima de relaciones entre las personas que en ella trabajan, los reglamentos internos, el estatus y el prestigio, la seguridad personal, los reconocimientos económicos o de otra índole.

De acuerdo con lo planteado, el entorno es muy importante. El entorno es básico porque está la parte

motivacional, esa motivación que el docente tiene en aras de investigar, la necesita, es propia y característica. Pero adicional a lo anterior, también hay que tener presente que estos estímulos pueden provenir no solamente del organismo para el cual trabaja el investigador, sino también de otras instancias como ministerios, institutos científicos y fundaciones de carácter público y privado.

Tal como lo menciona Colina (2006), “la necesidad de ser reconocido por aquellos que rodean al investigador va más allá del simple reconocimiento de realizaciones” (p. 7), ya que para el estudioso, el reconocimiento es una forma de que los otros respondan, escuchen, indiquen que lo ven, que están ahí y que por lo tanto le otorgan un status; en síntesis, la valoración de los otros implica el significado que el investigador tiene para aquellos que a su vez tienen un sentido para él como individuo.

El sentido otorgado se refleja en el modo en el cual el Ser Investigador del docente da prioridad a su realidad

personal como una manera de vincularse con el mundo universitario en el cual se desempeña, donde a través de la interacción dialógica sostenida con quienes le rodean, reflexiona en su práctica como profesional, vinculada en las actividades de investigación. Los hallazgos que devela se revierten hacia él y a la vez se reflejan de manera sucesiva en el tema investigado, abriendo nuevas vertientes para el desarrollo y la producción del conocimiento, donde sus intenciones del conocer le hacen consciente del fuerte compromiso que representa el acto de investigar. Este giro paradigmático hacia indagar lo humano, considerar al sujeto, la subjetividad y la emotividad que implica acercarse a la gente, a mirarlos, a escucharlos, se produce durante sus discusiones propias del actuar académico y de su función como tutor.

En realidad, este proceso puede resultar nada fácil, con momentos de dudas e incertidumbres por lo desconocido, por lo impredecible.

Desestructurar esquemas cognitivos para dar paso a una fluidez diferente de hacer investigación marca, sin duda, la manera de abordar el proceso en la experiencia que se vive, abriendo nuevas perspectivas para la percepción de la realidad.

De modo que la constante actitud reflexiva ante el accionar profesional y personal, de lecturas a profundidad de bibliografía, del contacto con las personas y específicamente del interés despertado por los puntos de vista de pares y de la interacción con estudiantes, llevan al Investigador a intentar comprender el significado de sus reflexiones, lo que le proporciona aportes bien reveladores y oportunos que le alientan en el intento de asumir un modo de investigar, con el deseo de navegar en un mar de posibilidades y oportunidades al revalorizar la subjetividad, la vida cotidiana de quienes día a día hacen investigación en la universidad y que la memoria compartida de las voces resuenen en la conciencia de quienes ejercen la maravillosa y humana experiencia de investigar bajo un enfoque novedoso.

Lo expresado anteriormente conlleva afirmar que la actividad investigativa tiene como finalidad desarrollar la formación operativa y permanente del investigador de éste siglo, sobre la base de la creación de saberes en pro del talento intelectual bajo principios éticos y morales con el compromiso que tienen los investigadores docentes frente a la comunidad de realizar investigaciones pertinentes que den respuestas a las necesidades planteadas.

Finalmente, con lo expresado se ratifica la trascendencia de consolidar la relación entre el investigador y la sociedad, la cual necesita del consenso de los investigadores, requiere un vínculo con los responsables de producir sistemática y organizadamente el conocimiento, de tal manera que produzca espíritu cívico, unión, pluralidad, complejidad y libertad en la multidimensional realidad humana que les rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1995). **Técnicas de Investigación Social**. (1ª. Edición). Buenos Aires. Editorial Lumen.
- Baquero, R. y otro. (1999) **Teorías del Aprendizaje**. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Colina, J. (2006). **Pertinencia de la Noción de Capacidades Societales de Innovación por Corporaciones Venezolanas**. España: Memorias I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, sociedad e Innovación.
- Cosmides, L. y otro. (1992). **Psicología Evolucionista: Una Breve Introducción**. Disponible en: <http://mgarciaufro.files.wordpress.com/2010/04/lectura-compl-05-contricciones-cog-ev.pdf>
□ Consulta: Noviembre 22, 2013 □.
- Gibson, J. y otros (2003). **Las Organizaciones: Comportamiento, Estructura, Procesos**. Madrid. Editorial McGraw Hill.
- Miranda, J. (2013). **Profesorado, Docencia e Investigación. México**. Universidad del Valle de México.
- Pervin, L (1985). **Personalidad: Teoría, Diagnóstico e Investigación**. Biblioteca de Psicología. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Popper, K. (2010). **Después de la Sociedad Abierta**. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica.
- Varsavsky, O. (2006). **Hacia una Política Científica Nacional**. Caracas, Ediciones Monte Ávila.

**REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE EL COACHING
PEDAGÓGICO COMO HERRAMIENTA
NECESARIA PARA LA PREVENCIÓN DE LA
VIOLENCIA:
UN RETO PARA EL DOCENTE EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANA**

Autora: María V. Márquez
mmarquezolmos@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo principal analizar el Coaching Educativo como herramienta necesaria en la prevención de la violencia. Metodológicamente se enmarcó en un estudio de tipo documental, en la que se reflexionó sobre el Coaching Educativo y su utilidad en la prevención de la violencia en la Educación Superior, se utilizó diferentes tipos de documentos tanto impresos como digitales, en la que se indagaron, interpretaron y presentaron información sobre el tema objeto de estudio. Para explicar la presente problemática, se analizaron diferentes teorías como la Educación para la Paz, Liderazgo Pedagógico y la teoría del Coaching Educativo. Se concluyó que la metodología del coaching educativo es necesaria para la prevención de la violencia en las aulas universitarias, ya que con ella se logrará el desarrollo de habilidades personales, aprendizajes nuevos, el reforzamiento de los valores de la moral y la justicia, la formación del autoconcepto, promueve el acuerdo entre las partes en conflicto y el respeto de los derechos, cumpliendo de esta manera con los principios fundamentales de la educación para la paz.

PALABRAS CLAVE

Educación para la
paz, liderazgo,
violencia en el aula,
coaching educativo,
educación superior

**THEORETICAL REFLECTION ON PEDAGOGICAL COACHING AS A
TOOL NEEDED FOR THE PREVENTION OF VIOLENCE:
A CHALLENGE FOR THE TEACHER IN VENEZUELAN HIGHER
EDUCATION**

Author: María V. Márquez
mmarquezolmos@gmail.com

ABSTRACT

The main objective of this article is to analyze Educational Coaching as a necessary tool in the prevention of violence. Methodologically it was framed in a documentary type study, in which it was reflected on the Educational Coaching and its utility in the prevention of violence in higher education, different types of documents, both printed and digital, were used, in which they inquired, interpreted and presented information on the subject under study. To explain the present problem, different theories such as Education for Peace, Pedagogical Leadership and the theory of Educational Coaching were analyzed. It was concluded that the methodology of educational coaching is necessary for the prevention of violence in university classrooms, since it will achieve the development of personal skills, new learning, the reinforcement of the values of morality and justice, the formation of self-concept, promotes the agreement between the parties in conflict and respect for rights, fulfilling in this way the fundamental principles of education for peace.

KEYWORDS: Education for peace, leadership, violence in the classroom, educational coaching, higher education

*La excelencia de un líder, se mide por la capacidad
para transformar los problemas en oportunidades.
Peter Druker.*

INTRODUCCIÓN

La educación inspirada en la paz, permite a los estudiantes participar en los cambios constructivos, tanto a nivel regional como mundial, el cual genera educandos bien alfabetizados, preparados para una adecuada calidad de vida, con pensamiento crítico, con capacidad para tomar decisiones, facilidad en la comunicación, la negociación y la resolución de conflictos para la prevención de la violencia tanto en el aula como en la institución educativa.

La educación para la paz es una herramienta de construcción de la cultura de paz, es por ello, que se hace necesario hacer referencia a la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 53/243 del 6 de octubre de 1999, en su artículo 4) el cual establece: “La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una

cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos”.

Ahora bien, la violencia afecta a muchos países de Latinoamérica, lamentablemente Venezuela ha sido uno de esos países, según la ONG Observatorio Venezolano de la Violencia (OVV, 2017) ha señalado que nuestro país registró 89 muertes violentas por cada 100.000 habitantes en el 2017, lo que se traduce en 26.616 víctimas, un descenso de casi un 3% respecto a las cifras del año anterior y mantiene al país caribeño en el segundo lugar en la lista de países más peligrosos del mundo, encabezada por El Salvador.

De lo anterior se puede afirmar, que esta problemática se ha expandido progresivamente, penetrando no sólo las escuelas, sino también a las instituciones de Educación Superior, siendo una preocupación social permanente, al

presentarse actos violentos llevados a cabo por estudiantes hacia estudiantes, o de estudiantes hacia docentes o directores, mediante el empleo de insultos, amenazas, maltratos físicos, psicológicos y daños a la propiedad.

Nuestro país se encuentra en un contexto social desesperanzado, respecto a la resolución de las demandas sociales, de salud, seguridad y calidad educativa, es por ello, que las exigencias de la academia y el desarrollo personal no están planteadas para la mayoría en las condiciones socioeconómicas y políticas actuales.

Al respecto, se hace necesario citar el Informe de la Sociedad Civil en la Mitad del Decenio de la Cultura de Paz de la Fundación Cultura de Paz (2005) al señalar lo siguiente: “Es la falta de voluntad política, limitación de recursos, escasa disponibilidad del profesorado, indefinición de los planes de estudios en los centros escolares, falta de personal y resistencia de las instituciones de formación docente a ampliar el ámbito de la educación”.

Considero que nos encontramos en el momento idóneo para replantearnos mejorar la Educación Superior en Venezuela, es decir, presentar planteamientos realistas, en el que se inste claramente a implementar el verdadero sentido de la educación para la paz. A pesar de las ausencias y resistencias señaladas ut supra, es evidente que la educación cada día se identifica más con la necesidad de construir la cultura de paz y promover una ciudadanía democrática.

Pero para lograr construir la cultura de paz, se requiere crear condiciones necesarias para la convivencia pacífica en las instituciones universitarias, como parte del Sistema Educativo, es ineludible la participación de un liderazgo centrado en los docentes, coordinadores y directores, en el que adopten medidas que faciliten la integración, la inclusión y la cohesión.

El docente como líder pedagógico, tiene como esencia guiar, ya que debe orientar a sus estudiantes hacia una cultura de paz, sin embargo,

el docente debe formarse, conseguir su máximo desarrollo personal y profesional, para así influir positivamente en los discentes, mediante el aumento de su motivación, habilidades, competencias, compromiso, sentido de responsabilidad, resolución de conflictos, entre otros.

Para lograr lo anteriormente señalado, el docente debe formarse en nuevas metodologías de trabajo, para luego implementarlas tanto en el aula como en la institución universitaria. De allí que entre las nuevas metodologías de trabajo, se encuentra una muy utilizada en este siglo XXI, como es el Coaching, entendiéndose ésta como: “una metodología para desarrollar el potencial de las personas dentro de las organizaciones en las cuales se desempeñan” (Martínez, 2011).

El coaching inició en el ámbito deportivo, sin embargo, en la actualidad dicha metodología ha sido implementada en el ámbito educativo, denominándose como coaching educativo o pedagógico. De lo

anterior, se puede afirmar que la educación para la paz plantea alternativas para la prevención de conflictos, para ello se hace necesario formar a los docentes, bajo la metodología del coaching educativo.

Al poner esta herramienta en práctica en las universidades, se logrará no sólo un mejor nivel de formación, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que permite la resolución no violenta de los conflictos, conforme a los lineamientos de la educación para la paz, participando en el proceso de mejoramiento permanente en la calidad de vida de las Universidades.

A los fines de desarrollar el tema en el presente ensayo, se puede expresar que la educación para la paz se inicia en el año 1945 y es creada por las Naciones Unidas con el propósito de salvaguardar las generaciones venideras de la guerra, garantizar la dignidad de la humanidad y hacer efectivo la igualdad de género. Es por ello, que la educación para la paz tiene como propósito poner en práctica una pedagogía que favorezca

la armonía en el mundo mediante la implementación del diálogo, el respeto a la diversidad y a la resolución pacífica de los conflictos que surgen en el aula y en el quehacer diario.

La educación para la paz emerge como una metodología orientada al logro de los objetivos precitados, en la medida en que está focalizada en el pleno desarrollo de la personalidad de los seres humanos y la consolidación del respeto a los derechos humanos, las garantías y libertades fundamentales. Así mismo, promueve la comprensión, la amistad y la tolerancia entre todas las naciones, grupos étnicos o religiosos y la gestión de la ONU para el mantenimiento de la paz mundial (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, artículo 26).

El fenómeno de la violencia constituye una pandemia social en el siglo XXI, en el caso específico de Venezuela este fenómeno se incrementa en forma acelerada afectando muchos sectores entre ellos el educativo, al respecto, debo hacer referencia a un estudio realizado por

CECODAP (Sosnowski, 2008) con relación al chalequeo, como una forma de manifestación de acoso y discriminación que padecen muchos estudiantes en etapa escolar.

Dicho estudio concluyó que existe un conjunto de factores en el que se evidencia la ausencia del docente en la intervención de esta problemática, así como su falta de atención a los problemas del grupo, falta de personal calificado para intervenir, poca sensibilización ante el chalequeo como acoso o discriminación y ausencia de herramientas en los docentes para solucionar este tipo de situaciones (Sosnowski, Ob.Cit).

Igualmente debo hacer referencia a un estudio realizado por el Centro Gumilla (Machado y Guerra, 2009), en el que señala el 68% del personal docente que labora en las instituciones estudiadas, han presenciado situaciones violentas en el plantel, evidenciándose escaso conocimiento sobre mecanismos efectivos para abordar este fenómeno en las escuelas. De lo anterior no

escapa la educación superior, para ello se hace necesario formar a los docentes proporcionándole herramientas para prevenir los conflictos tanto en el aula como en la institución.

Con relación a lo anterior, debo señalar que el docente es un líder observador, el cual debe estar atento de sus estudiantes ante cualquier situación que se presente, este docente debe ser un líder empático capaz de analizar actitudes tanto individuales como grupales. Sobre este aspecto, debo indicar que entre los errores más frecuentes cometidos por los docentes, se encuentra su apatía por el ambiente emocional del aula, éste necesariamente debe analizar actitudes, expresiones faciales, para capturar rastros emocionales reveladores que indique un entorno de violencia (Rodríguez, 2014).

Tomando en cuenta lo anteriormente señalado, debo hacer énfasis que el docente requiere de nuevas herramientas que le permita obtener competencias adecuadas

para la adopción de decisiones correctas en la resolución de conflictos, entre las herramientas más innovadoras se encuentra el Coaching, Carvajalino (2015) expresa lo siguiente:

(...) el origen del término “coach”, proviene de los siglos XV y XVI, cuando en Kocs, una ciudad Húngara, empezó a hacer muy popular el uso del Carruaje de Kocs. Este término se tradujo en alemán como kutsche, al italiano como cocchio, y al español como coche, fue así como la palabra coach, derivaba de coche, el cual cumplía con la función de transportar personas de un lugar a otro (p. 50).

El Coaching empezó a utilizarse en el ámbito deportivo, específicamente en el fútbol, en donde hay un entrenador, que en inglés se le conoce como el *coach*, quien tiene una única misión, hacer de su equipo el mejor, por medio de un proceso continuo de perfeccionamiento de capacidades y aprovechamiento de las habilidades de los integrantes (Carvajalino, Ob.Cit).

Lo sorprendente del coaching es que mediante el acompañamiento, la instrucción y el entrenamiento, se revelan recursos, se logran soluciones innovadoras, así como también se promueve el crecimiento personal de quien está siendo entrenado, lo cual se manifiesta en verdaderas actitudes de cambio positivo. Si bien es cierto que el coaching fue utilizado en el ámbito deportivo, no es menos cierto que dicha herramienta ha sido utilizada en el campo educativo, denominándola como coaching pedagógico o educativo.

Al respecto, Cordero (2017) la define como:

Una metodología consistente en poner en práctica en el aula, por parte de los docentes, una serie de técnicas y estrategias enfocadas a potenciar y desarrollar en el alumnado un conjunto de acciones y destrezas que favorezcan su motivación, su autoconocimiento y la toma de decisiones con el

fin de conseguir mejorar su rendimiento, aprendizaje y calidad de vida tanto a nivel personal como para su futuro profesional (p.1).

Esta metodología constituye una excelente estrategia para desarrollar y fortalecer el liderazgo del docente y lograr nuevas habilidades hacia el desarrollo de competencias generales y específicas. Ahora bien, el propósito fundamental del *coach* es guiar y proporcionar apoyo al proceso, en virtud del cual el coachee (alumno o pupilo), debe cumplir sus objetivos de progreso.

El rol de un *coach* no es dar instrucciones precisas al coachee sobre cómo debe ejecutar o hacer las cosas para facilitar su proceso, al contrario induce al coachee, para que sea él mismo quien proponga, cuestione, planee y finalmente, descubra y aprenda a fin de cumplir el objetivo planteado (Carvajalino, 2017, p.51).



Figura 1. Elementos del Coaching Educativo

El coaching Educativo (Figura 1), potencia en los discentes la competencia de *aprender a aprender*, ya que necesariamente deben tomar en cuenta sus emociones y pensamientos propios para favorecer su toma de decisiones y su autoconocimiento. En dicho proceso los estudiantes se transforman en líderes de su desarrollo, mientras que el profesor se convierte en un guía que gestiona no sólo el funcionamiento del aula, sino que indaga todas las capacidades que benefician al estudiante, para que tenga confianza

en sí mismo, en sus actitudes y sea capaz de resolver los conflictos que se presenten dentro y fuera del aula.

Para concluir debo afirmar que lamentablemente la crisis política, económica y social que actualmente franquea nuestro país, genera una crisis de liderazgo en el sistema educativo, evidenciándose una ausencia del cumplimiento de los objetivos, deficiencia en la planificación de actividades, deserción de los estudiantes, retiro de los docentes de las Universidades, sueldos bajos, dificultad en las

relaciones interpersonales, resistencia al cambio, escasa formación en liderazgo y en herramientas propias para la resolución de conflictos.

En definitiva, debo expresar que resulta un reto para el docente combatir cada uno de los problemas que genera la crisis frente a la educación, a pesar de estos elementos negativos, el docente que apuesta por la reestructuración del país, busca la forma de prepararse para así aplicar herramientas correctas en la solución de conflictos, para ello recomiendo el Coaching Educativo, como una metodología experiencial, en la que docentes y estudiantes llegan a soluciones mediante su propia autoreflexión.

Mediante el empleo del coaching educativo, el profesor logrará utilizar competencias para trabajar las emociones, autoestima, motivación, el respeto, la empatía, las relaciones interpersonales, el liderazgo, entre otros, con ella se promueve los valores, facilita la comunicación y genera seguridad, con el propósito no sólo de favorecer el rendimiento

académico, sino también para la resolución de conflictos en el aula, es decir, es una metodología necesaria para la prevención de la violencia en la educación superior venezolana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bou Pérez, J. (2007). **Coaching para Docentes: El Desarrollo de Habilidades en el Aula**. ECU Narrativa, Alicante.

Carvajalino, K (2015). **Coaching Educativo: Una Fanega de Diamantes**. Revista Ruta Maestra. Edición 13. Editorial Santillana. Disponible en: http://www.santillana.com.co/rutamuestra/publicaciones/edicion_13/index.html

Cordero, M (2017). **El Coaching Educativo: La Práctica del Coaching Educativo en las Aulas**. Revista Publicaciones Didácticas. Disponible en: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/085063/articulo-pdf>

Fundación Cultura de Paz (2005). **Informe de la Sociedad Civil en la Mitad del Decenio de la Cultura de Paz**. Disponible en: http://www.fund-culturadepaz.org/spa/INFORME_CULTURA_DE_PAZ/INFORME/Informe%20Mundial%202005%20ESP.

[pdf. Consultado el 11 de marzo de 2011](#)

García, L; Alguacil, M; Pañellas, M; Boqué, M (2013): **La Construcción de la Paz Mediante la Educación.** Hacia el Diseño de un Instrumento de indicadores. Revista Perspectivas Educativas. Ibagué, Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. Vol. 6 (enero-diciembre).

Groff, L., & Smoker, P. (1996). Creating Global/local Cultures of Peace. **En UNESCO, From a Culture of Violence to a Culture of Peace.** Paris: Unesco.

Machado, J. y Guerra, J. (2009). **Violencia en la Escuela.** Disponible en: http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC2009715_211-218.pdf.

Martínez, J (2011). **Coaching y Liderazgo. Contribuciones a la Economía.** Disponible en: <http://www.eumed.net/ce/2011a/>

Observatorio Venezolano de Violencia (2017). **Informe OVV de Violencia 2017.** Disponible en: <http://observatoriodeviolencia.org.ve/informe-ovv-de-violencia-2017/>

Organización de las Naciones Unidas (1999). **Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.** Disponible en: http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Declaracion_CulturadPaz.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1948). **Declaración Universal de los Derechos Humanos.** Disponible en: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Rodríguez, S (2014). **El Docente como Líder en el Aula. Reflexiones sobre la Educación en Tiempos de Crisis.** Disponible en: <http://www.salvarojeducacion.com/2014/08/el-docente-como-lider-del-aula.html>

Sosnowski, E. (2008). **El Chalequeo ¿Diversión o Discriminación?** Disponible en: http://www.cecodap.org.ve/descargables/convivenciaBuenTrato/Informe_El_Chalequeo_Divers%C3%B3n_o_Discriminaci%C3%B3n.pdf

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ¿EJE CRÍTICO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA?

Autora: Nancy Rodriguez
nancy_18e@hotmail.com

RESUMEN

El rol de investigador es uno de los más relevantes a desempeñar por el educador, esto debido a que su puesta en práctica conlleva a la solución de problemas detectados en su práctica pedagógica, sin embargo es un hecho cierto que en la actualidad la realización de tal actividad presenta debilidades. El presente ensayo tiene como propósito dar a conocer, para tratar de comprender, el comportamiento del docente que labora a nivel de escuelas de educación primaria ante la tarea de investigar a partir de la experiencia y la vivencia, tomando en consideración las discusiones que se generan en las reuniones de Promotores Pedagógicos a las que deben acudir. Se inscribe dentro de la línea de investigación “Educación para la participación y el protagonismo social” y en el área temática “La construcción de saberes para la construcción social”.

PALABRAS CLAVE

Investigación
educativa, práctica
pedagógica,
formación profesional

EDUCATIONAL RESEARCH: CRITICAL AXIS IN PEDAGOGICAL PRACTICE?

Author: Nancy Rodriguez
nancy_18e@hotmail.com

ABSTRATC

The role of research is one of the most important to play by the educator this because its implementation leads to the solution of problems encountered in their teaching practice, yet it is a fact that today the realization of such activity has weaknesses. This paper aims to present, to try to understand the behavior of teachers who work at the level of primary schools with the task of investigating from experience and experience, taking into account the discussions generated at meetings of the Educational Developers who must go. It is part of the research "Education for participation and social role" in the subject area and "Building knowledge for social construction."

KEYWORDS: Educational research, teaching practice, training

INTRODUCCIÓN

El mundo actual está siendo influenciado por distintas tendencias marcadas por el desarrollo vertiginoso de la ciencia y de la tecnología, nuevos paradigmas de conocimiento que enfrentan la realidad desde diversas perspectivas. Esta dinámica mundial impacta cada una de los ámbitos de la sociedad, por lo que en la educación se generan aspiraciones que pasan por exigir el perfeccionamiento del maestro en las escuelas. Las innovaciones, los avances y cambios que van aconteciendo se encuentran interactuando constantemente con el quehacer educativo y modificándolo de manera indetenible.

La educación es uno de los instrumentos de transformación social más relevantes de cualquier cultura y aspira acceder a la construcción social del conocimiento, al análisis crítico de los contenidos de los medios de comunicación, a las innovaciones pedagógicas, al uso y desarrollo de las nuevas tecnologías, con la finalidad

de lograr un nuevo modelo de escuela en la cual se supere la fragmentación y atomización del saber, entre otros aspectos. Todas estas pretensiones involucran directamente a sus actores, siendo el maestro uno de los más importantes.

En efecto, uno de los factores que incide directamente en la calidad de la educación y los procesos de aprendizaje, es la actuación del maestro en el aula y en la escuela. De allí la importancia de la comprensión que el educador debe poseer de todos los aspectos relacionados con su labor, ya que es un agente propiciador de cambios y transformador de la realidad circundante. Precisamente, por el relevante papel que desempeña el docente en la sociedad, en las diferentes épocas históricas, y en cada cultura, se han generado perfiles que han obedecido a una determinada concepción de sociedad, bajo la cual subyace una idea específica sobre la escuela, la ciencia y el conocimiento así como la forma de producirlo.

La investigación educativa en las escuelas de Educación Primaria.

Desde el punto de vista legal, la educación en la República Bolivariana de Venezuela, está considerada como un derecho humano y un deber social con miras a lograr el desarrollo potencial de las personas. El Estado Venezolano, en el artículo 37 de la Ley Orgánica de Educación (2009), asume como una función indeclinable “la formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente a través del órgano con competencia en materia de Educación Universitaria en atención al perfil requerido (...)” (p. 32). Además, menciona la futura creación de una instancia de coordinación de programas de formación docente con las instituciones de educación universitaria.

De igual forma, en el artículo 39 de esta misma ley, se evidencia la importancia que el Estado le otorga a la formación del docente al reservarse para sí el diseño, dirección, administración y supervisión de las políticas de formación permanente de

las personas responsables de la administración educativa y comunidad educativa en general, con la finalidad de lograr la formación integral y la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia, a través de una didáctica centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, entre otros aspectos.

Lo anteriormente señalado, obliga al maestro a cumplir con su rol de investigador y a poner en práctica las competencias necesarias para llevar a cabo esta función, esto es, actuar con pertinencia en el contexto en el cual se desenvuelve, utilizando los recursos necesarios para lograr sus objetivos, que a fin de cuentas le permitirán explicar su práctica pedagógica pudiendo utilizar los resultados de su investigación para mejorarla. Todo esto en un mundo signado por vertiginosos cambios que impactan cada una de las áreas de la vida del ser humano, que configuran también a un nuevo docente que debe estar preparado para seguir con

atención las transformaciones de su entorno.

En el año 2012 el estado Miranda, que últimamente se ha caracterizado por brindar especial atención a la educación a través del mejoramiento de la infraestructura escolar, de la capacitación de su personal y de los servicios a sus estudiantes, entre otros aspectos, participó en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, P.I.S.A, que lleva a cabo la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, O.C.D.E. Los resultados obtenidos estuvieron por debajo de los estándares internacionales que se consideran adecuados para llevar a cabo el desarrollo de un país. Independientemente de las críticas que este programa pueda tener las cifras finales reflejaron una realidad.

¿Qué está sucediendo? ¿Por qué los educadores no han visualizado a tiempo las causas de este problema? ¿No investigan? Al respecto Vasco, citada por Muñoz, Quintero y otros (2001), expresa que:

El componente investigativo se percibe como algo muy complejo y fuera del alcance del educador que realiza su labor en el aula escolar, en la cual es difícil imaginar que pueda darse un proceso de investigación. El maestro se encuentra en una encrucijada: o se es maestro o se es investigador. Por encima de todo el maestro investigador es un maestro. Ser investigador sólo se entiende, se justifica, se hace posible desde su “ser maestro” y su objetivo último es ayudar al maestro a ser mejor maestro. (p. 25)

Actualmente, el docente que más se dedica a la investigación es el que labora a nivel universitario, posiblemente porque para poder obtener sus beneficios contractuales, debe realizar esta actividad. Mientras que los educadores que se desempeñan en el subsistema de Educación Básica pocas veces se destacan como investigadores, frecuentemente se comportan de manera indiferente y pasiva con procesos incipientes en las tareas de investigación, a pesar de las

competencias profesionales adquiridas en su formación. Asimismo argumentan desconocer cómo llevar a cabo el hecho investigativo, aunque el currículo les exige vincular su práctica pedagógica con el proceso de investigación.

A lo largo del año escolar, la Dirección de Asuntos Académicos de la Dirección General Sectorial de Educación del Estado Lara, convoca a los Promotores Pedagógicos de cada institución estatal a fin de conocer lo que a nivel académico está aconteciendo en las mismas. Estos educadores son los encargados de orientar a sus colegas en la resolución de sus problemas en el aula y de proponer la capacitación que los maestros requieren para su formación. Su elección dentro de los planteles reviste gran importancia y el docente seleccionado debe ser poseedor de una serie de características que forman parte de un perfil que las autoridades educativas estatales elaboraron para tal fin.

En estas reuniones salen a relucir las inquietudes de los docentes

y en este compartir de experiencias se enriquece el conocimiento de cada uno. En estos espacios los Promotores Pedagógicos plantean las actividades que llevan a cabo y aunque pocas veces utilizan el término investigación, por lo general eso es lo que hacen, aunque no parecieran estar conscientes de ello, evidenciándose desconocimiento teórico sobre los pasos a seguir para realizar la actividad investigativa y manifestándose reticencia a la hora de realizar el registro del proceso llevado a cabo. El docente le resta importancia a la descripción escrita argumentando que ya sabe que esperar de cada estudiante.

De igual manera, se presenta el hecho de la indiferencia hacia la lectura que manifiestan algunos maestros a la hora de indagar y profundizar en la búsqueda de información sobre una determinada problemática. Muchas veces la complicación que visualizan es sencillamente la falta de documentación que poseen y que se resolvería si leyeran sobre el tema

requerido, sin dejar de mencionar la falta de compromiso de algunos educadores que prefieren no profundizar en las causas de un determinado problema educativo para no enfrentar situaciones incómodas con sus representantes o con sus colegas.

Se hace necesario, entonces, un docente que decida abordar el proceso investigativo sin temores, cumpliendo con su rol de maestro y desde él dar respuesta a las interrogantes que emerjan de su práctica educativa para luego resolver distintas situaciones en beneficio de su quehacer diario en el aula. El educador tiene la necesidad de indagar, de realizar el diagnóstico acerca del nivel académico real que poseen sus estudiantes, de caracterizarlos y determinar los posibles factores sociales, familiares y cognitivos que influyen en el aprendizaje, lo cual se revertiría en beneficio de la calidad de la educación.

Ante este escenario, vale la pena preguntarse cómo superar esta

debilidad que impide el logro de los propósitos establecidos en la Ley Orgánica de Educación y en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Un primer paso consistiría en revisar la importancia que se le está dando al aspecto de formación de investigadores en las instituciones universitarias formadoras de docentes. Al respecto, Olmos (2008), afirma que “la situación actual de la formación docente en Venezuela revela disciplinariedad, fragmentación y deficiencia” (p. s/n), por lo que propone la pedagogía crítica para lograr la formación de un educador que reflexione, investigue y transforme su realidad.

Partiendo del planteamiento anterior, podría afirmarse que el actual sistema educativo que gradúa educadores no propicia la creación de docentes con esas características. Sobre la base de esta realidad, se hace imperativo conocer los aspectos más relevantes a modificar, o potenciar, en los centros universitarios de formación docente

para cambiar esta situación. Sobre este tema algunos autores han hecho aportes, entre los que se encuentra Pilonieta (2006), quien afirma que:

La eficiencia y la eficacia profesional docente abarcan clases de comportamientos o componentes de competencia. Los principales son valores, actitudes, juicios y habilidades, las cuales constituyen a su vez la calidad personal del docente. (p. 110)

Muñoz, Quintero y otros (ob.cit.) expresan que:

Es necesario fortalecer competencias para que los educadores construyan en sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales (p.p. 26)

Padrón (2008), critica la tendencia de la mayoría de las universidades a imponer un patrón investigativo en detrimento de otros, puesto que considera que “los patrones de trabajo investigativo dependen estrictamente de la configuración cognitiva del

investigador y de su sistema de convicciones epistemológicas, lo cual difiere de unos individuos a otros” (p. 02). Lo que le permitiría a los estudiantes, en este caso futuros docentes, ver la investigación no como una camisa de fuerza sino como vías alternas para abordar una situación, comprendiéndola para buscarle solución.

CONCLUSIONES

Un docente crítico, reflexivo y transformador, como el requerido por el Estado Venezolano, está aún por formarse. La sociedad actual espera que el maestro cumpla diferentes roles, sin embargo, él los perciben como actuaciones independientes que, muchas veces, no encuentra como amalgamar. No se concibe como un maestro pleno, que puede ejercer varias funciones, incluyendo la investigación, sintiéndose a la vez mejor maestro. Las instituciones formadoras de educadores no están formando a un docente verdaderamente integral.

Esta nueva concepción del educador pasaría por una reforma del currículum de formación docente a nivel de las instituciones universitarias que traería como consecuencia el rediseño curricular del sistema escolar. A la vez, es perentoria la utilización de una nueva pedagogía que impregne ese currículo para transformar el pensamiento del profesional egresado, su manera de abordar la realidad, circunscribiéndose a la misma, y buscar alternativas de solución que enriquezcan su práctica pedagógica.

El reto que enfrentan en la actualidad estos centros de formación de docentes es superar sus viejos esquemas, adaptarse a los nuevos paradigmas y a las nuevas herramientas que provee la tecnología, sobrevivir ante la complejidad de la sociedad postmoderna, que privilegia el individualismo, y darle respuesta a las comunidades que esperan por mejores docentes y una mejor educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial N° 5.929. Extraordinario del 15 de Agosto de 2009.

Maragall, J. (2012) **De la Escuela que Tenemos al País que Queremos. Aprendizajes y Lecciones de las Pruebas PISA.** Gobierno de Miranda. Disponible en http://www.miranda.gob.ve/educacion/images/archivo_pdf/pisamaragall.pdf

Muñoz, Quintero y otros. (2001) **Competencias Investigativas para Profesionales que Forman Y Enseñan.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Olmos de Montañez, O. (2008) **La Pedagogía Crítica Y La Interdisciplinariedad En La Formación Del Docente. Caso Venezolano.** Sapiens Revista Universitaria de Investigación Año 9 número 1. Caracas. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id%3D41011135008>

Padrón, J. (2008) **Obstáculos para una Investigación Orientada al Desarrollo Social. IV Jornada de Investigación e Innovación Educativa. UCLA.** Barquisimeto. Disponible en www.ucla.edu.ve/viacadem/redine/jornadas/carpetaconferencistas/res

[umenconversatorioDr.Padron_ucla
2008.pdf](#)

Pilonieta, G. (2006) **Evaluación de Competencias Profesionales Básicas del Docente: Estrategia Efectiva.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

**VIOLENCIA CONYUGAL
LA MIRADA DE UNA VÍCTIMA DESDE LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES**

Autores: Pedro Gauna

pedrogaunoquintero@yahoo.com.mx

Belitza Salazar

belitsalazar30@hotmail.com

RESUMEN

La motivación para la realización de la temática abordada surge de un contexto conceptual, que se origina en el análisis de bibliografías proveniente de diversos contextos y disciplinas. Conceptos y proposiciones teóricas cobran relevancia en tanto que ilumina la comprensión de los relatos de los actores participantes, permitiendo construir sus discursos y prácticas. El propósito de este trabajo es explorar las representaciones sociales de las mujeres víctimas de

violencia por parte de sus parejas a través del caso de Elsa; determinando la victimización del sexo femenino en detrimento a partir de conductas violentas por parte del género masculino en situación de abuso e imposición del poder, posibilitando la visibilidad del conflicto y ubicándolo dentro del esquema general de interacción social. La reciente mirada crítica y reflexiva que se priorizó sobre el problema de la violencia de género propone puntos de vista innovadores y más adecuados a la razón común que todo ser humano, en condiciones óptimas de reconocimiento de los límites que supone la individualidad y personalidad sobre la base del respeto mutuo de los derechos, apropia a su vida en constante interacción con el entorno social.

PALABRAS CLAVE

Violencia de género –
violencia conyugal –
representaciones
sociales

SPOUSAL VIOLENCE THE LOOK OF A VICTIM FROM SOCIAL REPRESENTATIONS

Authors: Pedro Gauna

pedrogaunoquintero@yahoo.com.mx

Belitza Salazar

belitsalazar30@hotmail.com

ABSTRACT

The motivation to write this essay arises from a conceptual context, originated in the analysis of bibliographies from diverse backgrounds and disciplines. Concepts and theoretical propositions become relevant illuminates while understanding the stories of the actors involved, allowing to build their speeches and practices. Our purpose is exploring the social representations of women victims of violence from their partners through Elsa's case; determining female victimization detriment from violent behavior by the male gender in situations of abuse and imposition of power, enabling the visibility of conflict and placing it within the general scheme of social interaction. The recent critical and reflective look that priority was given to the problem of gender-based violence proposes innovative viewpoints and more appropriate to the common reason that every human being, in optimal conditions of recognition of the limits posed by the individuality and personality of the based on mutual respect of rights, appropriates his life in constant interaction with the social environment.

KEYWORDS: Gender-based violence –violence within marriages - Social representations

INTRODUCCIÓN

Históricamente, las mujeres han experimentado discriminación por parte del género masculino; hablar de un responsable requiere una no generalización. Largos siglos de patriarcado y androcentrismo no fueron en vano ni tampoco asépticos, y aún subsiste un orden construido históricamente que condena de antemano a la mitad de la humanidad, a un modo de ser y estar en el mundo, condicionado por la mirada y el discurso de la otra mitad.

Pregona, en las representaciones sociales de las mujeres en posición de víctimas, una sucesión de imágenes idealizadoras con una definición de familia muy distante de la realidad en el núcleo familiar; que son decodificadas simbólicamente a favor de la aceptación del género masculino como fuerza de poder imperante e indiscutible y contienen mensajes arbitrarios impulsores de creencias, ideologías y pautas de socialización a disposición de la violencia como

método de solución de conflictos en las relaciones interpersonales.

Parafraseando Martínez (2009), los medios de comunicación social y el marketing siguen utilizando diversas imágenes de mujeres como mercancías y objetos de deseo y placer, con el único propósito de aumentar la tasa de rentabilidad económica de las empresas. Estos medios tienen un papel relevante en la producción de imaginarios sociales, donde las mujeres se vinculan solo a la reproducción de la vida, al espacio hogareño, al cuidado de los hijos, la atención de los varones y siempre aparecen dependiendo de ellos, tanto en lo económico como en la búsqueda de identidad y reconocimiento social.

La temática abordada, se encuentra en una etapa de desarrollo que aún no ha encontrado sus métodos claros de accionar y sigue representando un tema de debate, objeto de estudio y observación. Vale decir que, es alto el grado de desprotección legal y social de las mujeres en contextos de violencia familiar, porque aún subsiste una

visión privada del problema y son escasos los organismos públicos e instituciones sociales que se ocupan de esto. En general, las situaciones de violencia siguen invisibilizadas socialmente y las mujeres que quieren salir de ellas o buscar ayuda, son doble o triplemente victimizadas.

Sin duda, la problemática descrita, encontró vías efectivas para fomentar la conciencia que merece, de todas maneras, sigue siendo foco de constantes discusiones, conflictos y movimientos culturales en pleno desarrollo, a los que se deben seguir aportando ideas por medio de nuevas líneas de acción.

Dentro de este marco, la comprensión de las representaciones sociales en el presente documento, se ve enriquecida a través de un acercamiento a una triangulación de datos teórico-empírico, transcribiendo los párrafos más significativos de la entrevista realizada por Martínez (Ob. Cit.) a Elsa, víctima de violencia conyugal.

DESARROLLO ARGUMENTATIVO

Violencia doméstica

Sin duda, la temática de la violencia domestica ha sido tratado desde múltiples disciplinas como la psicología, la sociología, el trabajo social, entre otras. Las autoras García y Cabral (1999), identifica tres unidades discursivas para el análisis, en la primera agrupa los estudios basados en el comportamiento humano desde enfoques biológicos y psicológicos, y advierte que estos poseen una visión legitimadora de la violencia. En la segunda incluye el aprendizaje social por medio de modelos de conducta, por último integra los planteamientos radicales y feministas de estudios de género, los cuáles son de vital importancia a los conceptos de androcentrismo y patriarcado (Valle Ferrer, 2011).

Por otra parte, para Valle Ferrer (Ob.Cit.), describe el modelo médico hegemónico de la cultura occidental donde se caracterizan las familias como funcionales o disfuncionales A su vez, la perspectiva sociológica

hace hincapié en la institución familiar como ámbito de privacidad e intimidad donde la violencia es transmitida y aprendida según el contexto de la familia y su relación con las estructuras sociales exteriores (trabajo-situación económica).

La violencia en el ámbito familiar, en especial la ejercida por el marido hacia la mujer es hoy en día reconocida como la forma más común de violencia doméstica. Numerosos estudios en diversas sociedades han demostrado que la mujer es la principal víctima de maltratos por parte de su pareja. El fenómeno es acrecentado en las familias donde el esposo posee una posición económica estable o privilegiada.

Ahora bien, basados en Rodríguez (2001, citado por Pena, Pereyra y Soria, 2013), el traspaso de las tareas domésticas, al estar tan arraigados con la socialización, sigue siendo un mandato que las mujeres persiguen muchas veces sin cuestionar. Estas tareas, propias de la reproducción se le ha sumado la necesidad de salir a trabajar; aquí, los

mandatos culturales en torno a la mujer como buena esposa o buena madre, siguen vigentes influyendo directamente en ellas. Por lo tanto, la situación actual es ambigua debido a que por un lado, existen reclamos de una mayor igualdad de la distribución de la carga doméstica, y por el otro la mayoría de las mujeres siguen ancladas en su rol de soporte familiar como madre y esposa.

Para muchos autores, hasta que no existan políticas claras de mayor distribución de las tareas domésticas y políticas sociales que garanticen buena calidad de servicios de cuidado por parte del Estado, no se podrá pensar en una transformación en la inequidad de las mujeres.

En efecto, la condición de inferioridad de las mujeres atraviesa toda la historia de la humanidad, si bien con críticas y resistencias en distintas épocas que, sin embargo, no lograron modificar los discursos hegemónicos que sostuvieron esta representación.

“...Yo no hablaba con mi mamá, ni con mi papá, no

me contaban de cómo cuidarme para no quedar embarazada..., y bueno cuando me di cuenta yo ya estaba de tres meses, y ahí mi papá me obligó a casarme, mi mamá me pegó mucho..., tenía miedo y no sabía qué hacer...”.

Manifestación de Violencia hacia las Mujeres

Claro está, que las violencias se sostienen sobre relaciones de poder, basadas en la diferenciación jerárquica entre sujetos que interactúan en posiciones de desigualdad. En el caso puntual de la violencia hacia el género, este abuso del ejercicio del poder se inscribe en el entramado de una cultura patriarcal que ha establecido un orden asimétrico entre varones y mujeres

Sin duda, y como sostiene Rodríguez (2001, citada por Martínez, 2009):

“se trata de conductas que provocan en forma directa o indirectamente sufrimiento alguno. El propósito fundamental es forzarla a realizar actos que él le impone, sin tener en cuenta sus derechos, deseos o

necesidades, castigarla, humillarla o intimidarla, socavar su autoestima sexual, mantenerla dentro de los roles sexuales estereotipados, menoscabar su integridad física, mental y moral, atentare contra sus bienes, menoscabar su seguridad, su autoestima, o de cualquier modo pretender disminuir sus capacidades físicas o mentales...” (pág. 93)

Asimismo, la ONU, define la violencia de género como todo aquel “acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado u daño o sufrimiento físico, sexual y psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos... tanto si se producen en la vía pública como en la vida privada” (Rodríguez, Obt. Cit, pág. 91)

Es importante destacar, que estas formas abusivas de poder, si bien se pueden dar de manera autónoma, en la mayoría de las veces coexisten y se presentan en forma conjunta, por ejemplo, la violencia emocional está siempre presente y atraviesa a las otras formas abusivas de poder.

“Yo siempre trabajando con mi suegra, con mis cuñados, todos trabajaban de eso, todo el día, y nunca me cree, inclusive la madre le mandaba una esquelita diciéndole: acá ella se va recién a tal hora, tal hora, y yo justo llegaba media hora de viaje en colectivo...hasta ahora tengo un papelito, todavía por ahí anda, donde la mamá le escribe a él que yo iba a llegar tarde para que no se enoje...y nunca creía él en nada de lo que yo le decía, siempre el ya apenas cuando llegaba me agarraba de los pelos y me decía que estaba con otro, o si venía muy temprano me decía: ¡que! ¿te largó rápido el otro que venís temprano?, así siempre me tenía, y me pegaba, me insultaba, me maltrataba, hasta que llegó el punto que me lastimó tanto...pero tanto...que me agarró traumatismo de columna y cadera...”.

En el fragmento se aprecia en el relato como la subordinación física incluye el control horario, sustentado en la desconfianza hacia la mujer. Esto conlleva solo derechos y ninguna obligación para los hombres violentos,

en tanto que para ella, obligaciones y ningún derecho.

Es así que, el modelo psiquiátrico o individual considera que la conducta violenta del agresor se debe a su personalidad, a alguna enfermedad mental, al consumo abusivo del alcohol o drogas, o también a conductas patológicas. Asimismo, el modelo psicosocial sostiene que la violencia es una conducta aprendida; en este sentido, por relaciones de violencia que las personas han sufrido en sus familias de origen, ya sea porque han sido testigos de actos violentos o porque han sido objeto directo del mismo.

Por otra parte, el modelo sociocultural considera la violencia como una consecuencia de estructuras y relaciones sociales construidas sobre la desigualdad, tomando como prioritarias las variables socioeconómicas, la distribución de poder dentro de una sociedad, la política y las instituciones sociales. Según este modelo, la violencia es mirada como una forma de control social sobre la mujer,

particularmente en la institución familiar. Por tal motivo, cuando el varón siente amenazado su poder, reacciona acudiendo a la violencia.

Explicar cómo las mujeres reaccionan frente a situaciones de maltrato ha sido cuestión de varias investigaciones de violencia doméstica. Por un lado, están quienes afirman que las mujeres se comportan de manera pasiva y se sienten indefensas pero también hay quienes han demostrado que logran desarrollar estrategias de enfrentamiento y resistencia en estos casos. Un paso decisivo para comenzar con la recuperación de sus derechos y libertades sobre sí mismas, es el que las mujeres víctimas de violencia, se animen a denunciar a sus agresores.

El enfrentamiento y la resistencia, son los puntos claves en estas relaciones surcadas por la violencia. El primero, por parte de la mujer para sobrevivir al entorno violento como ser: manejar la situación en los intentos de hacer razonar a la pareja, protegerse de

ataques o sobreponerse al miedo, es la respuesta de ella ante ese contexto.

Otro aporte de Valle Ferrer (2011) sobre el inicio de la violencia de pareja demuestra que en la mayoría de los casos las mujeres resisten roces desde el principio de la relación, los cuáles pasan por alto debido a que sólo se presentan en algunos momentos, y ceden ante factores como el romanticismo inicial, el matrimonio o necesidad económica.

“Uno se deja llevar, pero se da cuenta de todo, con sus dulces palabras...te miente y te dan explicaciones de sus mentiras...Yo me aguanté muchos años, tenía que hacer lo que él quería, osino me decía que no me iba a dar el salario de los chicos, porque él a veces trabajaba en empresas...y donde me iba a ir sin dinero y con mis hijos...no me quedaba otra que bancarme todo...”.

Durante comienzos del matrimonio sucede un episodio de violencia denominado: la lección¹. De esta manera, el hombre envía un mensaje a la mujer, estableciendo el patrón que seguirá la relación e

identifica quien tendrá el control y el dominio. Luego del primer ataque comienza un proceso de intentar comprender los motivos de tal reacción, intentos de controlar el comportamiento agresivo con esfuerzos por complacer al agresor, tratando de evitar altercados.

Asimismo, Valle Ferrer (Ob.Cit.) describe como incidente crítico al momento en el que las mujeres reaccionan ante el abuso y se deciden por asegurar su bienestar y poner fin al mismo, lo cual no asegura que la violencia haya concluido, ya que se ha confirmado que el momento de la separación es el más peligroso para la vida de las mujeres. Este incidente suele estar marcado por un grado extremo de amenaza, intento de muerte o agresiones dirigidas a los hijos de la pareja.

Mitos y Estereotipos

La sociedad se maneja según creencias que se instauran para definir niveles de valoración del individuo y que lo movilizan hacia ideas erróneas sobre el alcance de metas; de esta manera, los mitos y los estereotipos

funcionan como discursos transmitidos de generación en generación que, a partir de la aceptación de grupos sociales dominantes, se convierten en sustento de teorías para actuar de manera abusiva.

Asimismo, Ferreira (citado por Padula, 2008), plantea que estas prácticas sociales influyen de manera considerable en la formación de algunos rasgos de la personalidad como creencias, opiniones y modos de comportamiento, mediante mensajes modeladores que sostienen afirmaciones erróneas (que no surgen de datos reales ni de hipótesis científicas) elevadas al rango de conocimientos generales. A su vez, son un conjunto de elementos externos que permiten caracterizar a una persona o grupo bajo moldes que parten de desigualdades y terminan por fomentarlas; creando la idea de pertenencia e identidad, logran instaurarse en la sociedad rápidamente y asumen un carácter arbitrario y perdurable en el tiempo (ibídem, pág. 39).

De modo que, influyen considerablemente en el ámbito social dentro del modelo de desigualdad de condiciones que sostiene que la mujer debe seguir ciertas reglas sociales que la despojan de derechos humanos presentes en todos los individuos. Por otra parte, existen mitos que fomentan el sometimiento de las mujeres, otros que eliminan su gozo sexual y lo postulan a niveles bajos de valoración, entre otros muchos que hablan de un ideal de familia (prefiriendo el ocultamiento de la violencia para conservar el estatus de “familia tipo”) y defienden la figura patriarcal.

Por ejemplo el caso de una mujer entrevistada, quien no se casó por elección personal, ni mucho menos por amor, sino por mandato social, religioso y familiar: Tati proviene de una familia tradicional de clase media, “expresión con la cual comúnmente se asocia una forma de vida fuertemente configurada por tradiciones, costumbres y valores de un estilo de vida conservador, cercano a lo que Marx llamaría pequeño burgués” (Martínez, Ob.Cit., pág. 152). Es así

que, esta mujer queda atrapada en ese contexto familiar en el cual ha crecido y ha sido educada, las puertas de la libertad para decidir fuera del mismo, se le cerraron. En cambio la situación de Elsa es muy diferente, debido a que ella se identifica con la pobreza estructural y no con la pequeña burguesía, sin embargo al igual que a Tati, sus padres la obligan a casarse. Aquí, coexiste un mandato social y religioso, ya que se casa por civil y por Iglesia. Tampoco elige quedar embarazada, es completamente ingenua en materia de sexualidad.

Parafraseando a Mermier y Melhado (1983), se detectan puntos específicos de conectividad con la problemática de violencia familiar en la existencia de mitos propios de la materia, basados en falsas creencias como la derivación a sectores sociales afectados económicamente y marginales. Entonces, lo que supone que un individuo que se desarrolla de manera favorable en ciertos ámbitos, también lo hará en otros y viceversa.

Proceso de emancipación

Basados en el texto, una de las trampas mortales que hace que las mujeres no puedan salir fácilmente de los contextos de violencia familiar es, su propia ingenuidad, debido a que creen ciegamente en todo lo que les dicen sus parejas. Otra ingenuidad de las mujeres, es esperar que el tiempo produzca un milagro.

“El me invitaba a cenar, me hacía regalos, hacía todo para que le perdone... y cuando yo le creía nuevamente... y volvía con él, empezaban otra vez los golpes... yo siempre pienso que él va a cambiar...Quisiera que el papá esté siempre con mis hijos no quiero que ellos piensen que si su papá se va, lo van a perder... entonces estoy entre la espada y la pared...”.

Dentro de este marco se distingue nítidamente que, las situaciones empeoran en vez de mejorar cuando los procesos de dominación se profundizan. Elsa acepta el sufrimiento sin revelarse por una causa, decide sufrir en silencio la violencia de su pareja para que sus hijos puedan seguir teniendo padre,

esta ficción del padre, le produce miedo y culpa.

Otra práctica que favorece la emancipación es la rebeldía ante las situaciones de injusticia, pudiendo ser otra forma de resistencia y resignación de los derechos. La rebelión marca los límites de la situación de injusticia por la que las víctimas estaban atravesando, jaqueando el cerco de la dominación y poniendo a estas mujeres en la búsqueda de alternativas para intentar una salida.

“Desde muy chica trabajé pero no cobraba, y yo quería tener mi platita para comprarme mis cosas y le dije a mi mamá, que no iba a trabajar más...siempre trabaje en la mayoría de mis embarazos peor después no quise hacerlo más, y fue ahí la pelea con él... yo me sentía muy pesada, mis pies se hincharon y no quería trabajar más...”.

Una práctica que puede tener algún tipo de consecuencias, es la denuncia de la situación de violencia. Puede consistir en contra a otro lo que está pasando, comunicar el hecho,

ponerlo en conocimiento de organizaciones públicas o privadas, realizar exposiciones policiales, informar a los medios de comunicación social o bien, dar intervención a la justicia.

“Le hice un montón de denuncias pero no le llevaron preso porque la mamá tenía plata, siempre ponía un abogado para que lo saque en libertad...”.

A ello, agrega Martínez (2009) que “es así que, muchas de las denuncias no producen efectos por la forma de aplicación o interpretación de las leyes, por falta de recursos, o por la parcialidad de la justicia” (pág. 164).

Nuevas líneas de pensamiento del tercer milenio

Los autores Perrone y Nannini (2006), proponen considerar a los participantes de la secuencia de actos violentos como emisores y receptores, en primer lugar de mensajes y estímulos y en segundo lugar de los hechos mismos que la componen. De esta manera, se abre un campo de investigación para el análisis de las causas partiendo de puntos unívocos

representados por la sociedad y sus modelos de distribución del poder e intenta explicarlas situando al individuo en su posición inicial de conducta: retroalimentación del modelo de comunicación asumiendo el intercambio de la percepción sobre lo exterior que luego, configura lo interior y así, cumplir las mismas funciones en cadenas de alimentación simbólica.

La instauración de pautas sociales no es un hecho aislado que se comporte de manera inexplicable, sino una red de preceptos, ideologías y creencias transmitidas de generación en generación, perdurables en lapsos considerables y susceptibles a variables determinadas por cambios en los paradigmas. Los emisores aquí están representados, en mayor medida, por los organismos reguladores de nociones básicas culturales y sociales que influyen en aspectos conductuales hasta naturalizarlos; sus receptores, al mismo tiempo, aceptan o rechazan éstas determinaciones de manera tal

que sean internalizadas leyes en todos los ámbitos de su accionar.

En este punto puede hacerse referencia a un hecho puntual que ejemplifica de manera notable los cambios que se han ido produciendo en ideas postuladas como verdades sobre las relaciones de abuso de poder y su posterior comportamiento violento dentro de las relaciones interpersonales: la mujer ha sido, históricamente, forzada a asumir una postura débil sobre su propia percepción, atribuyéndose a sí misma roles sociales siempre subordinados al sexo masculino. Luego de décadas de notoriedades indignantes el camino hacia la igualdad de género se abrió paso de manera gradual; hoy en día las luchas persisten con resultados positivos y de común reconocimiento para la mayoría de la comunidad. La figura femenina puede gozar de plena conciencia sobre sus derechos igualitarios y utilizarlos como régimen relacional con el mundo exterior, así como el mundo interior representado por el seno familiar.

El tiempo transcurrido hasta éstos cambios trascendentales ha sido extenso pero efectivo. El error se manifiesta en la pérdida de reconocimiento de las pautas sociales (expuestas en la observación del proceso) que forman la identidad equilibrada por la que se ha bogado: la mujer sigue exigiendo un traslado del poder que ya ha sido nivelado, así genera la idea colectiva de continuidad en la figura femenina como debilitada ante el género masculino, cuando debería utilizar la capacidad de fuerza para aumentar la naturalización de su condición igualitaria.

Mientras se siga escribiendo una historia con problemas de género en los movimientos sociales, culturales y políticos, seguirá la mujer siendo objeto de inferioridad. Si llegara a existir una generación que, por medios naturales de educación a partir de lo que dice su ambiente que debe aprender, considerara al ser humano sin la posibilidad de relacionarse según instauraciones de poderío a través de la diferencia de género sería

eliminado de raíz (o más cerca de ella) el conflicto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García, C. y Cabral, B.(1999). **Socioantropología de la Violencia de Género**. En Revista de Estudios de género. La Ventana, núm. 10, pp 160-183. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

Martínez, S. (2009). **Sueños Rotos...Vidas Dañadas: Violencia hacia las Mujeres en Contextos Familiares**. Fundación La Hendija 1ra. Ed. Gualaguaychú, Entre Ríos. Argentina.

Mermier, G. y Melhado, S. (1983). **A Vie de Saint Alexis**. París: Honoré Champion.

Padula, F. (2008). **Violencia en la Familia, Entender para Actuar y Actuar para Entender**, Editorial Creativa, Buenos Aires, Argentina.

Pena N., Pereyra B. y Soria V. (Coords.) (2013). **Desarrollo y Derecho de las Mujeres: Participación y Liderazgo en Organizaciones Comunitarias**, Ediciones Ciccus, Buenos Aires, Argentina.

Perrone, R. y Nannini, M. (2006). **Violencia y Abusos Sexuales en la Familia. Un Abordaje Sistémico y**

Comunicacional. Paidós Terapia Familiar. Bs As.

Rodríguez, Marcela (2001). **Violencia contra las Mujeres y Políticas Públicas. Tendiendo un Puente entre la Teoría y la Práctica**. UNIFEM, Centro Municipal de la Mujer de Vicente López, Buenos Aires, Argentina.

Valle Ferrer, D. (2011). **Espacios de Libertad: Mujeres, Violencia Doméstica y Resistencia**, Espacio Editorial, 1ª. Ed. Buenos Aires, Argentina.

**TEMAS FUNDAMENTALES DEL
DESARROLLO HUMANO, “Y SUS
DIMENSIONES EDUCATIVAS”**

Autora: María Sanoja
metesato@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo señala definición de desarrollo humano, su principal objetivo, aspectos esenciales, desde el punto de vista de diferentes autores, incluyendo informes anuales. El desarrollo humano tiene por objeto ampliar las oportunidades de las personas, estas son la verdadera riqueza de las naciones y su principal objetivo es ampliar sus oportunidades. Para el cálculo del Índice de Desarrollo Humano se toman en cuenta tres aspectos: tener vida larga y saludable, que se mide por la esperanza de vida al nacer; la capacidad de adquirir conocimientos, medido por los años de escolaridad y los esperados de escolaridad; y la capacidad de lograr un nivel de vida digno, que se mide por el ingreso nacional bruto.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo humano,
dimensión

KEY THEMES OF HUMAN DEVELOPMENT, "AND THEIR EDUCATIONAL DIMENSIONS"

Author: María Sanoja
metesato@gmail.com

ABSTRACT

The present essay indicates the definition of human development, its main objective, essential aspects, from the point of view of different authors, including annual reports. Human development aims to expand the opportunities of people, these are the true wealth of nations and its main objective is to expand their opportunities. For the calculation of the Human Development Index, three aspects are taken into account: having a long and healthy life, which is measured by the life expectancy at birth; The ability to acquire knowledge, as measured by years of schooling and expected schooling; And the ability to achieve a decent standard of living, which is measured by gross national income.

KEYWORDS: Human development, dimension

INTRODUCCIÓN

El desarrollo humano su principal objetivo es ampliar las oportunidades de las personas, prestando exclusiva atención al capital de las vidas humanas y no solamente a la riqueza de las economías. El trabajo es sin duda un aspecto esencial de este proceso, ya que implica a personas de todo el planeta, de diversas formas y ocupa una gran parte de sus vidas. De los 7.229.916.048 millones de habitantes del planeta, 3.200 millones tienen un empleo, otros llevan a cabo trabajo de cuidados, trabajos creativos, trabajos voluntarios u otros tipos de trabajo, o bien se preparan para convertirse en futuros trabajadores. Algunos de estos tipos de trabajo contribuyen al desarrollo humano y otros no.

De hecho, hay trabajos que incluso perjudican el desarrollo humano. Así lo afirma el Informe titulado "Riqueza, tenerlo todo y querer más", en el 2016. Basado en el informe de desarrollo humano. En el siglo XXI, a pesar de existir diferencia,

y el tanto hablar de Derechos Humanos, esta se ve acentuada... a 2013, el cual se situó en 0,764, (según informe Riqueza de Derechos Humanos). La vida del ser humano, específicamente durante el Desarrollo humano, se desenvuelve en múltiples etapas con características muy especiales.

En donde cada una de ellas se relaciona entre sí. Vivimos en un mundo muy avanzado, donde la humanidad en todos los ámbitos de la ciencia, la investigación, la tecnología, juega un papel importante es decir, la era del conocimiento. En este siglo XXI, a pesar de estar atravesando la era antes mencionada, existen muchas diferencias, y el tanto hablar de Derechos Humanos esta se ve acentuada en la libertad, el derecho a la vida, a un nombre, a la igualdad, al trabajo, a la dignidad, que tanto se habla, y no se alcanza en muchas partes del mundo, el índice de desarrollo humano (IDH) de 2014 en Venezuela fue 0,762 puntos, ha empeorado respecto a 2013, en el que se situó en 0,764.

El Índice de desarrollo humano, es un importante indicador que elabora cada año Naciones Unidas. Se trata de un indicador que, a diferencia de los que se utilizaban anteriormente que medían el desarrollo económico de un país, analiza la salud, la educación y los ingresos. Cuando hablamos de Desarrollo humano lo relacionamos con etapas ordenadas, cambios organizados, en la búsqueda de un mejoramiento, de un bienestar, entonces, ¿podríamos decir que el ser humano ha logrado un desarrollo humano?

Sin embargo, vemos que aún prevalecen las guerras, el odio, la intolerancia, el hambre, la pobreza, las enfermedades, es muy grande la cantidad de personas que no tienen una calidad de vida aceptable en este mundo. Entonces si ha habido tantos avances... ¿por qué existe todo lo anterior?, la vida es una paradoja de nunca acabar. “La paradoja de nuestra historia actual es que.....gastamos mucho más dinero, pero hay menor calidad en las cosas que nos ofrecen

por él. Tenemos más comodidades pero menos tiempo.....más expertos y más medicamentos pero menos bienestar. Hemos multiplicado nuestras posesiones, pero reducido nuestros valores; hablamos demasiado, amamos muy raras veces.

Hemos aprendido como ganarnos la vida pero no, como tener una vida; agregamos años a la vida pero no vida a los años.....hemos aumentado en cantidad pero disminuido en calidad. Tenemos más tiempo para nuestros propósitos de ocio pero los disfrutamos menos. Comemos más comidas diferentes, pero nos nutrimos menos. Este es un tiempo en que la tecnología le puede traer este mensaje y es un tiempo en que usted puede elegir entre hacer una diferencia al tomarlo o simplemente botarlo a la basura”. (Autor desconocido).

Entonces por lo antes expuesto, deduzco que el ser humano es dimensional y cada una de estas dimensiones; Biológica, Cognitiva, Comunicativa, Ética, Estética,

Afectiva, Social y Espiritual, las cuales, no se desarrollan en forma espontánea, solamente la dimensión biológica obedece a un programa genético producto de la evolución de la casta. Sin embargo, para que se dé un desarrollo físico específico como el de un atleta o deportista se necesita la intervención de un aspecto primordial: el aprendizaje. Es así como comprendo que una depende de la otra.

DESARROLLO TEÓRICO

El desarrollo humano es mucho más que el crecimiento o caída de los ingresos de una nación. Busca garantizar el ambiente necesario para que los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus carestías y logros. Esta forma de ver el desarrollo se centra en ampliar las opciones que tienen las personas para llevar la vida que valoran, es decir, en aumentar el conjunto de cosas que las personas pueden ser y hacer en sus vidas. Así

el desarrollo es mucho más que el crecimiento económico, este es solo un medio uno de los más importantes para expandir las opciones de las personas.

Para aumentar estas expectativas es fundamental construir capacidades humanas; siendo las capacidades más básicas para el desarrollo humano las siguientes: llevar una vida larga y saludable, tener acceso a los recursos que permitan a las personas vivir dignamente y tener la posibilidad de participar en las decisiones que afectan a su comunidad. Sin estas capacidades muchas de las opciones simplemente no existen y muchas oportunidades son inaccesibles. Por esta razón, la gente es el centro del desarrollo.

Pues son las mismas personas las que pueden construir las condiciones para que el desarrollo humano de todos y todas sea posible: “El desarrollo de la gente, por la gente y para la gente” El desarrollo humano comparte una visión común con los derechos humanos. El fin es la libertad humana. Las personas deben ser

libres de realizar sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, ayudando afianzar el bienestar y el decoro de todas las persona.

Construyendo el respeto por sí mismos y el respeto por los demás. De acuerdo con el Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 2014 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud), Venezuela en 2013 ocupó el puesto 67 entre 187 países de esta clasificación internacional. El estudio indica que el valor del Índice de Desarrollo Humano (IDH) correspondiente a Venezuela para 2013 fue de 0,764 resultado que posiciona al país dentro de la categoría de “alto desarrollo humano”. En 2012 alcanzó un índice de 0,748; esto representaría un incremento de 1,6 %. Junto a Venezuela, 18 países latinoamericanos se encuentran en el grupo alto: Uruguay, Barbados, Antigua y Barbuda, Trinidad.

Al igual que Tobago, Panamá, Costa Rica, México, Brasil, Perú,

Belice, San Vicente y las Granadinas, Dominica, Jamaica, Santa Lucía, Colombia, Ecuador, Surinam y República Dominicana. Los países con índice muy alto son Argentina, Chile y Cuba. Es por ello que para un docente es necesario e importante conocer los procesos que se dan en las diferentes dimensiones del desarrollo humano. Sin ello no le es posible organizar y realizar un trabajo adecuado de enseñanza. Cada individuo, es diferente y se desarrolla de manera desigual en cada dimensión.

En la dimensión Biológica la persona vive un permanente estado de canjes que tocan a todas y cada una de las dimensiones, no obstante, ellos pueden agruparse para dar origen a lo que se ha llamado etapas, es decir, a estados madurativos en el desarrollo de la persona, cuyas características permite diferenciarlos plenamente, momento por lo cual es posible hablar de la infancia, adolescencia, juventud, adultez y adultez madura. En ese sentido el índice de esta dimensión en

Venezuela ha alcanzado un alto nivel por su participación activa, municipalización, eficiencia, progreso social, libertad, sostenibilidad, productividad, equidad y eficiencia.

En la dimensión afectiva, Maturana (2006), afirma,

el ser humano es esencialmente amoroso por determinantes biológicos, hasta el punto que la decepción amorosa lleva a la persona a un estado de enfermedad, hecho que llevó a Maturana a afirmar: "...La biología del amor es central para la conservación de nuestra existencia e identidad humana." p. 17

Normalmente la vida afectiva oscila entre los afectos placenteros (amor, alegría) y los no placenteros (tristeza, odio) ocasionando patrones de comportamiento acordes a los estímulos internos y medioambientales. En la dimensión cognitiva, analiza el nacimiento y la evolución del pensamiento, De manera general, al hablar de pensamiento incluimos tanto lo cognitivo es decir, lo estructura o nivel

de pensamiento, como lo cognoscitivo lo funcional. De manera extensa, se puede afirmar, que el pensamiento es un proceso.

Que de acuerdo con determinadas leyes encierra siempre un contenido. Como consecuencia de este proceso, se logra cierto resultado bajo la forma de conceptos, conocimientos, obras, entre otras. Se acepta que el inicio del pensamiento es subyacente a la aparición de la función simbólica, es decir, a la capacidad de relacionar significado y significado es decir, objeto e idea. La dimensión comunicativa, permite expresar conocimientos e ideas de las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, a construir mundos posibles, a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar la creatividad, sentimientos y emociones.

Toda comunicación que establece el niño o la niña se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del

niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance. Entre más variada son sus interacciones con aquellos que los rodean y con las producciones de cultura, transforma su manera de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las posibilidades que le proporciona el contexto.

Abordar los aspectos relacionados con la dimensión comunicacional, obligatoriamente nos lleva a partir de la consideración de los aspectos que tocan con el lenguaje. La dimensión estética, viene a ser un complemento de la dimensión anterior, ya que esta se estudia aparte por la gran trascendencia que adquiere en el desarrollo del ser humano. No todos desarrollamos en la misma proporción nuestra habilidad creativa, pero todos podemos disfrutar de las producciones geniales de otros las cuales nos invitan a gozar y reflexionar y relajarnos.

La dimensión Estética se define así:

- ✓ Expresión corporal Danza
- ✓ Expresión lúdica
- ✓ Expresión oral y escrita
- ✓ Expresión musical
- ✓ Expresión plástica
- ✓ Expresión dramática
- ✓ Expresión audio visual.

La dimensión valorativa, en éste proceso de convivencia, es necesario considerar el concurso de principios universales que circunscriben el accionar cotidiano de los seres humanos, son los llamados valores. Los valores no se alcanzan con la mayoría de edad, sino que van desarrollándose conjuntamente con las estructura de pensamiento, que puede decirse que a una determinada estructura de pensamiento corresponde una estructura valorativa. Convirtiéndose así en las reglas y principios que direccionan el comportamiento de todos los días.

La dimensión social, La socialización es un proceso a través del cual el niño y la niña adquieren gran cantidad de conocimientos sobre el medio físico y social, y también habilidades, actitudes y valores.

Interactúa con otras personas, se comunica, colabora, rechaza, ama, odia. El medio social pasa a ser fundamental fuente de información, experiencia y aprendizaje, tanto de pautas elementales como de comportamientos más complejos, afectivos y cognitivos. La dimensión social, tiene tres escenarios que secuencialmente se influyen recíprocamente, estos escenarios son: la familia, la escuela, y la sociedad. La dimensión espiritual, también llamada trascendental.

Es precisamente la dimensión trascendental en la que se construye el sentido de vida, el horizonte hacia donde queremos caminar. En la dimensión trascendental confluyen los diversos procesos que se generan desde cada una de las dimensiones, para ir dando determinadas particularidades dependiendo de la etapa y nivel de desarrollo. En el ser humano, la dimensión trascendental, empieza a gestarse desde los primeros momentos del niño o de la niña.

Cuando empieza a auto reconocerse para posteriormente reconocer a los demás como legítimos otros, cuando empieza a sentirse parte importante en su núcleo familiar para más tarde ser un ciudadano participativo y solidario, cuando empieza el ejercicio colaborativo en la escuela, para luego ser un ciudadano investido de la capacidad de ser solidario con los congéneres. Este proyecto de vida, se ve enriquecido con el descubrimiento de las potencialidades que cada quien tiene, y se fortalecen con el reconocimiento que los demás hacen de ellas.

Es a través del proceso formativo y con la intencionalidad del docente, como el niño y la niña van descubriendo sus talentos y desarrollando habilidades y destrezas, las mismas que posteriormente harán parte de las competencias. Es así como el proyecto de vida, se convierte en una alternativa para ir replanteando propósitos y desarrollar procesos, funciones, habilidades y destrezas que habilitan al ser humano para auto trascenderse. Entendemos que el fin

último del hombre es la trascendencia entonces, y esta se logra a través de una vida triunfante e independiente. Considero que debemos vivir siempre con esperanza, con alegría y luchar con optimismo.

CONCLUSIONES

El ser humano siempre ha sido un medio altamente complejo, pero integrado a una sociedad compleja. Este nivel de integración armónico determina el grado de desarrollo y madurez de su personalidad. Todo esto impone en la educación una tarea o misión sumamente ardua y difícil, en la cual frecuentemente fracasan muchos educadores y otros profesionales que trabajan en el desarrollo humano. La ganancia de dichas apuros estriba en un conocimiento teórico-práctico de los diferentes niveles de las áreas a desarrollar en las profesiones de ayuda. La educación humanista, haciendo énfasis en el desarrollo humano de cada individuo, toma en cuenta la dotación de riqueza que

posee cada uno, y de esta manera será capaz de formar las generaciones del futuro, con un conocimiento rico, con honestidad y sensibilidad en sus corazones. Cada dimensión en el ser humano y sus diferentes aspectos aquí en Venezuela, ha demostrado un alto índice. Ensayo demuestra que cada dimensión en el ser humano en sus diferentes aspectos aquí en Venezuela ha demostrado un alto índice.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicó el informe de Desarrollo Humano correspondiente al año 2015 en el que Venezuela (0,761 puntos) ocupó el lugar 71 de 188 países en el ranking de desarrollo humano. A pesar del retroceso, Venezuela se mantiene en el lote de países considerados como de "alto desarrollo" solo superado en América Latina y el Caribe por: Argentina, Chile, Uruguay, Barbados, Antigua y Barbuda, Panamá, Trinidad y Tobago, Cuba y Costa Rica.

Para el cálculo del Índice de Desarrollo Humano se toman en cuenta tres aspectos: tener vida larga y saludable, que se mide por la esperanza de vida al nacer; la capacidad de adquirir conocimientos, medido por los años de escolaridad y los esperados de escolaridad; y la capacidad de lograr un nivel de vida digno, que se mide por el ingreso nacional bruto.

Cada día nos esforzamos por que estos sean superiores y de calidad. Los conocimientos que transmitimos y los métodos que utilizamos para la búsqueda de otros, necesitan hoy más que nunca, una superación, que rige gran parte de nuestro comportamiento, y la creación de un clima permanente de libertad mental, una atmósfera general, integral y global que estimule, promueva y valore el pensamiento divergente, a discrepancia razonada, la oposición lógica y la crítica fundada; todo lo cual implica equilibrio y síntesis entre las posiciones radicales o extremas, diálogo entre los diferentes puntos de vista o enfoques, pues más

que antagónicos evidencian ser complementarios, y sobre todo, la conciencia de que nuestra juventud tiene una sensibilidad especial para captar los signos que marcan los cambios de su tiempo.

Por esto, el llevar a un ser humano a su pleno desarrollo y madurez, en su realidad integral, constituye la manera más difícil y ambiciosa que pueda proponerse una persona, una institución, incluso una sociedad completa. Sin embargo, caminar en esa dirección, abriendo horizontes e iluminando caminos, es la meta que se propone, en general, toda verdadera educación y desarrollo pleno del ser humano. Donde todo educador en nuestro país lucha día a día por lograrlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allport, G. (1966), **La Personalidad: Su Configuración y Desarrollo**, Herder, Barcelona.

Informe titulado. (2016), **"Riqueza, Tenerlo Todo y Querer más", Basado en el Informe de Desarrollo Humano.**

Martínez, M. (2004). **La Psicología Humanista: Un Nuevo Paradigma Psicológico**, 2da edic., México: Trillas.

UNESCO (1979). **Enfoque Sistémico del Proceso Educativo**. Madrid: Anaya/ Informe Desarrollo Humano, (2015), Programa de las Naciones Unidas.

**NUEVAS TECNOLOGIAS AL SERVICIO DE
LAHOMEOSTASIS
DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN
ESPECIAL EN EL
CONTEXTO UNIVERSITARIO VENEZOLANO**

Autor: Pedro Huérfino
tochilandia@hotmail.com

RESUMEN

El presente ensayo aborda la importancia de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), desde el escenario de la sociedad del conocimiento en el contexto universitario relacionado con la tarea de orientación de habilidades pedagógicas para crear condiciones de inclusión. Para tal efecto, La sociedad del conocimiento aporta herramientas como el conocimiento especializado siendo los más utilizados la digitalización, y globalización; incrementándose aceleradamente, los aportes de la información especializada en torno al tema a millones de usuarios que en todo el mundo se conectan a Internet, generando conocimientos que coadyudarán a las personas con NEE, a mejorar su calidad de vida y de formación, es importante que los docentes de educación superior, usen la informática como herramientas inclusivas a la población con las características específicas de NEE, la tecnología facilita los procesos académicos de estudiantes universitarios que presentan dicha condición, Se concluye que la sociedad del conocimiento, en el ámbito del contexto educativo universitario, en los escenarios destinados a estudiantes con NEE, desarrollan un conjunto de fenómenos de autorregulación, que les permiten desenvolverse con relativa constancia, respondiendo a las necesidades particulares de cada estudiante y brindándoles herramientas adecuadas para potencializar su proceso formativo logrando la inclusión de esta población estudiantil.

PALABRAS CLAVE

Nuevas tecnologías,
homeostasis;
educación especial;
necesidades
especiales
educativas

**NEW TECHNOLOGIES IN SERVICE OF THE HOMEOSTASIS
OF THE MODALITY OF SPECIAL EDUCATION IN THE
VENEZUELAN UNIVERSITY CONTEXT**

Author: Pedro Huérfino
tochilandia@hotmail.com

ABSTRACT

This essay addresses the importance of people with special educational needs (SEN) from the knowledge society scenario in the university context related to the task of orienting pedagogical skills to create conditions of inclusion. To this end, the knowledge society provides tools such as specialized knowledge, the most used being digitization, and globalization; The information on the subject to millions of users around the world connecting to the Internet, generating knowledge that will help people with SEN, improve their quality of life and training, it is important that Teachers of higher education, use information technology as an inclusive tool to the population with the specific characteristics of SEN, technology facilitates the academic processes of university students who present such condition, It is concluded that the knowledge society, within the context of university education context , In the scenarios destined to students with SEN, develop a set of self-regulation phenomena that allow them to develop with relative constancy, responding to the particular needs of each student and providing them with adequate tools to potentiate their formative process, achieving the inclusion of this population Students.

KEYWORDS: New technologies; special education; special educational needs

INTRODUCCIÓN

Abordar las nuevas tecnologías también conocida como sociedad del conocimiento al servicio de la educación especial en el contexto universitario venezolano, implica innovación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para relacionar las estrategias concernientes con esta modalidad del sistema educativo venezolano, desde una visión pedagógica, que partiendo desde las (TIC), incrementa las transferencias de conocimiento, modificándolos sentidos y la forma en que éstos desarrollan sus actividades en la sociedad moderna.

Al respecto, como interrogante destaca: ¿Tienen los profesores la actitud inclusiva hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el contexto universitario? Realmente en observaciones y diálogos intersubjetivos la disposición de los docentes universitarios, que atienden a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no se

sienten comprometidos en primer lugar con la inclusividad de esta población estudiantil en estos escenarios y en segundo lugar con la mediación de las TIC, como herramienta mediadora facilitando el proceso académico de los discentes que presentan estas características específicas.

En este sentido, tomando ideas de Quiroz (2012), el término sociedad del conocimiento toma importancia como categoría social y educativa; fue implementado por Peter Drucker, quien le asigna el significado de ser la articulación del conocimiento para el trabajo productivo y creativo; en la década del noventa, fue profundizada la categoría por los aportes de Mansel y Stehr, (citados por Román, 2004), que apuntan el significado hacia la idea de transformación social, cultural y económica, sustanciándose en el desarrollo sustentable como pilar de la sociedad moderna; la virtud de la sociedad del conocimiento.

La educación el sistema educativo venezolano, en la última década, ha sido objeto de

transformaciones por parte del ente rector que rige esta área como lo es el Ministerio para el Popular de Educación (MPPE); destacando el acceso y uso de las TIC a través de los Centros Bolivariano de Informática y Telemática (CBIT), estos cambios han influenciado la modalidad de educación especial, entre los que enfatiza la valoración del trabajo, apertura hacia la inclusividad de las personas con (NEE) en instituciones de educación regular.

Además destaca que la modalidad de educación especial se rige por leyes específicas: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), la Conceptualización de las Políticas de Educación Especial (2014), la Resolución 2005 de 1996, y la Ley para las Personas con Discapacidad del 2007, hay un claro horizonte de posturas y mejoras a las condiciones de orientación de la educación especial en Venezuela

En concreto, el tema sobre las personas con NEE, se trató en la

Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (2015, ONU-Nueva York), donde se ratificó que las personas con NEE, son aquellas que presentan dificultades mayores que el resto del grupo, para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o porque presentan desfases con relación al plan de estudio.

Ahora bien, al reflexionar sobre homeostasis de la educación especial en el contexto universitario, se hace necesario señalar la importancia de innovar el proceso educativo en este nivel, donde no exista quietud investigativa y esté presente una reorientación pedagógica entre los docentes universitarios para que estén en la disponibilidad de gestionar cambios paradigmáticos y lograr la transformación indicada, como lo es la inclusividad de esta población estudiantil en las universidades.

Lo evidenciado anteriormente, conduce la aseveración que la homeostasis, es la de lograr que los docentes sean los innovadores de los cambios pragmáticos incidentes en la

construcción de conocimientos acordes a la realidad de los alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentran incluidos en el subsistema de educación universitario venezolano, por lo tanto las universidades están en la obligación de promover nuevos esquemas mentales entre su plantel de profesores para lograr la reingeniería del proceso de enseñanza aprendizaje, incidentes en el beneficio de la población estudiantil que presenten necesidades educativas especiales.

DESARROLLO TEÓRICO

Nuevas Tecnologías “Sociedad del Conocimiento”

La sociedad del conocimiento como lo conceptualizan Mansel Stehr (citado por Román ob.cit.), se refiere a “la innovación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, donde el incremento en las transferencias de la información modificó en muchos sentidos la forma en que desarrollan muchas

actividades en la sociedad moderna” (p.89). En tal sentido la misma se involucra con el desarrollo de las actividades socio económico cultural de un país, donde debe destacar la hegemonía en el uso de las tecnologías, para afianzar el acceso hacia la información y comunicación.

Es muy oportuno, reflexionar la importancia de las nuevas tecnologías en la formación académica de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el contexto universitario, visto desde esta perspectiva he de señalar que las TIC, TAC, son herramientas pedagógicas que todo docente en las universidades debe promover su uso entre la población estudiantil que presente alguna discapacidad, de esta forma estará contribuyendo con la integración de estos alumnos que presentan esta característica específica

En base a lo ya expuesto, las nuevas tecnologías son instrumentos utilizados en el contexto universitario por tanto se hace necesario que en las universidades venezolanas, los

docentes faciliten a los alumnos con NEE la accesibilidad del uso de las TIC y TAC, contribuyendo de esta forma con las rupturas de barreras que se les presenta a los alumnos con discapacidad, durante la formación académica en las instituciones de educación superior.

Educación Especial.

En lo que respecta a la educación especial en Venezuela, constituye una de las modalidades del sistema educativo, tiene como objetivo atender a las personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales no les permite adaptarse a los programas diseñados para los niveles de educación estipulados en la Ley Orgánica de Educación (ob.cit.), se ve con mayor precisión, asume un interés superlativo en la creación de ambientes interactivos de aprendizaje de este modo, la sociedad del conocimiento coadyuva al proceso enseñanza-aprendizaje de quienes tienen NEE.

Ahora bien, en Venezuela a pesar que existen leyes como la Constitución de la República

Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), la Ley Para Personas con Discapacidad (2007), aún existe discriminación hacia las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), esto influye en el proceso educativo de la población estudiantil, en este caso específico en la integración universitaria de los alumnos que presenten alguna NEE.

A todas estas, las instituciones de educación superior tienen como objetivo la preparación de los profesionales de alta competencias que contribuirían con el desarrollo del país, desde el punto de vista de la formación académica de los estudiantes en las aulas de clases, cualquiera sea la carrera, si se cumple, los docentes dan lo mejor de sí en la transmisión de saberes y conocimientos a la generación de relevo.

De la Integración a la Inclusión.

En Venezuela, pese a los cambios que se vienen presentando en el Sistema Educativo, favor de la integración de las personas con NEE

en los distintos niveles y modalidades del sector educacional, aún existen barreras integracionistas hacia la población que presenta alguna discapacidad, sobre este particular he de referenciar a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010) refleja que aproximadamente de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo presenten una discapacidad, solo el 2% de la población concluyen la escolaridad.

He de reflexionar, que el docente universitario debe conocer las capacidades de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y así obtener resultados exitosos en el proceso de formación académica de esta población estudiantil, inciendo en que se vuelvan operativos y participativos durante su permanencia en las instituciones de educación superior, de esta forma se estará dando la inclusión universitaria de los alumnos que presenten alguna discapacidad específica.

En este caso es necesario, abordar la inclusión y se hace necesario referenciar que la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en el año 2010 hizo el llamado para que el término “inclusión educativa”, sea visto como una concepción donde las los alumnos que presenten una discapacidad han de ser aceptados en instituciones educativas en los distintos niveles y modalidades del sector educativo venezolano.

Atendiendo a estas consideraciones, se evidencia en la definición a la inclusión educativa que le da La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010), “la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación”, esta conceptualización conlleva a afirmar que la educación inclusiva debe fortalecer la presencia de las personas con discapacidad en el contexto educativo.

Ahora bien, para lograr la inclusión de las personas con Necesidades Educativas Especiales en las universidades públicas y privadas, en acepción de Ainscow (2011),” la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiéndose por actitud una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar” (pág.3), quedando entendido que la actitud inclusiva del docente universitario es fundamental, dado a que su praxis ha de estar enmarcado hacia el esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes que presenten alguna discapacidad.

Homeostasis

La homeostasis de la educación especial en el contexto universitario, tiene que estar dirigida al equilibrio y autorregulación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con este entorno, debe existir un trabajo permanente por parte de los docentes de las universidades, que considere la exploración y

conocimientos de las actitudes y aptitudes de los discentes con esta característica específica ante el reto de la inclusividad educativa, en líneas generales los profesores deben estar sensibilizados hacia la inclusión educativa de esta población estudiantil.

Al respecto, Hargreaves y Fink (2006), señalan “la homeostasis de la innovación educativa también suele vincularse a la antigüedad de los profesionales, es precisamente esta dinamicidad la que permite al sistema ajustarse a los cambios continuos que se producen en las condiciones del contexto” (pág. 21), reflexionando al autor he de señalar que debe prevalecer en los docentes universitarios el “espíritu innovador” para de esta forma se logren espacios idóneos para la permanencia de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las universidades.

CONCLUSIONES

De todo lo manifestado se concluye que se debe considerar las

necesidades educativas especiales como una oportunidad, no como un problema en la formación académica de los estudiantes, el rol profesional del docente exige la inclusión de la función investigación y docencia, a nivel universitario, de modo tal que se logre, con el uso eficaz de las estrategias pedagógicas, un apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes con alguna discapacidad específica.

Así mismo, el éxito de la inclusión universitaria de las personas con Necesidades Educativas Especiales, está supeditado la institucionalización académica que abogue por espacios y condiciones adecuadas para ellos, dando cuerpo a un proceso de enseñanza aprendizaje que valore las experiencias y donde se aprecien las discapacidades como oportunidades para potenciar en otros aspectos el proceso formativo.

Se busca lo que se ha denominado homeostasis de la educación especial, en el contexto universitaria asumiendo los estudiantes con discapacidad, como

parte integral de la institucionalidad, brindándoles condiciones para que desarrollen sus capacidades, siendo la institución inclusiva y compensando los cambios en su entorno, mediante el intercambio regulado de experiencias con otros alumnos con necesidades distintas a las consideradas especiales. Se trata de una forma de equilibrio dinámico que se hace posible gracias a una red de sistemas de control realimentados que constituyen los mecanismos de autorregulación de los seres vivos.

Es por ello, que los docentes universitarios deben dar importancia, a la sociedad del conocimiento(herramientas de apoyo, en lo correspondiente con las tecnologías de información y comunicación), y el correcto uso de estrategias que busquen incluir a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, facilitando propuestas de trabajo solidario, el respeto y el cuidado de los otros, esto redundará en el fortalecimiento cognitivo de las

personas que presentan esta condición específica.

Los avances de mi investigación se encuentra en la revisión documental, lo cual me permite afirmar la existencia de progreso en lo concerniente a la inclusividad de alumnos con discapacidades específicas en instituciones educativas universitarias, como lo es el caso de la Universidad Central de Venezuela (UCV), donde fue implantada por el doctor Manuel Aramayo la Catedra Libre de Educación Especial, precisamente es lo buscado por el investigador en la propuesta de tesis doctoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2011). **Comprendiendo el Desarrollo de las Escuelas Inclusivas**. Manchester, Facultad de Educación de Manchester.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad**. Salamanca-España (1994).
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999).
- Caracas. **Gaceta Oficial Número 36.860**. Diciembre 30, 1999.
- Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible ONU** Nueva York (2015).
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). **La Sostenibilidad en el Tiempo. Cuadernos de Pedagogía**, 319, 16-20.
- Ley de Personas con Discapacidad (2007). Caracas: **Gaceta Oficial Número 38.598**. Enero 5, 2007.
- Ley Orgánica de Educación (2009). **Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela N°: 5.929**. (Extraordinario). Agosto 15, 2009.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (2014). **Conceptualización de las Políticas de Educación Especial**. Caracas: texto original de 1977.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). **Conferencia Internacional de la Educación**. Cuadragésima octava reunión. Ginebra.

Quiroz, F. (2012). **Sociedad de la Información y el Conocimiento.** Boletín de los Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica. Vol.1, num.1.

Román, M. (2004). **Sociedad del Conocimiento y Refundación de la Escuela Desde el Aula.** Lima: Ediciones Libro Amig.

**LAS TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y
CONOCIMIENTO,
SU APOORTE A LA COMPLEJIZACIÓN DE
LA EDUCACIÓN**

Autor: Andrea Márquez
andemar26@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio aborda el tema del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), mediante el uso de las Técnicas de Información y Comunicación (TIC), para la resolución de problemas de manera eficiente, en el proceso de aprendizaje presencial y/o virtual; la idea es asegurar que los docentes incorporaren a sus clases las nuevas posibilidades que ofrece la educación en la plataforma virtual, abarcando la realidad del proceso de aprendizaje tradicional, elevando el uso de las TIC, y explorando estas herramientas al servicio de la adquisición de nuevo conocimiento, lo que permite la inclusión digital de los docentes universitarios y estudiantes. Este escrito constituye un primer avance de diagnóstico, de una Investigación Acción aun en curso, el propósito es explorar los factores que han sido claves en la implementación de las TAC, para el uso de las TIC, en el ámbito de los docentes que conforman en el programa ciencias sociales, carreras Administración y Contaduría Pública, UNELLEZ-VPA. Las técnicas de recolección de la información utilizadas son observación, entrevista abierta aplicada a 8 docentes. El análisis se realizó mediante la triangulación de las versiones aportadas por los sujetos investigados contrastadas con referentes teóricos y la interpretación de la investigadora.

PALABRAS CLAVE

Tecnología; TAC;
TIC; educación
universitaria

**THE TECHNOLOGIES OF LEARNING AND KNOWLEDGE,
IT'S CONTRIBUTION TO THE COMPLEXIZATION OF EDUCATION**

Author: Andrea Marquez
andemar26@gmail.com

ABSTRACT

This study from the dialectic hermeneutics, addresses the issue of the use of Learning Technologies and Knowledge (TAC), from the use of Technical Information and Communication Technology (ICT), to solve problems efficiently and effectively, in the process of virtual classroom learning and / or; the idea is to ensure that teachers can incorporate into their classes the new possibilities offered education in the virtual platform, covering the reality beyond the traditional learning process, raising to use ICT, and exploring these tools to service acquisition of new knowledge, enabling the digital inclusion of university teachers and students. The idea of this first step of diagnosis, is to explore the factors that have been key to the implementation of the TAC for the use of ICT in the field of teachers that make up the social sciences program at the races Administration and Accounting public, UNELLEZ-VPA.

KEYWORDS: Technology; tac; tic; university education

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías han permitido explorar variados escenarios de aprendizaje. Las Técnicas de Información y Comunicación (de aquí en adelante TIC), son una herramienta útil para mejorar la práctica pedagógica a nivel universitario. En acepción de Martínez y Hernández (2013), las TIC, son herramientas computacionales e informáticas que procesan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma; son un conjunto de soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, dando forma, registro, almacenamiento y difusión a los contenidos digitalizados.

Estas herramientas, en la concepción de aula virtual, muy en moda en las universidades del mundo, requieren, según Martínez y Hernández (Ob.Cit.), de una orientación que aproveche las bondades de las TIC, en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje. “De lo que se trata es de hacer más

productiva la relación de los estudiantes y docentes, con el conocimiento a través del uso de la tecnología informática y de comunicación” (Pág.21)

En consecuencia, hoy día se han introducido nuevas estrategias que vienen a servir de guía orientadora a las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. Una de ellas se denomina Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (de aquí en adelante TAC), las cuales asegurarán que los docentes puedan incorporar a sus clases las nuevas posibilidades que ofrece la educación a distancia. En este sentido, Granados, López, Avello, Luna, Luna y Luna (2013) consideran que “las TAC, van más allá de aprender a usar las TIC, apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento” (Pág. 290)

A todas estas, y ahondando en la prácticas pedagógicas de los docentes del programa ciencias sociales de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos

Occidentales Ezequiel Zamora, Vicerrectorado de Producción Agrícola del estado Portuguesa (de aquí en adelante UNELLEZ-VPA), de las carreras Licenciatura en Administración y Licenciatura en Contaduría Pública, en cuanto a que sean capaces de usar las TIC, desde una formación que contemple autonomía y movilidad, en el marco manejo del conocimiento teórico y práctico. No solamente porque deben tenerlo, sino porque deben enseñar valiéndose de herramientas de información y comunicación que hagan posible un aprendizaje significativo y efectivo.

En otro aspecto, por medio de toda tecnología que proporcione las nociones técnicas indispensables para saber utilizar con confianza las herramientas informáticas, que se puedan emplear de modo creativo y adecuado a las propias necesidades en el aula o en la vida diaria, que cada vez se torna más informatizada y nos exige saber cómo operar todo tipo de programas, las TAC, se constituyen en dos grandes áreas de atención: por un

lado, la nomenclatura informática y comunicacional.

Por otra parte, el tratamiento al conocimiento para hacerlo más inteligible y funcional en las diversas áreas de desarrollo de una sociedad u organización. Todo esto viene acompañado de una formación metodológica adecuada que concreta las TIC, como herramientas en un terreno en constante evolución, en la medida en que se produzcan nuevos avances más útil se hacen las TIC, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como antecedente inmediato al presente estudio, está la investigación de Granados (2012), titulada “Las TIC, TAC, TEP, como instrumento de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI”, Universidad Complutense de Madrid, la cual concluyó en que las TIC, como herramientas de complemento de la práctica pedagógica, requieren de un proceso de orientación primaria que adiestre a los docentes en el lenguaje informático y de comunicación, para hacer un uso adecuado de las técnicas

en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de proyectar esquemas de interacción donde de una manera amena y directa, los estudiantes fortalezcan su visión de la realidad y la vinculación del conocimiento aprendido, en la resolución de problemas cotidianos.

A continuación, las preguntas generadoras de este estudio

¿Qué factores han sido claves en la implementación de las TAC, para el uso de las TIC, en el ámbito de los docentes que conforman en el programa ciencias sociales en las carreras Administración y Contaduría Pública, de UNELLEZ-VPA? ¿Qué conocimiento de las TAC y su aplicación mediante las TIC poseen los docentes del programa ciencias sociales en las carreras Administración y Contaduría Pública, de UNELLEZ-VPA? ¿Qué disposición tienen a usar las TAC mediante las TIC los docentes del programa ciencias sociales en las carreras Administración y Contaduría Pública, de UNELLEZ-VPA? ¿De qué equipos y programas, para la implementación

de las TAC mediante las TIC, disponen los docentes del programa ciencias sociales en las carreras Administración y Contaduría Pública, de UNELLEZ-VPA?

DESARROLLO TEÓRICO

Tecnología; TAC; TIC; educación universitaria.

Para crear las condiciones iniciales que le brinden habilidades y destrezas a los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-VPA, como población objeto de estudio, representada por los informantes clave, docente, y siguiendo la orientación de Enríquez (2013.), en cuanto a las TAC para incrementar la efectividad de las TIC, se le asigna categorías desde las cuales se ahonda en el interés inicial que cada docente tiene sobre el tema de las TIC y su uso: categoría Blogs individuales, categoría Blogs colectivos, y categoría Blogs en el Aula.

Estas categorías, al ser sometidas a consulta de los docentes

del programa ciencias sociales, dio como resultado, con una entrevista con respuesta abierta, a la incógnita de que si habían o no utilizado en sus contenidos programáticos y práctica pedagógica, alguno de los Blogs mencionados como categoría, la respuesta fue que solamente conocían los Blogs Individuales, y no como herramienta pedagógica, no poseían suficiente información acerca de ese uso, sino como espacio de interacción en internet.

Esto marcó sensiblemente el escenario desde el cual las TAC, tendrían que comenzar hacer uso de estrategias de inducción e información, que eliminara o al menos redujera esta debilidad y creara nuevas necesidades en los docentes que al descubrir las bondades de las TIC, las incorporaran a sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En razón de lo anterior, se diseñaron una serie de acciones encaminadas a generar un conocimiento inicial en los docentes acerca de las TIC, y sus mecanismos de integración. A ello se unió el Plan

de Formación Docente de la UNELLEZ-VPA, el cual por la vía de aulas virtuales y del diplomado ofertado por UNELLEZ, en Escenarios Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, creando todo esto en su conjunto, condiciones adecuadas (en el último semestre del 2014, que es cuando se hizo el estudio) para el uso de las TIC, en el desarrollo de los diferentes contenidos formativos en las carreras Administración y Contaduría Pública.

El diseño de estrategias para el fortalecimiento de las TIC, en el ámbito de los contenidos programáticos utilizados por los docentes del programa ciencias sociales de UNELLEZ-VPA, tuvo, una vez articuladas actividades desde las TAC, con los complementos de otros recursos pedagógicos aportados por la UNELLEZ, y producto de una nueva consulta abierta a los sujetos investigados, un criterio bien avanzado acerca de las bondades de las técnicas de información y comunicación al servicio de la práctica pedagógica.

En este orden de ideas, según los sujetos consultados, el aprendizaje se hizo más cooperativo. Los instrumentos que proporcionaron las TIC, brindaron facilidad para el trabajo en equipo y el cultivo de actitudes sociales, dado que vinieron a propiciar el intercambio de ideas y la cooperación. También coincidieron los consultados, en que gracias al implemento de las TIC, en sus contenidos programáticos, se dio interdisciplinariedad, permitiendo que el computador, por su versatilidad y capacidad de almacenamiento, realizara diversos tipos de tratamiento de una información amplia y variada.

En otro aspecto, se dio una alfabetización tecnológica (digital y audiovisual), de manera efectiva, fortaleciendo las habilidades y destrezas en el manejo del conocimiento tecnológico y de una mayor integración de los docentes para el trabajo cooperativo desde las TIC, en sus líneas de investigación y sus actividades extensionistas.

A todas estas, tomando ideas de Benítez (2011), las TIC, a pesar de su

buen tratamiento y orientación, presentan algunas debilidades tales como la tendencia a quedar descontinuadas muy pronto debido al vertiginoso avance de las tecnologías lo que obliga a actualizar frecuentemente el equipo y adquirir y aprender nuevos software, lo que implica una gran inversión personal como colectiva, para ello es necesario el esfuerzo de los Estados en la consolidación de una política de subsidio tecnológico que coadyuve a mantener la actualización de los sistemas en uso de las TIC, sobre todo en el nivel universitario que en donde se produce nuevo conocimiento.

Esta visualización de dudas e incógnitas, plantea como propósito general interpretar los factores que han incidido, a juicio de la autora en la implementación de las TAC, para el uso de las TIC, en el ámbito de los docentes que conforman en el programa ciencias sociales en las carreras Administración y Contaduría Pública, de UNELLEZ-VPA.

La propuesta de estudio se fundamenta en el pensamiento

complejo. Al respecto, Morin (1999, p.6), lo señala como la capacidad del investigador para analizar un problema estudiado dentro de una concepción holista y humana, dada la compleja interrelación de sus elementos. Sin embargo, el propósito principal del pensamiento sistémico, no sólo es el de solucionar problemas que se expresan en pensar sobre cuestiones complejas, sin que permita conocer los patrones que rigen al universo escrito de la naturaleza, percibir el mundo y sus relaciones con él, extender su capacidad de crear y ser parte del proceso generador de experiencias de vida.

De allí, que el individuo mediante el modo de pensar holístico, es capaz de reconocer los patrones de comportamiento propios del sistema y actuar eficazmente al incidir en la estructura que lo genera; por lo tanto, la dinámica de sistemas entiende la organización como una red compleja de relaciones causa-efecto, por lo que el concepto de red o estructura causal permite explicar el comportamiento dinámico de la organización

En este sentido, el paradigma sistémico según Martínez (2000), surge como consecuencia de las limitaciones de los procedimientos analíticos de la ciencia tradicional; indica que en el proceder analítico se requieren dos condiciones para ser aplicado: una que no existan interacciones entre las partes o, si existen, que sean pequeñas y se puedan despreciar por su poca significación; y la otra condición es, que las descripciones del comportamiento de las partes sean lineales.

Desde este ángulo, argumenta el autor que una perspectiva sistémica se deben tomar las ideas en forma holística tal como sostiene Aristóteles, es decir, el todo es más que la suma de las partes; lo que ocurre en el todo no se deduce de los elementos individuales, sino, lo que ocurre en una parte de este todo lo determina las leyes internas de las estructuras de ese mismo todo. En este sentido, una parte tiene significación distinta cuando está aislada o cuando está integrada a otra totalidad.

En el mismo sentido, agrega Morin (Ob.Cit.), que la presencia de la idea de sistema en todos los dominios, desde la física a la astronomía pasando por la biología, la sociología, entre otros, es una idea más que recurrente; entendiendo por Sistemas, los átomos, las moléculas, las células, los astros, las galaxias, los organismos, las sociedades; la naturaleza o el universo son “los sistemas de sistemas, en rosarios, en racimos, en pólipos, en matorrales, en archipiélagos” (1997, p.98).

Morin(Ob.Cit.), a todas estas, afirma que el universo es de carácter polisistémico; una sorprendente arquitectura de sistemas que se edifican los unos a los otros, los unos contra los otros, implicándose e imbricándose unos a otros....Así, el ser humano forma parte de un sistema social, en el seno de un ecosistema natural, el cual está en el seno de un sistema galáxico; está compuesto por sistemas celulares, los cuales están compuestos por sistemas moleculares, los cuales están

compuestos por sistemas atómicos (Morin, Ob.Cit., p.99).

METODOLOGÍA

La investigación Acción representa un proceso circular de indagación y análisis de la realidad, en el que partiendo de problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive se procede a una reflexión y actuación sobre la situación problemática con el objetivo de mejorarla. En este caso se trata de que los docentes puedan incorporar a sus clases las nuevas posibilidades que ofrece la educación en la plataforma virtual, abarcando la realidad más allá del proceso de aprendizaje tradicional, elevando el uso las TIC, y explorando estas herramientas al servicio de la adquisición del nuevo conocimiento.

Las técnicas de recolección de la información utilizadas son la observación y la entrevista abierta aplicada a 8 docentes de dichas formaciones. El análisis se realizó mediante la triangulación de las

versiones aportadas por los sujetos investigados contrastadas con los referentes teóricos y la interpretación de la investigadora.

Impresiones diagnósticas

Las opiniones de los sujetos investigados arrojaron como criterio o estructura de juicio, acerca de las TAC, como vía para el fortalecimiento del uso de las TIC, que el proceso educativo debe coordinar una preparación destinada a crear en los egresados habilidades y destrezas que mejorarán su desenvolvimiento en el mundo laboral, partiendo de premisas básicas, cognitivas para procesar información que se relacionan con conocimientos fundamentales propios de una formación general, como habilidades de comunicación oral y escrita, realizar cálculos, lecto-escritura, entre otras.

También destaca en el discurso de los informantes clave la consideración de que es necesario relacionar el conocimiento técnico en carreras como Administración y Contaduría Pública, con el

comportamiento y actitud en diferentes ámbitos como gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de información, resolución de problemas, comprensión sistémica, entre otros. Esto significa que las estrategias de aprendizaje, recalcan los sujetos investigados, se han de basar, en el uso de las TIC, en el aprender a aprender, donde las competencias laborales se desarrollen desde las claves de un permanente aprendizaje activo e interactivo.

Desde una perspectiva general, los sujetos investigados esgrimieron que deben resaltarse algunas acciones puntuales para el pleno desarrollo de las TIC, en beneficio del colectivo, entre ellas: utilizar recursos informáticos y de red; utilizar aplicaciones de manera productiva; aplicar herramientas digitales para adquirir información de diversas fuentes; e interactuar y colaborar con sus compañeros usando recursos digitales.

En cuanto a la aplicación, es necesario fortalecer la comunicación, información e ideas, desde una

variedad de medios y formatos, participando en grupos para desarrollar proyectos, realizar tareas o solucionar problemas. Es indispensable, destacan los sujetos investigados, resolver problemas y tomar decisiones utilizando TIC, para generar trabajos originales como medio de expresión personal, utilizando modelos y simulaciones para explorar temas complejos.

A todas estas, el tema axiológico, y acá valga citar a Queraltó (2003), del uso de las TIC, amerita la selección, análisis y utilización de la información de manera ética; valiéndose de la información adquirida por medio de las TIC, de manera legal y responsable. Es necesario valorar las TIC como elemento de aprendizaje permanente, y reconocer en ellas, su finalidad de medio de colaboración y comunicación social. Los informantes clave, coinciden abiertamente con la postura de este autor y expresa que el abordaje del tema de las TAC, aún no ha tenido la repercusión necesaria para ser entendido y valorado en el

ámbito de la experiencia académica universitaria.

Discusión

La competencia informática o digital, las TIC, centra su interés en dotar a los estudiantes y docentes, de una formación para dominar las tecnologías. En el entorno educativo universitario aparece el concepto TAC, como estrategia orientadora de las TIC, hacia unos manejos más formativos, tanto para el estudiante como para el docente, con el objetivo de darle el uso adecuado para tener un producto de aprendizaje mejor. Se trata de incidir, como expresa Queraltó (ob.cit.), en la metodología de los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Con estudios como el presentado acá, se da a conocer y explorar, las posibles aplicaciones didácticas que las TIC, tienen para el aprendizaje y la docencia.

La progresiva incorporación de Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) a la educación supone diversos retos; uno de los más

evidentes se encuentra en cómo el profesorado lleva a cabo su tarea con las TAC y cómo optimizar sus resultados. Este aspecto pasa por una etapa de profundos cambios, tanto en el uso de nuevos medios en la educación, como en el uso de metodologías y estrategias que se adapten a este escenario distinto.

En un sentido puntual, es relevante citar la postura de Cristina Martí Úbeda, licenciada en Pedagogía. Miembro de la Red de Expertos del Colegio de Pedagogos de Catalunya, en el 2010, en una Conferencia vía Skype, que se dio en la Universidad Central de Venezuela, y que posteriormente fue colocada en el portal www.educaweb.com, donde la especialista fijaba posición entorno a la figura de las TAC en el ámbito educativo moderno. Explicaba Martí Úbeda que ya estamos en la sociedad del conocimiento, "...donde las nuevas tecnologías tienen un peso específico..., en un contexto en que los alumnos las utilizan habitualmente en su vida cotidiana, en sus relaciones sociales, etc." (p.s/n)

En cuanto al docente, Martí Úbeda expresa que su rol no cambia sustancialmente con la implementación de las TAC; todo lo contrario, se vuelve un facilitador del aprendizaje, "...ya que el acceso masivo a la información que facilita Internet provoca la necesidad de que los alumnos aprendan a decodificar, asimilar y aprovechar esa información" (p.s/n).

Todo esto muestra la necesidad de integrar a los docentes a las TAC, como impulsores de una nueva dimensión que se sitúa como un elemento clave para garantizar el éxito en este nuevo modelo educativo. En éste aspecto, recalca Martí Úbeda, aparecen nuevos interrogantes de la labor docente: ¿Qué papeles deben jugar docente y discente en este nuevo contexto educativo? ¿Son aplicables todas las nuevas tecnologías que van apareciendo a la educación? ¿Es necesario un cambio metodológico, o únicamente una adaptación? ¿Es necesario un cambio de estrategias? ¿Es imprescindible el uso de la web 2.0?

En este orden de ideas, se puede responder que el uso de las TAC, como medios didácticos, hará posible concentrar en una perspectiva de la práctica, el uso de las TIC, es decir, el valorar cómo implementar esos nuevos medios con lo que se cuenta en el aula, y tratar de hacer del docente un experto tecnólogo en las herramientas que continuamente, y cada vez con más velocidad, van apareciendo, sino de hallar espacios de colaboración y de diálogo que permitan la interacción y el intercambio de experiencias, de manera que se produzca un flujo de información más bien orientado a la práctica.

En una palabra, volviendo a Martí Úbeda, en definitiva, lo que se plantea en este nuevo tiempo es un replanteamiento de las acciones formativas dirigidas al profesorado, de cualquier nivel, "...que responda a las necesidades específicas de este colectivo en cuanto a la implantación de las TAC en la educación y en cuanto a su práctica docente para que el proceso de enseñanza aprendizaje

se potencie con el uso de las TIC y facilite la construcción de conocimiento" (p.s/n).

RECOMENDACIONES

- ✓ Incorporar las tecnologías de comunicación e información, a la formación docente.
- ✓ El papel del profesor debe cambiar volverse aún más activo e interactivo
- ✓ Las estrategias de enseñanza y los recursos deben ser compartidos a través de la comunicación con otros educadores e integrarse a través del currículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez Rodríguez, Leticia (2011). **Las TICs en la Escuela**. Revista Innovación y Experiencias educativas, N°38, Pp. 223-246.
- Castro Monge, Edgar (2010). **El Estudio de Casos como Metodología de Investigación**. Revista Nacional de administración, 1, Pp. 31-54 Julio-Diciembre.

- Enríquez, Silvia Cecilia (2012). **La Formación Básica para Docentes y las TAC**. Dirección: <http://www.ead.unlp.edu.ar/blog/?p=209>. Consulta: 05/02/2015.
- Enríquez, Silvia Cecilia (2013). **Luego de las TIC, las TAC**. Buenos Aires, Ediciones de la Universidad Nacional de la Plata.
- Granados Romero, John (2012). **Las TIC, TAC, TEP, como Instrumento de Apoyo al Docente de la Universidad del Siglo XXI**. Madrid, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21, 127-143.
- Granados Romero J, López Fernández R, Avello Martínez R, Luna Álvarez D, Luna Álvarez E, Luna Álvarez W. (2014) **Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, las del Aprendizaje y del Conocimiento y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación como Instrumentos de Apoyo Al Docente de la Universidad del Siglo XXI**. Medisur Revista. (Consultado abril 17, 2017); 12 (1) 5 p. Disponible en: <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2751>
- Martí Úbeda, Cristina (2010). **La Formación del Profesorado en TAC: Algunos Retos Pendientes**. Conferencia vía Skype, 13/12/2010; Caracas, Universidad Central de Venezuela, Material mimeografiado.
- Martínez, Ana B. y Nayesia Hernández (2013). **Teoría Y Práctica de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje**. Caracas, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- Martínez M., M. (2000). **Paradigma Emergente**. México, Editorial Trillas.
- Morin, E. (1999). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Madrid. Editorial Crítica.
- Morin, E (2000) **Los Siete Saberes Necesarios de la Educación del Futuro**. Francia: UNESCO. (Consultado abril 17, 2017); Disponible en: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>
- Ríos Cabrera, Pablo (2004). **La Aventura de Aprender**. Caracas, cuarta edición, Editorial Cognitus.
- Queraltó, Ramón (2003). **Ética, Tecnología y Valores en la Sociedad Global. El Caballo de Troya al Revés**. Madrid, Editorial Tecnos.
- Varios autores (2011). **Seminario de Investigación**. Bogotá, Instituto de Estudios Ambientales-IDEA, Universidad Nacional de Colombia. Dirección: <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/IDEA>. Consulta: 05/02/2015.

**MODELO PARA LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA TEORÍA DE
INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DE
PAUL RICOEUR**

Autor: Antonio Giménez
Antonio.gimenez@ucla.edu.ve

RESUMEN

El presente ensayo es un intento de entender y sistematizar la teoría de interpretación de textos de Paul Ricoeur con el objetivo de fundamentar un procedimiento práctico para su uso en el ámbito de la investigación en las ciencias de la educación. El planteamiento metodológico es una propuesta integradora entre la fenomenología y la hermenéutica, reconociendo que puede darse una coexistencia entre la descripción y la interpretación. Dicho proceso se inicia con un acercamiento superficial al discurso, seguidamente un análisis donde se hace una deconstrucción del texto para explicar su estructura semántica y se finaliza con una interpretación en profundidad donde se busca reconstruir los sentidos y significados del texto a partir de los ``núcleos de acción´´ para obtener una narración particular y renovada del texto estudiado.

PALABRAS CLAVE

Modelo, teoría,
interpretación de
textos, Paul Ricoeur

MODEL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE THEORY OF INTERPRETATION OF TEXTS BY PAUL RICOEUR

Autor: Antonio Giménez
Antonio.gimenez@ucla.edu.ve

ABSTRACT

The present essay is an attempt to understand and systematize Paul Ricoeur's theory of interpretation of texts in order to establish a practical procedure for its use in the field of research in the educational sciences. The methodological approach is an integrative proposal between phenomenology and hermeneutics, recognizing that there can be a coexistence between description and interpretation. This process begins with a superficial approach to discourse, followed by an analysis where a deconstruction of the text is made to explain its semantic structure and ends with an interpretation in depth where it is sought to reconstruct the meanings and meanings of the text from the ``core of action'' to obtain a particular and renewed narration of the text studied.

KEYWORDS: Model, theory, interpretation of texts, Paul Ricoeur.

INTRODUCCIÓN

El naturalismo ocupa una gran parte de la historia de la filosofía occidental. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX la Fenomenología se enfrenta a este pensamiento al darse cuenta que es posible otro tipos de racionalismo no matemático. Husserl (1859-1938) es quien inicia la propuesta filosófica fenomenológica delimitando como ámbito para su análisis la conciencia y su intencionalidad, teniendo como objetivo la trascendencia hacia la búsqueda de la esencia de las ``cosas mismas`` mediante la supresión del juicio y la desconexión del fenómeno de su entorno, lo que se denomina reducción fenomenológica.

Seguidamente entre los seguidores de Husserl aparece la hermenéutica como forma de conocimiento. Propuesta por Heidegger (1889-1976) y continuada por Gadamer (1900-2002) y Merleau Ponty (1908-1961) entre otros, la hermenéutica propone una transformación del conocimiento

descriptivo a una aproximación interpretativa para develar significados dejando la intuición y adoptando la comprensión como aproximación al conocimiento del fenómeno.

Estas dos tendencias tienen una clara diferencia, aparte de conceptual, ontológica, ya que el ser de la fenomenología trascendental es la búsqueda metódica de la desconexión del ``yo``. Dicha aproximación deja hablar al fenómeno en su forma más pura. Este hecho implica una negación ontológica del ser y solo debe hablar el fenómeno. La hermenéutica, en contraposición a la elevación trascendentalita, plantea una visión existencialista del ser, a través del concepto de ``dasein``, es el ``yo`` propuesto por Heidegger que busca interpretar al mundo, este ``yo`` preocupado y saturado de la realidad, es abrumado por su intrascendencia, invadido de su finitud. En contraposición al ``yo`` modernista, iluminado, indestructible y motivado al descubrimiento.

El problema ontológico de la negación fenomenológica del ser y la

exaltación existencialista del ser hermenéutico, lo aborda la fenomenología- hermenéutica, en la que destacan Paul Ricoeur (1913-2005) y VanManen (1942). Esta tendencia filosófica propone llegar al conocimiento de las cosas mediante la integración de procesos aparentemente antagónicos.

Ricoeur, discípulo de Husserl, plantea esta propuesta integradora entre la fenomenología y la hermenéutica, reconociendo que puede darse una coexistencia de la descripción y la interpretación. Para ello propone la posibilidad de llegar a un estudio más profundo del significado de un fenómeno, a través de un proceso que inicia con un acercamiento superficial al discurso, un análisis donde se explica la estructura del texto y sus relaciones semánticas y finaliza con una interpretación en profundidad.

La Teoría de Interpretación de Textos

Para comenzar, la dialéctica propuesta por Paul Ricoeur consiste en cómo llevar a cabo el proceso descriptivo-interpretativo del discurso,

pero el discurso al cual hace referencia está plasmado en un texto escrito, definiéndolo como un discurso fijado por la escritura.

Encuentra su anclaje filosófico en la ``Fenomenología Trascendental`` de Husserl donde plantea la ``descripción`` como debeladora del sentido que el mundo tiene para las personas por medio de un método y un programa de investigaciones llamado ``reducciones``. De igual manera, Ricoeur es influenciado por la Renovación Hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. Gadamer propone la búsqueda de una interpretación sin arbitrariedades ni limitaciones surgidas por los hábitos mentales, centrando su mirada en las cosas mismas, en este caso, en los textos. Estas dos influencias hacen que su postura sea claramente hermenéutica modernista pero con un carácter descriptivo heredado de la fenomenología.

En síntesis, Ricoeur toma la ``interpretación``, que es un procedimiento de la tradición

hermenéutica y la ``descripción'', venida de la fenomenología y las une en un mismo proceso metodológico para la interpretación de textos. El factor descriptivo se manifiesta a través de la ``explicación'', acudiendo a técnicas analíticas deconstructivas, y el factor interpretativo se manifiesta por medio de la ``comprensión'' donde se busca encontrar los diversos significados y simbologías inmersas en el texto. Esta original síntesis es uno de sus aportes más significativos al ámbito científico y filosófico ya que une a dos tendencias para muchos metodólogos irreconciliables haciéndolas complementarias.

¿Qué es un modelo?

Lo primero a evaluar es el significado de modelo, dadas la polisemias posibles. Para Carvajal

(2002, 9) un modelo puede considerarse como una descripción o representación de la realidad, que, por lo general está en función de unos supuestos teóricos o de una teoría. Dicha representación es una construcción racional de un campo de estudio concreto y suele presentarse en diferentes grados de abstracción.

Seguidamente, tomaremos la teoría de la interpretación presentada por Paul Ricoeur y haremos una ``vectorización'' de su discurso (Fig. 1), tomando los núcleos conceptuales principales y uniéndolos por medio de vectores que transmitan el sentido de la fuerza de sus ideas y describa un desarrollo secuencial de su planteamiento.

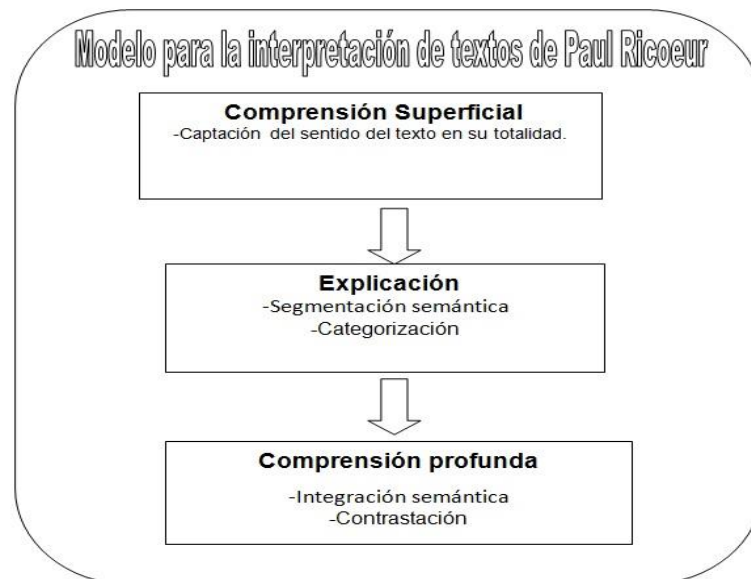


Fig. 1

Implementación del modelo

El modelo se plantea en tres fases secuenciales:

1-Comprensión Superficial

Ricoeur (2006, 87) afirma que: “comprender no es meramente repetir el acontecimiento del habla en un acontecimiento similar, es generar uno nuevo, empezando desde el texto en que el acontecimiento inicial se ha objetivado”.

Esta etapa es la aproximación inicial al texto con el objetivo de llegar a una “comprensión ingenua” (nåive). Para ello, se realiza una lectura inicial del texto para captar el sentido en su

totalidad. Para Ricoeur (2006, 86) en el acto de comprensión inicial “entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis”.

Ricoeur (2006, 93) nos habla de dos tipos de lecturas que se complementan en el proceso de comprensión de un texto:

Como lectores podemos permanecer en un estado de suspenso en cuanto a cualquier tipo de realidad referida, o podemos imaginativamente actualizar las referencias potenciales no ostensibles de un texto en una nueva situación, la

del lector. En el primer caso, tratamos el texto como una entidad sin universo. En el segundo, creamos una nueva referencia ostensible gracias al tipo de "ejecución" que el acto de leer implica. Estas dos posibilidades son igualmente promovidas por el acto de leer, entendido éste como su acción dialéctica recíproca. Leer, de esta forma, significa prolongar la suspensión de la referencia ostensible y transferirse uno mismo al "lugar" donde se encuentra el texto, dentro del "recinto" de este lugar que no se encuentra en mundo alguno.

Para concretar metodológicamente esta etapa, se hará un resumen narrativo del texto donde se describa y se sintetice el contenido del mismo.

2- Explicación

Esta etapa está enfocada al análisis de la estructura semántica del discurso. Ricoeur (2006, 99) argumenta: ``Si consideramos el análisis estructural como una etapa entre una interpretación superficial y una profunda, entonces sería posible ubicar la explicación y la comprensión

en dos diferentes etapas de un único arco hermenéutico´´.

Ricoeur (2006-b, 134) afirma que la característica fundamental de la explicación radica en la suspensión del mundo del texto para dar cuenta de las relaciones de sentido inmanentes al mismo. Al respecto del análisis, Ricoeur (2006, 97) comenta: ``la tarea del análisis estructural consiste en llevar a cabo una segmentación (el aspecto horizontal) y después establecer varios niveles de integración de las partes en el todo (el aspecto jerárquico). La lógica de la acción consiste entonces en unir núcleos de acción, que juntos constituyen la continuidad estructural de la narrativa´´. Para ilustrar este procedimiento Ricoeur (2006, 95) cita el análisis de Lévi-Strauss del mito de Edipo:

Primeramente, separa las oraciones del mito en cuatro columnas. En la primera coloca todas las oraciones que se refieren a una relación de parentesco sobrestimada: por ejemplo, Edipo se casa con Yocasta, su madre; Antígona entierra

a Polínice, su hermano, a pesar de la orden de no hacerlo. En la segunda columna están las mismas relaciones, pero invertidas como una relación de parentesco subestimada: Edipo mata a su padre, Layo; Etéocles mata a su hermano, Polínice. La tercera columna corresponde a los monstruos y a su destrucción. La cuarta columna agrupa todos los vocablos propios cuyo sentido sugiere propiamente la dificultad para caminar erguido: cojo, torpe, de pie hinchado. Una comparación de las cuatro columnas revela una correlación. Entre las columnas número uno y dos, tenemos relaciones de parentesco que sucesivamente han sido sobrestimadas y subestimadas. Entre la tres y la cuatro, hay una afirmación y después una negación de la autoctonía del hombre.

Para la práctica metodológica de esta etapa se realizará un análisis semántico ubicando las unidades de significado del texto de tipo oración y se reconocerán los núcleos de acción del discurso que equivalen al

procedimiento denominado comúnmente categorización.

3-Comprensión Profunda

En esta fase se ha llega a la interpretación del significado del texto.

Ricoeur (2006, 97) afirma: El significado de un elemento consiste en su habilidad para entrar en relación con otros elementos y con la obra completa.

También aclara: ``comprender no es meramente repetir el acontecimiento de habla en un acontecimiento similar, es generar uno nuevo, empezando desde el texto en que el acontecimiento inicial se ha objetivado.``

Ricoeur (2006, 97) explica el procedimiento: ``La lógica operativa consiste entonces en unir núcleos de acción, que juntos constituyen la continuidad estructural de la narrativa ensamblando las partes para formar un todo y devolverlo a la comunicación narrativa``.

Metodológicamente, se debe generar una nueva narración del texto partir de las categorías, que funcionan como puntos de anclaje para asegurar

la conservación del contenido original, pero con una narración renovada. Dicha originalidad emerge automáticamente debido a toda la carga cultural propia del autor que se refleja inconscientemente en el resultado. En palabras de Ricoeur (2006, 97): ``se debe ensamblar las partes para formar un todo y devolverlo a la comunicación narrativa´´.

Ricoeur (2006, 91) reconoce que puede haber diversas interpretaciones de un mismo discurso, señalando que en este tipo de procedimiento estamos más cercanos a una lógica de probabilidad que a una lógica de verificación empírica. Entonces es pertinente la contratación de los hallazgos con estudios realizados con anterioridad, para nutrir la interpretación final del fenómeno.

CONCLUSIONES

Para finalizar este ensayo se podría aclarar que la preocupación final de Ricoeur es la comprensión del

ser humano en su esencia, en ningún momento nos propone taxativamente un método que involucre fases operativas secuenciales o esquemáticas. Este ejercicio de ``interpretación de la interpretación de textos´´ es con fines netamente metodológicos investigativos, sin ninguna pretensión filosófica y con el más alto respeto al pensamiento de este gran meta teórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvajal A. (2002) **Teorías y Modelos: Formas de Representación de la Realidad.** Revista Comunicación nº1 Instituto p. 9. Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica.
- Ricoeur P. (2006) **Teoría de la Interpretación Discurso y Excedente de Sentido.** Siglo xxi editores, s.a. de c.v. en coedición con la universidad iberoamericana México.
- Ricoeur P.(2006-b) **Del Texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II** Buenos Aires. Fondo de cultura Económica. Argent

**ARTICULACIÓN PSICOSOCIOCOGNITIVA
PARA EL PROCESO DE TRANSICIÓN EN
ESTUDIANTES DE PREESCOLAR A PRIMER
GRADO**

Autor: María A. Mejías
mariaanejlca@hotmail.com

RESUMEN

La Educación Inicial se inserta en un enfoque de educación y desarrollo como un continuo humano con características de un proceso integral, permanente, interpretativo de calidad, que permite al sujeto participar activamente en la sociedad. No obstante, se observa ávida de una actitud crítica, constructiva del conocimiento sobre la articulación teórica y práctica educativa, donde la cohesión entre los niveles de educación inicial y primaria se muestra desarticulados. Estos comentarios reafirman lo que señala Luchetti (2007), “cada nivel trabaja como parcela claramente delimitada en el ámbito administrativo, en los ambientes de aprendizaje organizados acordes al nivel, en la práctica pedagógica específica, entre algunos aspectos que los diferencian”. Situación preocupante, porque afecta a los discentes que egresan de preescolar e ingresan a un nivel complejo y elevado en exigencia. De allí, la necesidad de generar la movilización de procesos estratégicos de relación entre los currículos de ambos niveles educativos y recurrir a la teoría cognitiva de Piaget (1980), sociocultural de Vigostky (1981) y a la teoría de la complejidad de Morín (1988) con el propósito de reflexionar sobre la praxis educativa docente en la articulación de preescolar a primer grado evitando cambios bruscos que indudablemente se convierten en necesidades que se deben cubrir para dar continuidad al desarrollo del estudiante. Por lo tanto, es imprescindible una estrecha relación entre ambos niveles como parte de la sensibilización ante el paradigma humanístico y crítico para la construcción de saberes, el autodesarrollo profesional, aceptación a los cambios y retos necesarios hacia la transformación educativa.

PALABRAS CLAVE

Articulación,
preescolar, primer
grado

ARTICULATION PSICHOSOCIO-COGNITIVE FOR THE PROCESS OF TRANSITION IN STUDENTS OF PRESCHOOL A FIRST GRADE

Autor: María A. Mejías
mariaanejlca@hotmail.com

ABSTRACT

Initial Education is inserted in an education and development approach as a human continuum with characteristics of an integral, permanent, quality interpretive process that allows the subject to participate actively in society. Nevertheless, it is eager for a critical, constructive attitude of knowledge about the theoretical articulation and educational practice, where the cohesion between the levels of initial and primary education is disjointed. These comments reaffirm what Luchetti (2007) points out, "each level works as a clearly delimited plot in the administrative field, in the learning environments organized according to the level, in the specific pedagogical practice, between some aspects that differentiate them". Worrying situation, because it affects the students who graduate from preschool and enter a complex level and high in demand. Hence, the need to generate the mobilization of strategic processes of relation between the curricula of both educational levels and to resort to the cognitive theory of Piaget (1980), sociocultural of Vigotsky (1981) and the theory of the complexity of Morin (1988) with the purpose of reflecting on the teaching educational praxis in the articulation of pre-school to first grade avoiding sudden changes that undoubtedly become necessities that must be covered to give continuity to the student's development. Therefore, a close relationship between both levels is essential as part of raising awareness of the humanistic and critical paradigm for the construction of knowledge, professional self-development, acceptance of the changes and challenges necessary for educational transformation.

KEYWORDS: Articulation, preschool, first grade

INTRODUCCIÓN

El paradigma educativo que se construye en el país, tiene como centro al ser humano como ser social, capaz de responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en la que vive. La educación inicial, se inserta en un enfoque de educación y desarrollo humano como un continuo, método integral globalizado que se vincula con la educación primaria para darle continuidad y afianzamiento en ésta última a los vínculos afectivos que son la base de la socialización y de la construcción del conocimiento (Currículo Educación Inicial, 2005).

Es importante recordar que en el avance por el sistema educativo, el estudiante está expuesto a momentos de transición, a diversos cambios en contenidos, estilos de enseñanza y aprendizaje, a nuevas normas, docentes, compañeros, formación de grupos, a la disposición de los espacios en los que experimenta vivencias que requiere esfuerzo por integrarse, que pueden generar

sentimientos de pérdida de lo conocido e incertidumbre por lo desconocido.

En tal sentido, la didáctica de los niveles educativos de inicial y primaria juega un factor determinante en el proceso de transición de preescolar a primer grado donde se pueden observar cambios importantes en los niños convirtiéndose en una serie de necesidades que se deben cubrir para dar continuidad al desarrollo pleno del estudiante dentro del sistema educativo actual. Por lo tanto, debe existir una estrecha relación entre ambos niveles para garantizar la continuidad y coherencia de los procesos.

Es imprescindible, acotar la realidad visualizada en las instituciones pertenecientes al circuito educativo N° 2 Juana La Avanzadora, del municipio Cardenal Quintero del estado Bolivariano de Mérida, donde a través de la observación participante en el contexto educativo, se evidencia la desarticulación de la etapa preescolar al primer grado del nivel primaria; existe claramente una

diferenciación institucional donde el más perjudicado es el estudiante, trayendo como consecuencia rupturas en términos pedagógicos y administrativos entre los niveles, lo cual conlleva a la deserción, limita la continuidad afectiva y pedagógica en primer grado, el bajo rendimiento académico, la adaptación al nuevo ambiente de enseñanza y aprendizaje y los señalamientos de culpabilidad a los docentes del grado inferior.

Una vez visualizada la realidad social educativa, se traza como propósito reflexionar sobre la praxis pedagógica en la articulación psicosociocognitiva para el proceso de transición de preescolar a primer grado, empleando la técnica de la observación participante a través de la actuación directa con los docentes de nivel inicial y primer grado. De allí, se genera la movilización de procesos estratégicos de relación entre los currículos de ambos niveles y comunidad educativa, para el desarrollo integral de los estudiantes, como parte de la sensibilización ante el paradigma humanístico y crítico en

la construcción de saberes, el autodesarrollo profesional, la aceptación a los cambios y retos necesarios para la transformación educativa.

DESARROLLO TEÓRICO

Según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), a través del diseño curricular del sistema educativo bolivariano, el maestro y la maestra, debe ser un modelo de liderazgo capaz de:

1. Guiar y orientar la educación de los y las estudiantes.
2. Tener una formación profesional y académica; así como disposición para atender la formación del y la estudiante en cualquiera de los grados y años de los distintos subsistemas.
3. Atender diferenciadamente las potencialidades de los estudiantes a partir del diagnóstico.

4. Promover el trabajo colectivo y solidario en las y los estudiantes.
5. Velar por el equilibrio afectivo y emocional de las y los estudiantes.
6. Propiciar un ambiente acogedor, abierto y de confianza.

Lo anteriormente señalado, es una parte del perfil docente visualizado en el sistema educativo bolivariano, de allí la importancia en conocer y reflexionar sobre las funciones inherentes a dicho perfil, puesto que cada día surgen nuevas demandas en la formación de los profesionales que justifica la complejidad de la nueva sociedad que se encuentra en constante cambio. Por lo tanto, es necesario formar una contextualización actualizada del rol del docente e involucrar a todos los educadores en esta visión, de modo que se pueda articular con el progreso de los estudiantes, encontrando así solventar no solo el área académica sino también problemas sociales del entorno para trascender a otros

ámbitos. Así mismo, permite identificar la formación de un docente para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de la profesión.

De igual manera, se hace necesario conocer el perfil del egresado de ambos niveles educativos porque nos revela los rasgos, características, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseerán los estudiantes al culminar los estudios correspondientes. En relación, al egresado de educación inicial se puede decir que estas características nos orientan sobre las necesidades que deben ser cubiertas y visionadas en primer grado.

Articulación de Niveles.

La articulación tiene una connotación compleja, encierra aspectos relacionados no solo con lo cognitivo e intelectual, además afectivo, emocional y motivacional; permite también citar uno de los objetivos plasmados en el currículo de educación inicial (2005), promover el

desarrollo pleno de las potencialidades de la niña y el niño, para que puedan encarar con éxito la escolarización de la Educación Básica. Dicho propósito, conduce a reflexionar sobre la praxis pedagógica del docente de este nivel educativo, el rol que ejerce, las estrategias y actividades planificadas para la consecución del fin que por ende implica tomar en cuenta la articulación de ambos niveles para facilitar la transición de los estudiantes.

Con la intención de conceptualizar el término e indicar el propósito de la articulación en el contexto educativo venezolano, se da una visión retrospectiva al Manual de Orientaciones Pedagógicas (1997), en donde expresa que éste proceso se refiere a:

... tender un puente que permita establecer una estructura de relaciones entre ambos niveles educativos... intenta subsanar el desequilibrio que se presenta en el niño al pasar de una estructura de ambiente en donde privan la libertad, el

derecho al juego, a la expresión y la interacción, a una en donde se le encasilla en un espacio de limitaciones y de privaciones, especialmente el de la privación de la posibilidad de expresarse. (p. 71)

Una de las definiciones, circunscrita en los niveles de educación inicial y el primer grado de educación primaria es la planteada por Durán (2005). El autor señala qu 6

La articulación es la continuidad de técnicas, experiencias e instrumentos que respeten al niño como ser único e irrepetible, porque el niño que ingresa al primer grado sigue siendo el mismo niño, con interés de jugar, pintar, explorar, trabajar con material variado, de diversos colores, formas y tamaños, un salón de clase con un ambiente que lo invite a experimentar. (p. 1).

Desde las conceptualizaciones plasmadas, se visualiza la articulación como una estrategia para favorecer la continuidad de los aprendizajes, la gradualidad y la transición feliz, fluida

y sin traumas entre los dos primeros niveles educativos. Esta perspectiva de la articulación, responde a una concepción del desarrollo que supera la idea de sucesión de fases rigurosamente definidas y netamente diferentes, evitando rupturas en los puntos fundamentales de la escolaridad. La acción educativa, por tanto, ha de estructurarse de manera que favorezcan los procesos constructivos personales, mediante los cuales opera el crecimiento.

Una definición personal, permite afirmar que la articulación es el proceso de fortalecimiento de los aspectos psicológicos, sociales y cognitivos alcanzados por los estudiantes de preescolar, que requieren ser reforzados y ampliamente resguardados para que su ingreso a primer grado sea una continuidad placentera que le permita avanzar en su desarrollo humano ante las exigencias de la nueva etapa con respeto, responsabilidad, flexibilidad y afectividad.

Asimismo, la autora caracteriza dicho proceso como la articulación

psicosociocognitiva por los factores implícitos, y a la vez recalca que el preescolar tiene la responsabilidad de lograr un mayor desarrollo socio afectivo, cognitivo, del lenguaje, físico y psicomotor de los niños y niñas para que al ingresar a primer grado del nivel primaria asuman sin mayores desavenencias la complejidad que representa el nivel desde un enfoque epistemológico, ontológico y axiológico. Por ello, se reafirma q⁷ en el nivel inicial donde se sientan las bases para el futuro aprendizaje y se adquieren hábitos y procedimientos de trabajo que resultarán básicos para toda la labor posterior como escolar. La Transición entre Educación Inicial y Primer Grado

El Ministerio del Poder Popular para la Educación (Ob.Cit), concibe la educación como un continuo de desarrollo humano que se ejecuta a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma que correspondan los niveles y modalidades a los momentos de desarrollo del ser humano en los órdenes físico, biológico, psíquico,

cultural y social, que se producen en periodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior para crear condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas por el sistema educativo.

Por lo tanto, la educación inicial se inserta como un continuo de forma integral globalizada en aras de vincular el nivel inicial con el nivel primaria para darle continuidad y afianzamiento a esta última. En tal sentido, la articulación implica un proceso de toma de decisiones en el diseño de estrategias y acciones intra e interinstitucionales tendientes a facilitar el pasaje de los estudiantes de un tramo a otro de la escolaridad. De este modo, se debe garantizar el proceso de aprendizaje, la coherencia, enlace e integración de las propuestas educativas, la formación y desarrollo integral del alumno.

Ciertamente, los educandos que se incorporan a primer grado requieren una mayor preparación, por lo tanto, la etapa de transición debe ser adecuada y positiva para facilitar el desarrollo de aprendizajes más

desafiantes y llenos de entusiasmo, en equilibrio con el fin de asegurar la adecuada transición de los estudiantes de estos dos niveles educativos tal como lo establece la articulación para continuar desarrollando su potencial y a la vez fortalecer y mejorar la calidad de la educación.

Bases Teóricas

La articulación psicosociocognitiva, permite recurrir a la teoría cognitiva de Piaget (1980), él propone la epistemología genética tanto en su visión estructural del desarrollo como funcional de la inteligencia. En cuanto a lo estructural aborda los dos primeros períodos de vida: el sensoriomotor (0 a 2 años) y el operacional concreto, que en su primera parte abarca entre los 2 y los 7 años aproximadamente. En la explicación del funcionamiento intelectual, aborda los conceptos de asimilación, acomodación, equilibración, conflicto cognitivo y toma de conciencia. Esto significa que, a través de los períodos de vida el objetivo de la adaptación al medio

se logra con un funcionamiento intelectual constante.

Para Piaget, la educación tiene como finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, pero teniendo en cuenta que ese crecimiento es el resultado de unos procesos evolutivos naturales. El aporte, permite orientar la mediación educativa tomando en cuenta el orden de sucesión de las adquisiciones. Como educadores, es de suma importancia comprender cada uno de los conceptos para discernir qué enseñar y cómo hacerlo, sobre todo en el momento en que los niños transitan de un nivel a otro ya que existe un cambio de ambiente, docente, espacio, que puede afectar el desarrollo psicosociocognitivo del educando.

Asimismo, se torna relevante la teoría Cognitiva Sociocultural de Vygotsky (1981) quien, plantea la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, entre ellas se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede describirse como:...El espacio en que gracias a la

interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. En la ZDP, es en donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje y es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del alumno y se avanza en el desarrollo.

Estos conocimientos, permiten al docente tomar en cuenta la mediación de sus acciones con el estudiante, los contenidos y la adquisición de herramientas necesarias para aprender. Igualmente, las interacciones sociales y la colaboración son esenciales en el proceso de aprendizaje y desarrollo del niño, hacia la ejecución de tareas que, de manera independiente, no puede hacer, a esto Vygotsky lo llama andamiaje, factor determinante en la ZDP, por la creación de situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender.

Cabe destacar, que la articulación es un proceso complejo al reconocer los factores que la integran; exige la visión epistemológica y holística de la realidad, actuando no sólo como observador pasivo, sino participante y constructor de ella. Con base a lo indicado, se hace interesante, conocer lo planteado por Morín (1988), quien señala que hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente... La complejidad, aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento.

La ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador; éste aísla lo que separa y, oculta todo lo que religa, interactúa o interfiere. La complejidad, pone orden a las ideas, analiza más allá de lo observable, comprendiendo el comportamiento del docente en la praxis diaria del quehacer educativo

para generar significados de esta y vislumbrar la realidad que se vive desde las aulas de clase en la articulación de los niños de preescolar a primer grado del nivel primaria.

Una oportuna y encaminada articulación facilita la transición de los estudiantes en los niveles educativos señalados. Con esa visión el Ministerio de Educación venezolano (1997) creó el Manual de Orientaciones pedagógicas para la articulación de los niveles de Educación Preescolar y Educación Básica (actualmente nivel de educación inicial y nivel primaria pertenecientes al subsistema de educación básica, LOE, 2009). En dicho manual, se detallan 5 aspectos claves para la efectividad de la articulación entre niveles y, resumidamente exhortan a promover intercambios entre docentes de ambos niveles, re conceptualizar los espacios de aprendizaje, tener una visión continua del proceso de aprendizaje de la lectura, la escritura, las matemáticas y otras asignaturas académicas, proveer una concepción

diferente de la evaluación e implementar los proyectos como vía para la articulación.

Aspectos que trae a la reflexión crítica principalmente por la responsabilidad del docente sobre los lineamientos establecidos, en prever los recursos, crear las condiciones, apropiarse de los conocimientos necesarios, considerar el control y seguimiento permanente, sistematizar los avances en el proceso, la evaluación de las fortalezas y nudos críticos. Además, estar direccionados con la visión de crear un espacio en el cual los niños y niñas puedan desarrollar su máximo potencial, considerando las condiciones apropiadas para ello, en beneficio de los estudiantes, quienes son los actores más importantes del hecho educativo.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos durante la observación participante, resalta la discontinuidad de ideas, principios y criterios pedagógicos

entre preescolar y primer grado; existe una delimitación de los aprendizajes, actividades, contenidos y escenarios de enseñanza; evidencias que permiten señalar el irrespeto a la diferenciación individual. Todo, producto del desacato a los lineamientos establecidos por el órgano rector a través de las orientaciones, circulares y currículos de ambos niveles educativos. En consecuencia, se escuda en el desconocimiento sobre la articulación por la desidia a la que ha sido objeto en la praxis educativa por parte de todos los actores responsables.

El nivel de educación inicial, se caracteriza por una didáctica agradable, producto de la actividad lúdica, acompañada de canciones, técnicas gráfico plásticas, lecturas de cuentos, historias, fábulas, adivinanzas, poesías entre otras. No se evidenció planificación estratégica dirigida a propiciar la articulación psicosociocognitiva entre los dos primeros niveles del sistema educativo venezolano.

En relación con primer grado, se obvia la actividad lúdica, plástica, musical y la literatura infantil; todo se centra en el desarrollo y cumplimiento de los contenidos planificados rigurosamente, con la participación pasiva del estudiante quien se limita a transcribir y realizar la actividad asignada. El aula de clase, presenta una ambientación sin funcionalidad alguna, alejada del alcance de los educandos, sin una semejanza a los ambientes de preescolar. Se observa, la inexistencia de planificación que favorezca el proceso de transición de los estudiantes y la articulación entre preescolar y primer grado.

En concordancia con lo expresado, se reafirma la importancia de promover intercambios entre docentes de ambos niveles para conocer sobre la articulación y las actividades a ser emprendidas en función del desarrollo psicosociocognitivo del niño y niña para la transición favorable de preescolar a primer grado. En tal sentido, la inclusión y responsabilidad de los equipos directivos y de

supervisión son imprescindibles en esta ardua tarea, deben permitir la oportunidad de formación dentro de la jornada laboral, como estímulo motivacional para la participación masiva primordialmente de los docentes y comunidad educativa.

Es relevante el establecimiento de una relación recíproca, fluida, constante y variada, entre los docentes, estudiantes de preescolar y primer grado para familiarizarse con la nueva docente, las exigencias del grado, el ambiente escolar, considerando en este último la semejanza que debe tener ambas aulas y la continuidad del trabajo grupal, la actividad lúdica, musical, la adecuación de los espacios con materiales didácticos, que propicien actividades y experiencias significativas.

El proceso de transición se favorece con la oportuna y adecuada articulación psicosociocognitiva planificada con la participación de la comunidad educativa a través de múltiples acciones y estrategias estructuradas tomando en

consideración todos los lineamientos y acuerdos en la construcción del puente que se necesita para conectar la educación inicial con primer grado para facilitar el enlace pertinente hacia el logro de la cohesión de tan importantes niveles educativos y por ende la formación del ciudadano que la sociedad necesita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Durán, N (2005). **Articulación Educación Inicial-Básica**. Disponible en: <http://uepiedraazul.blogspot.com/2005/10/articulacin-inicial-l-ergrado.html>. [Consulta: 2017, Enero 10]
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial N° 37.818. Extraordinario N° 5.929. Caracas-Venezuela.
- Luchetti, E, (2007). **Articulación. Un Pasaje Exitoso entre Distintos Niveles de Enseñanza**. Editorial Bonum. 3° ed. Buenos Aires. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4434896> [Consulta: 2017, Enero 10]
- Ministerio de Educación y Deportes – Organización de Estados Americanos (1997). **Manual de Orientaciones Pedagógicas para la Articulación de los Niveles de Educación Preescolar y Educación Básica**. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2005). **Currículo de Educación Inicial**. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. Caracas: Autor.
- Morín, E (1998). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Edit. Gedisa. España.
- Piaget, J (1980). **Psicología de la Inteligencia**. Buenos Aires. Psique.
- Vigotsky, L (1981). **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. Critica. Barcelona-España.

**IDEARIO PEDAGÓGICO DE LA NUEVA
ERA EDUCATIVA: UN DESAFÍO PARA EL
DOCENTE DE EDUCACIÓN
PRIMARIA VENEZOLANA**

Autora: Silvia Álvarez
sylvia83alvarez@gmail.com

RESUMEN

Este artículo explora las principales aristas en la construcción del acto educativo en una de sus dimensiones: el ideario pedagógico como proceso, abordado desde la reflexión de la praxis acometida por el docente en el contexto de la educación primaria venezolana. Se propone un análisis comprensivo al exponer un contraste entre la realidad y las ineluctables ambiciones de la sociedad, más allá de la retórica. La pertinencia de este estudio se reafirma en un hecho incuestionable: en Venezuela urge la necesidad de una revisión exhaustiva del modelo pedagógico de la educación primaria. Se esgrime con esta investigación una oportunidad para la deliberación invitando a forjar cambios sustanciales en el modelo tradicional, proyectando y generando estrategias específicas para promover un modelo capaz de gestionar e incrementar la flexibilidad, la personalización, la interacción y la cooperación entre los diferentes actores del proceso educativo. No es menos cierto, la estrategia debe generar acciones colectivas en forma conjunta, para diseñar la propuesta pedagógica y la arquitectónica congruente a la nueva perspectiva, representaría un acierto en el proceso de creación del ideario pedagógico de la nueva era educativa como un desafío para el docente en el contexto de la educación primaria venezolana para el siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

Ideario pedagógico,
era educativa,
docente, educación
primaria

**PEDAGOGICAL IDEOLOGY OF THE NEW EDUCATIONAL ERA: A
CHALLENGE FOR THE TEACHER OF VENEZUELAN
ELEMENTARY EDUCATION**

Author: Silvia Álvarez
sylvia83alvarez@gmail.com

ABSTRACT

This article explores the main aspects that make up the construction of the educational act in one of its dimensions: pedagogical ideology as a process, approached from the reflection of the praxis undertaken by the teacher in the context of Venezuelan elementary education. A comprehensive analysis is proposed by exposing a contrast between reality and the inescapable ambitions of society, beyond rhetoric. The relevance of this study is reaffirmed in the unquestionable fact that in Venezuela urges the need for a comprehensive review of the pedagogical model of primary education. This research is an opportunity for deliberation that invites to forge substantial changes in the traditional model, projecting and generating specific strategies to promote a model capable of managing and increasing flexibility, personalization, interaction and cooperation between the different actors of the educational process. It is also true that the strategy of generating collective actions that jointly design the pedagogical and architectural proposal congruent to the new perspective would represent a success in the process of creating the pedagogical ideology of the new educational era as a challenge for the teacher in the context of Venezuelan elementary education for the 21st century.

KEYWORDS: Pedagogical ideology, educational era, teacher, elementary education

INTRODUCCIÓN

Desde una óptica retrospectiva y reticular se puede esbozar que los pilares filosóficos del Sistema Educativo Bolivariano, recaen en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el enfoque humanista-social, el Estado como garante del desarrollo de la persona y no de la personalidad, el árbol de las tres raíces (Bolívar, Rodríguez y Zamora) y el Modelo Zamorano en particular; todo ello visto desde la perspectiva de la acción en el ser social en interacción con su medio, sus potencialidades y necesidades intrínsecamente humanas, con las personas de su contexto familiar y del entorno comunitario, que asume al educando en su condición de persona biopsicosocial.

Consecuente con todo ello, el Sistema Educativo Bolivariano y en particular, el Subsistema primario, se nutre del árbol de las tres raíces, Bolívar, con el poder moral y la visión geopolítica de integración latinoamericana; Rodríguez, con sus

ideas sobre la educación popular y Zamora, con el desarrollo endógeno: igualdad y productividad. Esto implica, un proyecto revolucionario que convoca a todos los venezolanos y venezolanas a retomar la conquista de la igualdad y la verdadera independencia, a través de una política social de inclusión del pueblo en la transformación de la sociedad.

Es así, que las bases filosóficas de la educación primaria están centradas en el ser humano, es por tanto humanista (el ser humano es el protagonista), liberadora (entendida como la práctica de la libertad expresada en la pedagogía del oprimido como sujeto de su propio destino histórico), democrática (conocedor de sus derechos y deberes), participativa (ejercicio democrático con el aprendizaje de nuevos valores de convivencia social bajo la concepción socialista), con equidad y diversidad (eficiencia entendida como el fortalecimiento de una nueva escuela), transformadora (aprendizaje de una cultura transformadora para el cambio social,

modelo emancipador), permanente (aprendizaje permanente como principio rector) e integral (en términos totalizantes de las dimensiones del educando).

En su versión preliminar, el Currículo Nacional Bolivariano (2007), señala:

La República Bolivariana de Venezuela vive momentos de profundas transformaciones hacia la consolidación de una sociedad humanista, democrática, protagónica, participativa, multiétnica, pluricultural, plurilingüe e intercultural en un estado de derecho y de justicia... Nuestra

Constitución contiene la filosofía y el marco legal que orientan el proceso de refundación de la República como fin supremo del estado y plantea la formación de un ciudadano y una ciudadana transformadores, con principios y valores de cooperación, solidaridad, convivencia, unidad e integración, que garanticen dignidad y bienestar individual y colectivo. Asimismo, nuestra Carta Magna considera un proceso de educación

integral para todos y todas como base de la transformación social, política, económica (p. 12).

Resulta oportuno señalar que en la retórica, El Sistema Educativo Bolivariano (SEB) transita hacia la construcción del modelo de la nueva República, donde el estado ejerce la acción de máxima rectoría, garantizando el acceso a los derechos esenciales como principio ético y político. Refundar la República significa entonces construir ese nuevo modelo de sociedad plasmada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; y un pilar fundamental para lograr tal fin es la educación.

Visto desde la perspectiva de la práctica cotidiana, El Sistema Educativo Bolivariano requiere su verdadera consolidación, solicitada desde hace diez años a través del proceso de transformación hacia el socialismo del siglo XXI y que apuesta a la construcción de un diseño curricular que dé auténticas respuestas y concretice los procesos

de enseñanza y aprendizaje acordes con las necesidades e intereses de la nueva sociedad y como máxima prioridad, urge la metamorfosis de la praxis pedagógica cónsona con estos preceptos.

De ahí, que los docentes deben dejar atrás el lastre de pedagogías inscritas en lo tradicionalista y conductistas donde prevalece la acumulación de aprendizajes, muchas veces, incomprensibles para los estudiantes y donde sólo importa el desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina. Este cometido, propuesto desde hace diez (10) años por el Ministerio como ente rector, adolece de concreción, resultados tangibles y de fórmulas de aplicación, pues resulta suficiente observar, como docente, el grado de preparación con el que egresan los estudiantes del nivel primario.

En relación con esto último y en el marco de una experiencia de reflexión docente, he observado con honda preocupación, la reproducción de escenarios nefastos donde el maestro es un simple dador de clases,

que posee la autoría única en el salón, es por demás, verbalista, transmisionista, quien sólo alcanza a desarrollar la memoria repetitiva en sus pupilos, enmarcado en una evaluación a la luz de las deidades cuantitativas disfrazada de cualitativa, donde sólo importa el producto, su práctica pedagógica es técnica-inductiva, el docente reduce su papel protagónico a ser un ejecutivo de la programación y el control del aprendizaje a través de objetos conductuales. La clase se somete a la rutinaria, incluso aparece escrito en los horarios de clases la palabra “rutina” como negando la inspiración a otras formas de abordar el día a día en las escuelas.

Los estudiantes son huérfanos de la práctica innovadora, al acceso a niveles intelectuales superiores, a un proceso progresivo y secuencial, donde el facilitador despliegue su rol como estimulador del aprendizaje, debe crear un ambiente a través de la experiencia de desarrollo respetando la etapa evolutiva de cada niño o niña, donde evaluar no es calificar, es

resaltar los logros dentro de los procesos y atender las dificultades, en estos idóneos escenarios, el estudiante adquiere el desarrollo pleno, individual y colectivo, el maestro polifacético expande sus habilidades y destrezas en el uso de metodologías de enseñanza variada, actualizada, en renovación continua, hace énfasis en el trabajo productivo de cara al carácter social y cuya evaluación no sea encubierta de elementos conductuales sino que responda a los parámetros de una postura verdaderamente cualitativa.

Se observan algunos modelos pedagógicos, dos (2) tendencias en la representación de relaciones predominantes en el acto de enseñar, lo cual tiene relación con la concepción del docente sobre el hombre y la sociedad a partir de sus diferentes dimensiones, psicológica, sociológica y antropológica; y ayudan a direccionar y dar respuestas al ¿para qué de la educación?, el ¿cómo enseño? y ¿con qué?, por un lado se mantiene el escenario cavernícola, es decir, el modelo tradicional, se

diferencia del conductista según la meta pretendida, la humanista dogmática y moldeamiento de la conducta respectivamente, se alimentan y siguen vivos gracias a docentes controladores del aprendizaje, capaces de transmitirlo.

Por otro lado, y en un giro de 360°, la tendencia desarrollista, socialista y cognoscitiva, dentro del cual están insertos el constructivismo y el aprendizaje significativo como modelos, bien pueden fusionarse y complementarse. Ya lo advertía Not (1983), al señalar, los modelos pedagógicos se limitan a dos, los heteroestructurantes, los cuales engloban las pedagogías clásicas o tradicionales, y los autoestructurantes, donde hacen su aparición pedagogías ligadas con la escuela activa o el constructivismo. La hipótesis de este reconocido autor afirma que en la pedagogía como método de la educación se precisan dos análisis de orden autoestructural y heteroestructural, uno a ayudar al alumno a transformarse y el otro a

transformar al estudiante por medio de un objeto.

Para otros autores, los modelos abarcan más tendencias, como para Flórez (1996), quien expone, los modelos pedagógicos se sitúan en una gama mucho más amplia donde se incluyen el modelo pedagógico tradicional, el romántico (experiencial o naturalista), el modelo pedagógico conductista, el cognitivo, constructivista y el pedagógico social. A estos modelos se les pueden sumar otros tantos subyugados a la postura donde se sitúen los autores.

Desde hace un siglo, los pedagogos de la Nueva Escuela como Freinet o Dewey plantearon un modelo en el cual el estudiante se convierte en el centro de las iniciativas, dinámicas y procesos educativos, son direccionados desde la dinámica interna del estudiante, se hace sujeto de formación; en palabras de Not (1992), se denomina a esta enseñanza “en primera y segunda persona”. Esta situación lleva a una redefinición de la relación pedagógica basada en el papel de autoridad del

maestro, dada por el conocimiento y la experiencia, le permiten orientar diversos caminos de búsqueda del conocimiento; y en el papel de cada estudiante como constructor de su propio saber.

La formación en segunda persona, según el mismo autor, surge en síntesis de la interacción de las actividades dirigidas hacia una meta común, para uno es el aprendizaje y para el otro es la enseñanza la fomenta el aprendizaje; surge así una dialéctica de enseñanza y de aprendizaje fundamentada en el diálogo. Cada uno se convierte en centro de sus propias iniciativas y acciones articuladas respecto a las del otro, caracterizada por un aprendizaje constituyente; es un aprendizaje autónomo que estructura (construye) el saber mediante una enseñanza dialogante.

A mi propio juicio, la pedagogía es tan dinámica, compleja y multidimensional como la vida, y esta se ve reflejada en la “cultura” adquirida por los estudiantes, cabe preguntarse: ¿cómo son hoy día nuestros

estudiantes como individuos? ¿Cómo están egresando de nuestras escuelas? y si estas características ¿se compaginan con las demandas de la sociedad? pese a su protagonismo en el Currículo Nacional Bolivariano, la pedagogía está determinada por un espacio-tiempo, marca épocas y pensamientos, marca a generaciones enteras, entonces, con esta realidad, donde se presume un juego de ensayo y error, me pregunto: ¿cómo será el futuro de la nación? cada una de estas corrientes pedagógicas están activas en la praxis cotidiana de los docentes. Cada uno de estos métodos de enseñanza expresa el tipo de persona y cómo confluye con su actuar profesional.

El ideario pedagógico de la nueva era educativa representa un desafío para el docente de educación primaria, simboliza primeramente, sortear los desaciertos del mundo moderno, representa un proceso de construcción colectiva de la misma sociedad y de quienes tienen a su cargo el acto educativo, significa innovar y actuar al ritmo del

movimiento del universo, al unísono de las necesidades y exigencias de los estudiantes, los cuales son la razón de ser de la educación, en ellos descansa la responsabilidad de transformar la realidad presente. Los docentes debemos ser conscientes en nuestro accionar de hoy y de su irremediablemente repercusión en el futuro.

CONCLUSIONES

No es tiempo de cometer errores, de quedarnos letargos, de subestimar a esta generación cada vez más adelantada en la carrera de la vida, pareciese aprender más y mejor fuera de las escuelas. Amigo docente, este es un llamado de alerta, debemos rescatar la importancia de la figura de ser maestros y eso sólo se puede desde la reflexión personal de ¿Cómo lo hago? ¿Cuál legado dejaré en mí andar como profesional en cuyas manos está el presente y futuro de mi país?, el compromiso es trascendental y para aquellos indispuestos a

asumirlo, los invito a dar paso a otros preparados para alcanzarlo.

Finalmente, el ideario pedagógico de la nueva era educativa representa un desafío para el docente en el contexto de la educación primaria venezolana, es ese ideario precisamente el que debe marcar la pauta en educación, el saber pedagógico no es un dogma, los tradicionalistas cuyo chip cuantitativo no soporta los nuevos tiempos y el ritmo acelerado de las nuevas generaciones, nada tienen que hacer en él.

Cada accionar docente, por mínimo que sea, repercute significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La misión es entonces ser artífices del progreso del país; no se trata simplemente de tomar una actitud de aceptación o rechazo a los lineamientos emanados por el ente rector; hay algo mucho más importante: detenernos a analizar críticamente, con las pautas ya establecidas, nuestra praxis pedagógica, con el fin de prepararnos y de preparar también a otros para

reaccionar, deliberadamente, ante un futuro incierto, el presente lo creamos nosotros mismos pensando en el futuro, no podemos renunciar a algo naturalmente propio, como es la construcción creativa del conocimiento, del futuro anhelado, en colaboración responsable, por supuesto, con todos los involucrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 36.860**. Diciembre 30, 1999.
- Florez, R. (1996). **Hacia una Pedagogía del Conocimiento**. México: McGraw-Hill.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Currículo Nacional Bolivariano- Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana**. Caracas-Venezuela.
- Not, L. (1983). **Las Pedagogías del Conocimiento**. (1ª ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Not, L. (1992). **La Enseñanza Dialogante: Hacia una Educación en Segunda Persona**. Barcelona: Herder.

**PROVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS PARA LA NO VIOLENCIA
EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Autora: Magaly Liscano
magalyliscano@hotmail.com

RESUMEN

Las relaciones conflictivas han existido desde tiempos remotos pero cada día deben surgir nuevas acciones para actuar dentro del contexto educativo, por ser un espacio donde los seres humanos interactúan y permanecen por largo tiempo. En este caso oportuno se pretende exponer la provención y resolución de conflictos para la no violencia en contextos educativos, tan necesaria para los profesionales de la educación que junto a la fenomenología contribuye a estudiar la manera de afrontar situaciones antes de desencadenar en la violencia. De igual forma se hace hincapié en la teoría constructivista de Vygotsky por consolidar bases hacia la autorrealización de los individuos. También la no violencia debe formar parte de la identidad escolar para ser reproductores de modelos donde predomine la existencia de otra forma de vida teñida de paz.

PALABRAS CLAVE

Provencción,
resolución de
conflictos, contextos
educativos

PREVENTION AND CONFLICT RESOLUTION FOR NON VIOLENCE IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Author: Magaly Liscano
magalyliscano@hotmail.com

ABSTRACT

Conflicting relationships have existed since ancient times but new actions must be taken every day to act within the educational context, as a space where human beings interact and remain for a long time. In this case it is opportune to expose the prevention and resolution of conflicts for nonviolence in educational contexts, so necessary for educational professionals that together with phenomenology contributes to study how to face situations before triggering violence. In the same way, Vygotsky's constructivist theory is emphasized for consolidating bases for the self-realization of individuals. Nonviolence must also be part of the school identity to be reproducers of models dominated by the existence of another form of life tinged with peace.

KEYWORDS: Prevention, conflict resolution, educational contexts

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo se refiere al tema de la provención y resolución de conflictos para la no violencia en contextos educativos, para lo cual provención se puede definir según Burton (1998) como forma de abordar los conflictos desde sus primeros estadios o también como habilidad para detectar situaciones contradictorias antes de convertirse en crisis dañinas para un conglomerado estudiantil.

En lo referente a provención se destaca su principal diferencia con prevención porque según Burton (Ob. cit) permite afrontar los problemas y no erradicarlos o eliminarlos porque éstos pueden ser positivos si son tratados con inteligencia. Por otra parte, permite tener los elementos operativos para intervenir con los jóvenes en un nivel de provención sobre uno de los temas primordiales de la educación escolar relativo a la no violencia.

Otra definición a considerar es la resolución de conflictos, expuesta por

Burton (Ob.cit), como como una predisposición al acuerdo y la cooperación. Indudablemente que el trabajo sobre esta temática que abarca el contexto educativo en aras de consolidar acciones para aminorar situaciones conflictivas tan crecientes en la actualidad permite analizar aportes epistemológicos.

Sin embargo, se profundizó en la indagación desde la teoría constructivista centrada en los aportes de Vygotsky (2010), quien plantea las relaciones interactivas para fomentar el diálogo, al permitir ser participativo y dinámico en las actuaciones. Lo antes descrito constituye aportes innegables desde la perspectiva de este paradigma, con validez en la actualidad a la hora de afrontar cualquier complejidad y apoyarse en un futuro con propuestas científicas basadas en la preocupación por el ser humano. El constructivismo pone de relieve el tipo de interacciones favorables para lograr un proceso de aprendizaje positivo y capaz de mejorarse o cambiarse consecutivamente.

En el aspecto filosófico se plantearon las ideas de Kant (1803), citado por Díaz Barriga y Hernández (2002) con su construcción significativa del conocimiento, como aptitud para afrontar al ser humano como sujeto partícipe de su propio proceso de aprendizaje, basado en el ambiente, en sus experiencias y en sus disposiciones internas; y los fundamentos de la fenomenología, la misma estudia la forma de interactuar dentro de una realidad, acorde con la participación activa, la negociación y la resolución de conflictos para asumir actitudes en pro de la capacidad para actuar reflexivamente de acuerdo al mundo que vivimos, que experimentamos, que sentimos y que somos.

DESARROLLO ARGUMENTATIVO

En un mundo globalizado constantemente acechado por problemas de cualquier tipo se hace necesario implementar y estudiar mecanismos apropiados para tratar estas dificultades y es mediante la

educación como pilar sustancial de una sociedad que puede idearse un conjunto de acciones para atacar uno de las agobiantes situaciones de la sociedad como es la violencia.

Es pertinente decir que casi todo el mundo habla de violencia pero hace falta teoría sobre opciones alternativas para enfrentarla y colaborar con un proceso de convivencia tan urgente y necesaria en los actuales momentos, por ello se comienza con una afirmación de Díaz (1995) "Cuando se coacciona a alguien, cuando se le somete a algo que rechaza. Es el desprecio por la voluntad del otro. Es la ruptura de una armonía preestablecida." (p.11). Agrega la autora de este ensayo que violencia es como un paraguas roto que necesita parchos para dar protección.

Ante esta inquietud, estimular una sana convivencia expone Cascon (2000) mediante una herramienta que fortalezca mejores modelos para transformar la sociedad a través de contextos educativos es algo fundamental e ineludible. Esto lleva al abordaje de los conflictos para

contribuir con la no violencia y poder descubrir sus causas de origen. Es decir de una manera concientizada que permita enfrentarlos y resolverlos sin recurrir a la violencia. Cuando se habla de causas, es preciso decir que todo conflicto debe ser atendido desde lo más mínimo para impedir explosiones contradictorias que generan actos más graves e inmanejables.

La idea es trabajar con los conflictos para analizarlos y detenerlos de manera asertiva en sus inicios y dentro de cualquier momento y contexto, sin llegar a reacciones violentas producto de acciones enriquecedoras de políticas que incluyan la dimensión humana en pro de la no violencia. Dicho trabajo debe estar centrado en una educación para la paz, en un primer nivel denominado: Provención, la cual queda definida por Cascon (ob. cit) como la forma de abordar un conflicto, provenir requiere desarrollar capacidades habilidades y estrategias para tratar los conflictos en sus primeras etapas.

Del mismo modo Burton (1998) designa provención como la manera de evitar la aparición de conflictos, sin gestionar su represión sino mediante la solución de las causas que los generan como son la injusticia social, la provisión de las necesidades básicas de las personas, el ejercicio de la democracia real, entre otras. También manifiesta que “La provención está relacionada fundamentalmente con educar, desarrollando capacidades, habilidades y estrategias necesarias para abordar los conflictos, cuando son sólo contradicciones e indicios de antagonismos”. (p 8)

En atención a lo citado parafrasea la autora que la idea no es castigar sino atacar epistemológicamente las contradicciones que emergen en un mundo que avanza constantemente. En este sentido se involucra la resolución de conflictos para establecer acuerdos y lograr una sinergia valorativa desde el contexto educativo hasta la sociedad.

Favorecimiento del constructivismo en la provención

La provención como orientación analítica y reflexiva amerita de herramientas de explicación teórica como el constructivismo el cual permite dilucidar ideas de diversos autores, para lo cual se explana el aporte Vygotskiano sobre el aprendizaje significativo como pilar para motivar y favorecer la creación de nuevas estructuras de pensamiento más certeras y razonadas.

El estudio de esta teoría por parte de uno de sus representantes Vygotsky (ob.cit) permite reflexionar sobre las relaciones interactivas que deben existir entre los profesores y los estudiantes para favorecer el diálogo. Su postura sobre la interacción social permite visualizar conceptos básicos sobre el nivel interpersonal y el intrapersonal los cuales permiten un carácter dinámico, participativo y práctico por parte del estudiante.

Entonces se necesita una preparación adecuada y cónsona para desempeñar funciones que permitan afrontar situaciones conflictivas para

lo cual es evidente el conocimiento y puesta en práctica de las teorías constructivistas como apuntan Sole y Coll (1995) que apoyan el conocimiento construido mediante la acción del educando y no solamente mediante la transmisión del conocimiento.

En este mismo orden de ideas puede verificarse el aporte filosófico de Kant (1803) citado por Díaz Barriga y Hernández (2002), en esa construcción significativa del conocimiento, lo que genera una educación más abierta y mediadora de estrategias propicias para afrontar problemas y mermar actitudes. Enfatiza en que el conocimiento es concebido desde las experiencias del sujeto y de su actividad cognoscitiva, por lo tanto construirá su mundo de acuerdo a la estructuración de sus propias experiencias vivenciales.

De la misma manera, es importante mencionar el aporte de la fenomenología para este tipo de trabajo porque mediante ella el individuo interactúa con su realidad más próxima y esto permite su modo

de actuar en la sociedad. Consideraciones alentadoras en los actuales momentos porque mediante la provención se contribuye a la aplicación de su método y el conocimiento de la realidad escolar a través de las vivencias de sus actores sociales. En tal sentido la fenomenología con su metodología puede abarcar de manera exitosa la exploración en contextos educativos tan vulnerables en los actuales momentos para ampliar el horizonte epistemológico, mediante la metástasis con estos aportes teóricos.

Bajo esta perspectiva Husserl (2012) expone que la fenomenología permite considerar el entorno próximo del hecho o suceso, ya sea bueno o malo y esto ayuda a poner en práctica acciones que ahonden en comportamientos positivos por parte del ser humano. Su intencionalidad está centrada en las vivencias y las relaciones internas del sujeto, porque de ellas dependen las ideas que configuran su mundo global. En este sentido, la provención busca puntualizar acciones para caracterizar

una intencionalidad humana más consciente de sus actos.

Por lo antes expuesto, es necesario enfocarse en el cumplimiento de objetivos mediante la provención y la resolución de conflictos, lo que permite visualizar un mundo de paz con el aporte y la participación de un conglomerado humano que padece situaciones conflictivas que pueden canalizarse hacia resoluciones positivas cargadas con aportes constructivistas y mediante la afrontación positiva, como elementos motivadores hacia la esperanza de un mejor mañana.

CONCLUSIONES

En el mundo actual, el aporte de la educación debe ser crítico y reflexivo y sustentado en prácticas que permitan enriquecer el cúmulo de problemas humanos. No cabe duda que en los contextos educativos la fenomenología con su carácter descriptivo ayuda a penetrar en la vida cotidiana de un individuo (mundo de la vida) y su posterior reflexión para

indagar y concretar en acciones y programas con la finalidad de transformar la realidad humana inserta en contextos educativos tan vulnerables en esta era de la postmodernidad, término utilizado por el filósofo Lyotard (1979).

Afrontar y reflexionar para la transformación mediante la provención implica articular intereses y actividades para resolver conflictos pero de manera compartida, es decir, que involucre al otro, con sus valores y necesidades y no solamente centrarse en la competencia, en el consumismo y el culto a lo nuevo. Ideas alentadoras para enseñar a pensar, reflexionar, razonar y enfrentar esta nueva realidad es necesario en esta era de la globalidad para el provecho de la humanidad.

Para ello el estudiante debe conocer el sentido de lo que aprende para que pueda otorgarle valor y mediante su reflexión del mundo que le rodea pueda aprender a reflexionar, identificar lo positivo y reconocer errores para que su vida sea más plena y racional, comprendiéndola y

no buscando soluciones teóricas fuera de su comprensión inmediata o recepciones pasivas alejadas de la realidad.

Educar mediante la provención señala Cascón (Ob.Cit) es aprender a pensar desde la verdad inmediata que circunda al estudiante para profundizar en su reflexión, y poner en práctica un conjunto de potencialidades inmersas dentro de sí y que es posible aflorarlas progresivamente en razón de la humanidad. De lo anterior se desprende que la provención y la resolución de conflictos tienen como meta la descripción minuciosa y detallada del mundo interno del sujeto, de sus vivencias, las de los demás pero en un espacio o encuentro intersubjetivo.

La provención enseña a comprender que existen conflictos o problemas que deben ser analizados de una forma más racional. Que es necesario comprender al otro para propiciar la empatía y no estallar en conductas negativas sino hacia una mejor manera de vivir en sociedad.

Plantea el papel activo del estudiante y educador porque subraya en cambiar la tendencia antes dominante Vygotsky (2010) de preocuparse exclusivamente por la reproducción del conocimiento.

La confianza en la provención está puntualizada en el desarrollo individual y social que fomenta su aplicación, ya que garantiza la participación de la racionalidad que posee todo ser humano en su posibilidad de articular un mundo de vida más significativo. Ante esta realidad la provención y resolución de conflictos pueden arrojar elementos que ayuden a una mejor comprensión mediante las categorías emergentes y puntualizar en conocimiento y nuevas alternativas para comprender el mundo dentro del contexto educativo mediante teorías ya estudiadas, lo que permite ahondar en la indagación de nuevas temáticas.

La provención y la resolución de conflictos abren las puertas para la visibilización y transformación de los actores sociales inmersos en los contextos educativos mediante la

utilización de métodos que permiten aflorar realidades tan cotidianas pero urgentes de ser conceptualizadas. Es importante decir que la provención no busca congelar o erradicar los problemas de esta sociedad, sino formar para afrontar de manera creativa y crítica hechos controversiales en los contextos educativos. Por otra parte, tampoco pretende adoctrinar a los estudiantes en valores específicos sin generar juicios reflexivos que permitan auto examinarse para concretar correcciones valederas.

Por último, mediante la provención se valora el verdadero sentido de la educación porque nutre caminos de esperanza hacia la no violencia y deja atrás la sola posibilidad de considerarla como simple mecanismo para obtener bienes materiales. Afrontar para transformar y asumir la resolución de conflictos mediante una acción inteligente que dirige hacia la posibilidad de un crecimiento personal que dará frutos hacia la consolidación de la paz.

Ante esta inquietud es necesario entender en primer lugar, el concepto de convivencia como una marca puntual que lleva a reconocer la existencia del otro que convive junto a mí, y ambos son portadores de derechos pero también de deberes que siempre deben resonar como una campanita que jamás dejará de sonar mientras se esté pisando el terreno del otro de manera arbitraria. Es decir, conocer los límites apunta Cascon (Ob.Cit) para no perturbar la vida del otro que participa constantemente en el diario devenir de un contexto escolar y posteriormente pasará a engrosar la sociedad.

En segundo lugar debe optarse por una comunicación efectiva en las instituciones educativas porque ellas pueden ser consideradas como organismos que dan vida mediante sus relaciones y su cotidianidad. Esta mirada sobre provención es oportuna para el momento y permite adquirir habilidades para entrenarse en la resolución de conflictos. Es importante implementar en centros educativos estos mecanismos porque nutren una

cultura dirigida hacia el diálogo y la paz. De igual forma se pone de manifiesto el plano ontológico, cuando se percibe una realidad cargada con diferentes problemas y donde el espacio educativo presenta diversas posibilidades para conocer, interpretar y conceptualizar herramientas que ayuden a construir un espacio de vida más aceptable mediante una conjugación epistémica y holística que aporte la verdadera esencia del hombre del mañana.

En la misma línea, el plano axiológico permite reflexionar sobre un profundo cambio de actitud, mediante aprendizajes significativos que perduren para la vida en sociedad. El plano epistemológico ahonda en el compromiso de producir conocimiento con la intención de promover la no violencia en contextos educativos, revisando recursos conceptuales como estrategia orientada hacia una profundización ontoepistémica con frutos filosóficos y metodológicos que permita identificar un paradigma.

De lo anterior se desprende la idea de Cascón (Ob.Cit) es útil

conocer la fase previa de los conflictos para actuar en un marco dirigido hacia la activación de valores, y esto puede desarrollarse mediante talleres sobre resolución de conflictos. Conocer, estimular y fomentar elementos que influyen en la conducta de los seres humanos es una herramienta poderosa para mejorarla y tener una mayor disposición a la hora de aparecer situaciones conflictivas.

En fin, la búsqueda de una persona integral, con todas sus potencialidades hacia su autorrealización. Analizando la realidad que lo circunda, identificando lo que se pretende mejorar, priorizando lo más importante a solucionar y determinando las diversas actuaciones a poner en práctica para lograr el tan anhelado sueño de vivir en paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burton, J (1998) Conflict: **Resolución and Provention**. Virginia: Center conflict analysis and resolution George Mason University the Macmillan.

Cascon, P (2000) **Provención Educar en y para el Conflicto**. Disponible en <http://www.unesco.org/youth/Spanish/edconflicto.pdf> [Fecha de consulta Junio 2017.]

Díaz, E. (1995) **La Escuela en Contextos Turbulentos**. Revista de Psicología en el campo de la Educación.

Husserl, E (2012) **La Idea de la Fenomenología**. Editorial Herder.

Lyotard, J. (1979) **La Condición Postmoderna**. Informe sobre el saber. cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBRreadResourceServlet?rit=1KBWV36HX-14QH5DF-321 [Fecha de consulta Junio 2017]

Solé, I y C. Coll (1995) **Los Profesores y la Concepción Constructivista**. En: El constructivismo en el aula. Grao. Barcelona.

Vygotsky, L. (2010) **Pensamiento y Lenguaje**. Paidós Ibérica. 2da edición.

**EL USO RESPONSABLE DEL
LENGUAJE ESCRITO COMO
INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN Y
TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Autor: José Camacho
Misael1148@hotmail.com

RESUMEN

El uso del lenguaje, como instrumento de comunicación y transformación social, constituye una de las características más distintivas del ser humano. Tanto en su forma oral como escrita, el lenguaje es una capacidad innata que poseemos para comunicar nuestras ideas y pensamientos a nuestros propios semejantes. En contraste con las características del lenguaje oral, el lenguaje escrito tiene la ventaja de permitir que el escritor pueda pensar, organizar, reflexionar, editar y tomar la decisión sobre el tipo de mensaje que quiere divulgar o transmitir a su audiencia de lectores. En otro orden de ideas, la responsabilidad en el uso del lenguaje escrito es con frecuencia objeto de polémica y controversia acerca de qué puede y debe divulgarse o publicarse y qué no. Como síntesis, el uso responsable del lenguaje escrito recae en la ética y en la capacidad de quienes lo emplean para generar la transformación de una realidad social presente hacia una realidad social deseable.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje escrito,
responsabilidad,
ética, transformación
social

THE RESPONSIBLE USE OF THE WRITTEN LANGUAGE AS AN INSTRUMENT FOR COMMUNICATION AND SOCIAL TRANSFORMATION

Author: José Camacho
Misael1148@hotmail.com

ABSTRACT

The use of language, as an instrument for communication and social transformation, constitutes one of the most distinctive characteristics of the human being. Either in oral or written form, language is an innate capability that we have in order to communicate our ideas and thoughts to our fellow beings. In contrast to the characteristics of oral language, written language has the advantage of letting the writer to think, organize, reflect, edit and even to make a decision about the kind of message which he/she wants to popularize or to pass on his/her readers' audience. The responsibility for the use of written language is often a subject for polemic and controversy about what can and must be published and what cannot. The responsible use of the written language lies with ethics and the capability of those who use it to generate the transformation of a current social reality into a desired social reality.

KEYWORDS: Written language, responsibility, ethics, social transformation

INTRODUCCIÓN

Una de las características más distintivas del ser humano, y por ende de la sociedad humana, es el uso del lenguaje en el ámbito individual y en el colectivo, no sólo como instrumento de comunicación sino, también, de transformación social. En este sentido, la expresión “soy lo que digo y digo lo que soy” ilustra muy bien la afirmación anterior ¿Pero qué significa esto en realidad?

Blake y Haroldsen (1980: p. 7; citados por Fonseca Yerena, 2011) afirman que el lenguaje es “la facultad propia del hombre para expresar sus ideas”(p. 3) Similarmente, según Beristáin (2006: p. 14; citada por Santos García, 2012) el lenguaje también es una “capacidad humana para comunicarse simbólicamente” (p. 22).

En este sentido, en ambas definiciones se asume el lenguaje desde el punto de vista humano como una capacidad o facultad para expresar o comunicar ideas de manera simbólica, a la vez que

intencionada. El lenguaje entendiéndose como la capacidad o facultad individual y social para abstraer, conceptualizar y comunicar nuestras ideas o emociones, es, por una parte, un poderoso medio para trascender las limitaciones naturales, físicamente hablando, inherentes a nuestra propia condición humana.

El lenguaje es una capacidad innata que poseemos, todos los seres humanos, para comunicar nuestras ideas y pensamientos a nuestros propios semejantes. Si no fuese así, ¿entonces cómo podríamos saber, divulgar, comparar, analizar y emitir juicios sobre el pensamiento y las obras de personalidades que impactaron la historia de la humanidad tales como Confucio, Alejandro Magno, Julio César, Napoleón Bonaparte, Simón Bolívar, Adolf Hitler, “Mahatma” Gandhi, Nelson Mandela, por sólo mencionar algunos?

Muchas veces podemos hablar u opinar de tal o cual personalidad histórica sin siquiera haber tenido la oportunidad o el momento histórico de haberla conocido cara a cara. Y esto

es posible gracias al lenguaje, especialmente a la manifestación escrita del lenguaje, comúnmente conocida como lenguaje escrito.

El lenguaje escrito se reconoce fácilmente por utilizar un sistema de signos visuales (caracteres, grafemas o ideogramas) dentro de un código lingüístico (lengua) que, por ser dibujados, grabados o impresos sobre una superficie física (piedra, madera, papel, metal, etc.) tienden a perdurar a través de los años, manteniendo su forma relativamente intacta y sin alteraciones en el transcurrir del tiempo (Moorehouse, 1974; citado por Santos García, 2012: p. 35).

Debido a ello, el lenguaje escrito también tiene la ventaja de permitir que el escritor pueda pensar, organizar, reflexionar, editar y tomar la decisión sobre el tipo de mensaje que quiere divulgar o transmitir a su audiencia de lectores. Dicho de otro modo, después de que alguien ha escrito y divulgado, haciendo del conocimiento público sus ideas o sus pensamientos, debería, desde el punto de vista ético y moral, asumir la

responsabilidad plena de lo que haya escrito.

La responsabilidad en el uso del lenguaje escrito (Martínez Albertos, 2005: pp. 4-5) es con frecuencia y lo ha sido durante mucho tiempo, objeto de airadas discusiones entre escritores, editores y censores acerca de qué puede y debe divulgarse o publicarse y qué no. Como es de suponer, este tipo de confrontaciones no está exento de generar grandes controversias y polémicas en relación a no sólo al uso responsable del lenguaje escrito, sino también al impacto que éste puede causar a una determinada sociedad.

Entonces no debe extrañarnos la importancia que el uso apropiado del lenguaje escrito tenga en publicaciones tales como catálogos, manuales, periódicos, revistas especializadas, trabajos de divulgación/investigación académica o científica o en los diversos sitios del internet en nuestra vida cotidiana. Esta cotidianidad siempre está inherentemente impregnada de características y matices

idiosincráticos relacionados con el modelo de lenguaje escrito que se use en una sociedad determinada.

Por ejemplo, en las sociedades orientales el uso del lenguaje escrito está estrechamente ligado con un simbolismo profundo, reforzando rasgos filosóficos de sus culturas, el cual suele representarse mediante ideogramas o símbolos gráficos únicos (Barajas Miranda, 2010: p. 4) para comunicar una idea o un conjunto de ideas interrelacionadas entre sí. Ello permite que, a pesar de los evidentes cambios que la modernidad trae consigo, se mantengan arraigadas sus tradiciones ancestrales.

En cuanto a las sociedades occidentales, en cambio, el uso del lenguaje escrito tiende a ir más con la necesidad de abstraer la percepción de las realidades del mundo (Barajas Miranda, Ob.Cit: p. 5) para convertirla en ideas, conocimientos, o posturas, ya sean éstas individuales o colectivas. Esta necesidad tiene que ver con el propósito de difundir o modificar sus patrones de

comportamiento y de pensamiento social.

En el caso de nuestras sociedades latinoamericanas, y en especial la venezolana, esta necesidad implica el hecho de tomar decisiones que pueden llevar tal sociedad hacia el progreso o hacia el atraso, dependiendo del grado de conciencia que, en cuanto a responsabilidad social, asuman los grupos de personas mejor preparadas, en cuanto a formación intelectual y valores humanos se refiere.

Es aquí donde entra en escena un elemento sumamente importante, a la vez que delicado y frágil: la ética. Ahora bien; ¿de qué manera influye la ética, mediante el uso responsable del lenguaje escrito, sobre la necesidad de abstraer nuestra percepción subjetiva del mundo en ideas, nociones o pensamientos para construir una realidad deseable? A pesar de que esta pregunta pueda sonar algo capciosa, intentaremos esbozar algunos elementos presentes

en ella. Ahora comenzaremos por definir qué es la ética.

De acuerdo con el diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (2012) la ética es “a) Parte de la filosofía que estudia la valoración moral de los actos humanos. b) Conjunto de principios y normas morales que regulan las actividades humanas.”(p. 427) Para Angulo Parra (2004) la ética es “la reflexión y sistematización filosófica sobre la moral.”(p. 18)

En tanto que Torres Hernández (2014) considera que la ética, independientemente del enfoque con el cual se le aborde, puede entenderse como “un cuerpo de conocimientos que aborda la naturaleza de las acciones humanas en la vida social, desde la óptica de los conceptos morales (bondad, verdad,...) y los preceptos morales (reciprocidad)” (p. 10).

Según cada una de estas definiciones, la ética tiene mucho que ver con el establecer normas morales y el valorar esas normas morales. De acuerdo con la idea anterior, para poder entender el establecimiento de

tales normas basadas en principios morales, tenemos que procurar identificar los elementos presentes en dichos principios.

Por ello cuando hablamos de una norma es necesario aclarar que ésta es “una regla, una guía, un precepto, una ley, un modelo, un principio, un código o un reglamento; esto es, todo lo que orienta, que direcciona o que da sentido” (Torres Hernández, Ob.Cit: p. 16). Lo que es igual a decir que cualquier elemento que ayude a orientar, a dar dirección o sentido a algo al lenguaje escrito en este caso, constituye en sí mismo la esencia de una norma como tal.

A pesar de esta afirmación, en muchas oportunidades, las normas no necesariamente concuerdan con todo aquello que consideramos como “moral”. Y en este punto es donde resulta pertinente definir la moral. Según Torres Hernández (Ob.Cit.) la moral viene a ser “...la norma de vida de los individuos que se basa en la práctica de las buenas costumbres...” (p. 14). Y hasta ahora, esto tiene sentido.

Sin embargo, tales buenas costumbres también podríamos llamarlas prácticas orientadas hacia el bienestar colectivo que dependerán, implícitamente, del trasfondo cultural de los valores aceptados y arraigados en la sociedad en la cual se implementen tales normas.

Por ejemplo, en la mayoría de nuestras naciones del hemisferio occidental (salvo algunas excepciones, por ejemplo: los Estados Unidos de América) la sanción penal por delitos tales como el hurto de bienes, o incluso el homicidio, usualmente se manifiesta mediante una sentencia condenatoria por un determinado número de años de presidio al individuo transgresor (esto dependerá del correspondiente código penal de cada país).

En tanto que, en varias naciones del hemisferio oriental (especialmente las de influencia islámica, tales como Irán, Pakistán, etc.) las sanciones penales pueden ir más allá del simple encarcelamiento de un transgresor, incluyendo su tortura y con mucha frecuencia, su posterior ejecución

mediante pena de muerte. Como se puede ver con estos ejemplos y en un sentido amplio, la moral resulta ser arbitraria, relativa y variable según sea la sociedad y el conjunto de valores y matices culturales de la sociedad en la cual se aplique.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, dentro del planteamiento ético debe haber unas normas o unas pautas previamente establecidas. Lo ideal es que estas normas sean producto del consenso y que se valoren, es decir, que se respeten dichas normas para que, posteriormente, sean aplicadas cuando fuese necesario hacerlo. Valorar las normas es el procurar ser conscientes de que debemos hacer algo, aun cuando no deseemos o no queramos hacerlo, y no hacerlo, aun cuando sepamos que sí podemos hacerlo. ¿Se capta esta idea?

Ahora bien, la formación ética de un individuo o de un grupo social representa, sin duda alguna, un aspecto de singular importancia para el crecimiento positivo y el desarrollo de la sociedad en la cual se vive. Esto

sólo se puede lograr con una firme voluntad, de parte de los grupos que ejercen liderazgo en las diferentes áreas de actividad productiva comercial, económica, educativa, financiera, política, tecnológica, por mencionar algunas, de dar lo mejor de sus capacidades, conocimientos, destrezas, habilidades, potencialidades y talentos.

Es necesario abstraer nuestra percepción subjetiva del mundo en ideas, nociones o pensamientos para construir una realidad deseable, diferente a la realidad presente. Entre las tantas facultades que maravillosamente poseemos los seres humanos está nuestra capacidad de abstraer la percepción de cosas concretas del mundo para convertirla en ideas, nociones o pensamientos que a la larga van a permitir que la realidad presente se transforme en una realidad deseable.

Esto se debe, principalmente, a que somos seres pensantes y, desde tiempos ancestrales, hemos sentido la inquietud, la necesidad de representar gráficamente tal como puede se

puede observar en los vestigios de grabados y pinturas rupestres hallados en ambientes de la prehistoria humana, lo que observamos y percibimos a través de nuestros sentidos básicos, especialmente mediante la vista y el tacto.

¿Cómo podríamos tener en la actualidad alguna idea del estilo de vida y las costumbres de esas sociedades primitivas si no hubiese sido porque alguno de sus miembros decidieron dejar grabados en piedras, paredes de cavernas o trozos de madera petrificada, dibujos y figuras relacionadas con muchos aspectos de su vida cotidiana? En cierta forma, esto se debió a un incipiente sentido de responsabilidad social que estos individuos tuvieron para dejarles como legado de identidad cultural a sus descendientes y por extensión, a las futuras generaciones que les sucedieron.

Y es en este punto, cuando abordaremos el elemento principal de lo anteriormente mencionado: el uso responsable del lenguaje escrito. Tal

como ya lo habíamos señalado, el uso apropiado del lenguaje escrito implica, en muchas y variadas maneras, una cuota específica de responsabilidad social. Pero; ¿por qué es esto así? Para ello, comencemos por indagar acerca de las características más relevantes del lenguaje escrito.

En principio, debemos reconocer lo mucho que se ha disertado y publicado acerca del lenguaje escrito. Teberosky (1990) asume una postura crítica, a partir del trabajo de otros autores (Brown y Yule, 1983; Culioli, 1983; Chafe, 1985; Ong, 1987; Tannen, 1986; Blanche-Benveniste, 1982; Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986; citados por Teberosky, ob.cit.: p. 3), en relación a lo que caracteriza al lenguaje escrito.

Esta autora resalta, por ejemplo, la errada reducción de la noción del lenguaje escrito como la manifestación gráfica del lenguaje, así como también el simple contraste del mismo con el lenguaje oral. En tal sentido, Brown y Yule (1983, p. 17; citados por Teberosky, ob.cit.: p. 3) afirman que se ha tratado de comparar

dos piezas del discurso humano que fueron producidas en circunstancias y con propósitos no comparables.

En cambio, lo que tradicionalmente se ha comparado es el uso del lenguaje literario versus el lenguaje familiar, aunque en opinión de otros (Blanche-Benveniste, 1982 a; citada por Teberosky, Ob.Cit: p.3) lo que se debería hacer es reemplazar dicha dicotomía por la diferenciación entre lenguaje formal y lenguaje cotidiano, ya que ambos coexisten en sus versiones orales y escritas. Por consiguiente, la denominación de lenguaje escrito deriva del uso de la escritura en circunstancias o situaciones específicas.

Por otra parte, Chávez (1993: p. 104; citado por Fonseca Yerena y otros, 2011: p. 14) sintetiza las características esenciales del lenguaje escrito de la siguiente manera:

- Es más reflexivo o razonado.
- No se admiten rectificaciones – se tiene que hacer un nuevo texto.
- Los dichos, modismos o proverbios sólo se usan en el modo literario.

- No hay acción corporal –en su lugar se utilizan los signos.
- Se evitan las repeticiones y las redundancias.
- Se selecciona el tipo de léxico y la forma.
- Puede ser estático o dinámico.
- Debe ser preciso y conciso.
- Se estructura el texto –cuidando el uso de la sintaxis.
- Los nuevos significados se evitan en los textos formales.

De acuerdo con este autor, en el lenguaje escrito es posible controlar o subordinar aspectos que en el lenguaje oral normalmente se manifiestan con un mayor grado de libertad y en algunos casos sin restricciones. Según Santos García (2012), el lenguaje escrito:

Prescinde de la memoria y de las imprecisiones que ésta pueda tener; Logra una notable transcendencia en el tiempo y en el espacio; Perdura debido a su naturaleza invariable (Moorehouse, 1974: p. 222; citado por Santos García, ob. cit: pp. 34-35).

Según la autora citada, la manifestación escrita del lenguaje implica propiedades, además de las características ya reseñadas por Chávez (Ob.Cit.), que tienen que ver más con la potencialidad de trascender las limitaciones humanas y sociales de la misma. En definitiva, éstos son aspectos que han permitido, con el transcurrir de cientos de años, la divulgación del conocimiento humano.

En otras palabras, podemos afirmar que lo que esencialmente diferencia el lenguaje escrito del lenguaje oral, es que mientras el primero permite la comunicación más allá del espacio físico y del tiempo, lo cual representa una evidente ventaja para cualquiera que escriba sus ideas o pensamientos, en el caso del segundo permite un tipo de comunicación inmediata, frente a frente, en donde los hablantes pueden interactuar de manera directa.

En base a lo que ya se ha señalado, se condensa la razón primordial por la cual se le atribuye una determinada cuota de

responsabilidad social a cualquier individuo o grupo de individuos que hagan uso del lenguaje escrito para expresar, difundir y transmitir sus ideas o pensamientos. Esta razón podemos sintetizarla como la posibilidad, por parte del hablante/escritor de preparar, planificar, procesar y/o reflexionar dichas ideas o pensamientos antes de comunicarlos a una audiencia determinada de lectores.

A modo de ilustración, observemos el poder de persuasión o disuasión y los diferentes grados de influencia que los diversos medios impresos (avisos y vallas publicitarias, catálogos, libros, panfletos, periódicos, revistas, etc.) ejercen sobre sus respectivas audiencias de lectores (instándolos a comprar algún producto o servicio disponible en el área comercial, proporcionar conocimientos, divulgar descubrimientos, viajar hacia algún destino turístico, adquirir una póliza de seguro de vida, generar una matriz de opinión, entre otros).

Todo ello, dependiendo del contenido, la forma y hasta el estilo del texto presentado a través del medio impreso seleccionado. Como un complemento de las ideas anteriores, consideramos que la responsabilidad social que se manifiesta mediante el lenguaje escrito es sumamente importante. En este sentido, a manera de ejemplo y sin ánimos de caer en diatribas sobre los credos teológicos, sería impensable imaginar a la Biblia (el libro de libros por excelencia) sin tener esta cuota de responsabilidad implícita en cada uno de sus versículos, cargados de enseñanzas y principios de vida en abundancia.

Además, la misma también incluye valores morales orientados a la formación de un ser humano sano, en mente y en espíritu, aparte de ser un individuo productivo, quien servirá como punto de partida para la construcción de las bases de una sociedad igualmente sana y productiva, en armonía con la voluntad del Creador.

En tanto que, como ejemplo extremadamente opuesto, el uso del

lenguaje escrito en el libro “Mi Lucha” (Mein Kampf, en el original alemán) de Hitler (1925), con un disimulado contenido de odio, resentimiento y violencia, fue tan intencionado que le sirvió a este nefasto personaje de la historia humana como la piedra angular de su ideología política.

Este libro, contentivo de un tipo de mensaje claramente cargado de racismo y desprecio xenofóbico dirigido hacia otros pueblos diferentes al alemán, principalmente los judíos, degenerando en el horror y el terror de una guerra que alcanzó una escala mundial, causando el exterminio casi total de este último grupo humano ya mencionado.

Al llegar a esta etapa, en momentos de gran trascendencia histórica que estamos viviendo en la actualidad y luego de haber expuesto los diferentes elementos que consideramos pertinentes y relevantes para este tema, nos formulamos las siguientes interrogantes, las cuales sólo servirán como punto de reflexión en cuanto al rol de liderazgo que

inherente y privilegiadamente tenemos.

¿En adelante, tendremos la disposición y la voluntad de asumir la ética como parte integral de nuestra vida cotidiana o, por el contrario, sólo la usaremos como una simple referencia decorativa y de estilo cuando nos convenga hacerlo?; ¿seremos capaces de plasmar nuestra responsabilidad social, a nivel individual o colectiva, en cada oportunidad que nos permita nuestra capacidad como seres racionales y pensantes, mediante el uso efectivo del lenguaje escrito?

Como lo señalamos anteriormente, las respuestas a tales interrogantes quedarán sujetas a la conciencia de cada individuo. En el rol del individuo como miembro activo de la sociedad, su comportamiento ético y los valores morales que van de la mano con éste es lo que, en definitiva, conllevará al establecimiento de cuotas de responsabilidad social específicas en cuanto a su facultad innata para usar el lenguaje escrito

como instrumento de expresión de sus ideas y de su pensamiento.

En síntesis, existe un enorme potencial para la comunicación de ideas y pensamientos a través del lenguaje escrito. A la vez, este potencial conlleva una gran responsabilidad social que se debe asumir al utilizarlo, sea cual sea el ámbito o el área a la cual se contextualice el mensaje implícito en el texto.

El uso responsable del lenguaje escrito radica en la capacidad de quienes lo emplean para generar la transformación de una realidad social presente hacia una realidad social deseable, tomando en cuenta los valores y principios éticos y morales propios de una sociedad específica, enmarcado dentro del contexto de un momento histórico determinado por sus propios protagonistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, Y. (2004). **Ética y Valores I** (3^{ra} edición). Editorial Santillana: México.
- Barajas, S. (2010). **Escritura Occidental y Oriental: Coincidencias Místicas y Simbolismo**. Universidad Nacional Autónoma de México - Escuela Nacional de Artes Plásticas. Ensayo junio 2010; México.
- El Pequeño Larousse Ilustrado. (2012). **Diccionario enciclopédico Monolingüe de la Lengua Española** (15^{ta} edición). Ediciones Larousse: México.
- Fonseca, M.; Correa, P.; Pineda, R.; y Lemus, F. (2011). **Comunicación Oral y Escrita** (1^{ra} edición). Pearson Educación: México.
- Hitler, A. (1925). **Mein Kampf. Franz-Eher-Verlag: Weimar** (Dritte Reich).
- Martínez, A. (2005). **La Responsabilidad de los Comunicadores en el Lenguaje de los Medios: La Corrección Académica**. Revista Latina de Comunicación Social, N° 60, enero-diciembre 2005. La Laguna (Tenerife): España. <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200532martinezalbertos.htm>
- Santos, D. (2012). **Comunicación Oral y Escrita** (1^{ra} edición). Red Tercer Milenio: México.

Teberosky, A. (1990). **El Lenguaje Escrito y la Alfabetización. Lectura y Vida**; revista latinoamericana de lectura, año 11, N° 3, septiembre 1990. Barcelona: España.

Torres, Z. (2014). **Introducción a la Ética** (1^{ra} edición). Grupo Editorial Patria: México.

GESTIÓN GERENCIAL EN LA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA

Autor: David Solórzano
soloanod3@gmail.com

RESUMEN

Los cambios ocurridos con las reformas educativas, a que ha sido sometido el Sistema Educativo Venezolano, demanda un docente directivo el cual esté en permanente innovación de los procesos de gestión gerencial, promoviendo mayor interacción y diálogo entre los actores sociales intervinientes. El docente directivo hoy día, tiene una labor y misión en contextos sociales complejos; el estilo gerencial debe ir engradano con un modelo participativo, integrativo e incluyente; debe ser un modelo eficaz, el cual promueva la administración de los procesos que llevan al aprendizaje, de una manera constante y consecuente. El aprendizaje debe responder a las necesidades reales del estudiantado y ha de formarlos para la vida. Ha habido mucha moda gerencial al servicio de las instituciones educativas, como los círculos de acción docente, estructura interna de capacitación y perfeccionamiento del personal docente en ejercicio de su rol directivo, así como su significado para el docente, en función de su formación permanente y del centro educativo; sin embargo, surge la necesidad de visualizar más allá del interés grupal, es por ello que el presente ensayo, partiendo de una descripción general de los modelos de gestión gerencial para instituciones educativas, propone un modelo ideal para la institucionalidad educativa en Venezuela, calificado de competitividad humanista, partiendo de estrategias en función de la mejora continua, de las cuales se derivan los objetivos centrales de funcionamiento de las instituciones.

PALABRAS CLAVE

Modelo de gestión
gerencial;
institucionalidad;
educación

MANAGERIAL MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONALITY

Autor: David Solórzano
soloanod3@gmail.com

ABSTRACT

The changes that occurred with the educational reforms, which has been submitted to the Venezuelan Educational System, demand a managerial teacher who is in permanent innovation of the processes of managerial management, promoting greater interaction and dialogue between the intervening social actors. The management teacher today has a work and mission in complex social contexts; the managerial style must go down with a participatory model, integrative and inclusive; must be an effective model, which promotes the administration of the processes that lead to learning, in a consistent and consistent manner. The learning must respond to the real needs of the students and must form them for life. There has been a lot of managerial fashion at the service of educational institutions, such as the circles of teaching activity, internal structure of training and improvement of the teaching staff in exercise of their managerial role, as well as their meaning for the teacher, according to their permanent formation and of the educational center; however, there is a need to visualize beyond the group interest, that is why the present essay, based on a general description of management models for educational institutions, proposes an ideal model for educational institutions in Venezuela, humanistic competitiveness, starting from strategies based on continuous improvement, from which the central objectives of the institutions are derived.

KEYWORDS: Managerial management model; institutional; education

INTRODUCCIÓN

La gestión gerencial en educación, en el caso del Sistema Educativo venezolano, tiene como centro de atención diferentes ramas del conocimiento científico, caracterizadas por la incidencia de la misma en el desempeño organizacional y sus implicaciones en la esfera educativa y consecuentemente en otras de la vida social.

En este aspecto, la gestión gerencial se presenta como un sistema cuyo resultado depende de la interrelación de sus principales elementos que hacen vida en la institucionalidad educativa. El contar con recurso humano capacitado, motivado y leal, resulta un factor de éxito en el desarrollo de la actividad en los recintos educativos.

Un reflejo de la atención que se le presta a la gestión de recursos humanos en la actualidad, es la profusión de modelos gerenciales que respondan a las necesidades de los docentes y estudiantes, con miras a

conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo colectivo. Según Velásquez y Miguel (1997), quienes realizaron una compilación de algunos de esos modelos gerenciales de gestión, concluyeron que en sector educativo, sobre todo los subsistema de educación Primaria y Media General, requieren de un modelo interno que propicie la gestión gerencial, administrando no solamente el factor humano de manera adecuada, sino proyectando valores y principios éticos en el comportamiento de dirección y supervisión del hecho educativo.

Es ante esta realidad, desde el área de la gerencia educativa como espacio para internalizar el rol del docente como administrador y gerente de los procesos inherentes al conocimiento y su divulgación efectiva desde proyectos y programas educativos, que se hace necesario identificar un modelo de gestión gerencial que satisfaga el papel del docente supervisor (o directivo), a efecto de internalizar su labor y hacerla más eficiente y eficaz. He acá

el propósito de este ensayo, identificar algunos modelos de gestión gerencial y vincularlos con el tema educativo en cuanto al manejo procedimental de sus elementos de acción.

Modelos De Gestión En La Institucionalidad Educativa

Es importante y necesario analizar los diferentes modelos de gestión de recursos humanos existentes para poder generar, partiendo de ellos, un prototipo ideal adecuado a la realidad interna gerencial de las instituciones educativas en Venezuela. La problemática en el manejo de personal obrero, administrativo y docente, está ligada al contexto a un contexto dado, donde todo cuanto ocurre o acontece tiene que ver con los valores, principios, culturas y expectativas de este personal el cual tiene la dura tarea de guiar por el camino del conocimiento a futuras generaciones.

Para Ross (2007), persiste en el ámbito educativo un modelo de gestión gerencial se impone a una relación de interés y de integración, la cual a su vez propicie la socialización

laboral, considerando los aspectos socio-psicológicos como reflejo de la dinámica a la actividad ejecutiva en gestión educativa. Es decir, un modelo de integralidad que no deje por fuera ningún elemento social ni psicológico en las relaciones humanas, haciendo coherente una dialógica de procesos administrativos en concordancia con la administración adecuada del conocimiento, y a su vez con la participación de todos los involucrados del quehacer educativo.

En un aspecto puntual, Werther y Davis (2014), partiendo del entorno y los principales fundamentos y desafíos, promueven un sistema de gestión de recursos humanos para experiencias educativas de carácter funcional, integrado por subsistemas interrelacionados en el cumplimiento de los objetivos sociales, organizativos, funcionales y personales, planteando un subsistema de planeación y selección.

Igualmente, Louart (2002), formula un modelo orientado hacia la gestión estratégica de los recursos humanos en el sector educativo, en el

que establece que las bases psicológicas son fundamentales para un manejo adecuado de las tareas y actividades; a su vez explica que la dinámica, a partir de las exigencias y evolución de los entornos, los objetivos y actividades múltiples a desarrollar, generan un manejo armonioso de las relaciones en un contexto educativo.

Es decir, se nutre la gestión gerencial dinamizando el papel del recurso humano y resaltando sus cualidades. En ese aspecto, y con otra propuesta de gestión gerencial, Puchol (2012), muestra un modelo estructural funcional donde plantea la existencia de funciones de carácter operativo para cada miembro de la comunidad educativa, ubicando en las actividades elementos constitutivos de los ejes transversales relacionados con el medio ambiente y la preservación de la naturaleza.

Volviendo a Ross (Ob.Cit.), éste complementa su modelo con una visión de gestión estratégica en el que los recursos humanos, haciendo énfasis en lo tecnológico, creando

espacios de interacción virtual que haga posible expandir el radio de acción de las actividades de las instituciones educativas.

A todo esto, y partiendo de una proyección de los elementos constitutivos de la realidad del Sistema Educativo venezolano, se puede dilucidar un modelo de gestión gerencial para el recurso humano de las instituciones educativas, públicas o privadas, que parte por motivar una cultura organizacional-educativa dialógica-vivencial, en la cual la comunidad educativa interactúe con la comunidad y viceversa, creándose condiciones de cooperación y entendimiento que vayan más allá de cualquier interés particular de grupos. Un modelo consensuado e interactivo, ético y transparente, humano y crítico; consagrado en los principios de integralidad y trabajo en equipo.

En este sentido, Robbins (2014), formula un modelo en el que partiendo del plan estratégico se realiza la previsión de necesidades. Plantea la existencia de actividades cooperativas y dentro de ellas incluyen

la selección de tareas inmediatas que las organizaciones deben cumplir para garantizar unidad e integralidad en la institución escolar.

Desde un aspecto puntual, siguiendo con Robbins (Ob.Cit.), refleja el proceso administrativo y gerencial en las instituciones educativas, como el producto de competencias motivacionales, es decir, debe resaltarse la condición humana por encima de los procedimentales administrativos. Se aprecia en Robbins (Ob.Cit.), un modelo evolutivo de planeamiento y desarrollo de los recursos humanos, en el cual se interrelacionan las necesidades organizacionales y las necesidades individuales. A partir de los procesos de adecuación, expone la dinámica del funcionamiento del sistema y formula un proceso en el que incluye: el análisis y descripción del cargo; el reclutamiento y la selección; la inducción y la socialización y el entrenamiento inicial.

De acuerdo al contexto, se considera, en las nuevas sociedades,

las necesidades políticas, económicas y sociales, en todos los ámbitos de la institucionalidad educativa como un elemento influyente en la incorporación de nuevos recursos humanos capacitados, con perfil académico y psicológicamente actos para enfrentar los diferentes retos que demanda el proceso educativo. Pero también, garantizar la permanencia de estos bajo la sustentabilidad de apropiados beneficios colectivos en lo referente al cuerpo de docentes específicamente, donde se engrane un clima de satisfacción al trabajo; teniendo en cuenta a los estudiantes, obreros, administrativos y directivos, son tan necesarios como las funciones que día a día deben cumplir quienes imparten la enseñanza.

Para Beer (2014), quien propone un modelo de gestión de recursos humanos caracterizado por el impulso a la fuerza de trabajo en un contexto de cooperación y diálogo continuo, donde los actores sociales dentro de los grupos de interés y a la influencia de los docentes y el personal administrativo, en las políticas de

recursos humanos, se sitúan en el centro de un proceso que debe ser reflejo de valores y no de intereses particulares o grupales.

El modelo ideal para la institucionalidad educativa en Venezuela, debe partir de un criterio de “competitividad humanista” (qué modelo de gestión es más humano que otro, esa debería ser la polémica); partiendo de estrategias en función de la mejora continua, de las que se derivan los objetivos centrales de funcionamiento de las instituciones educativas. Para ello, es necesario el funcionamiento del sistema de gestión de recursos humanos en instituciones educativas que promueva la habilidad, la motivación y la flexibilidad. Estos aspectos aparecen expuestos de forma sistémica, fragmentada, no integrada en la realidad institucional de nuestras Escuelas y Liceos hoy día, por ello lo importante de promoverlos.

Un Modelo De Gestión Gerencial Para El SEV

Un modelo de gestión gerencial para el Sistema Educativo Venezolano

(SEV), parte de la idea de la integración de los elementos funcionales, estructurales, tecnológicos, dinámicos y de contenido que caracterizan este proceso, el cual representa uno de los aportes del estudio, con pleno conocimiento de las limitaciones que implica la construcción de modelos.

Debe ser un modelo donde se destaque el carácter sistémico de la gestión de los recursos humanos, en el cual existe una interdependencia entre los tres subsistemas fundamentales que se han planteado: el subsistema de organización, el subsistema de selección y desarrollo de personal y el subsistema formado por el hombre y las distintas interacciones que el mismo establece.

A todas estas, se reconoce el papel de la planeación estratégica, mediante la cual, a partir de la determinación de la misión, se definen los objetivos y la estructura productiva o de servicios y de dirección, llevando implícito el diseño de cargos mediante la realización del análisis y descripción de los cargos y ocupaciones,

determinando así las exigencias y requerimientos de los mismos y las características, las cuales deben poseer los trabajadores. Todo ello servirá de base para definir las fuentes de reclutamiento, los métodos de selección y la formación y desarrollo del personal, condicionando las características del personal e ingresando en la organización y las interrelaciones, las cuales producen la relación entre estos subsistemas de manera recíproca con el resto de los componentes del contexto.

A todas estas, la gestión de los recursos humanos no puede verse como un conjunto de tareas aisladas, sino que opera como un sistema de interrelaciones, donde se pueden distinguir, partiendo de un enfoque socio-técnico, los aspectos técnico-organizativos y los aspectos socio-psicológicos.

Los subsistemas educativos en Venezuela, tienen como objetivo fundamental garantizar el funcionamiento y la dirección de las actividades educativas, su planificación, organización, ejecución

y control. En dichos subsistemas se parte de la planeación estratégica de la organización y derivado de la misión y los objetivos generales, se perfilan los objetivos de la gestión de recursos humanos. Sobre la base de la misión, los objetivos y las funciones se determina la estructura de la organización de la cual se derivan las necesidades de personal. Pertenecen por igual a este subsistema los principales métodos empleados en la organización del trabajo, salarios, estimulación, la seguridad laboral, los sistemas de control, las normativas y regulaciones existentes sobre política laboral.

En este sentido, se complementa la información que hoy en día se tiene de las funciones gerenciales en cuanto a la participación de los trabajadores que hacen vida de las Instituciones Educativas de Venezuela; así como la desidia y apatía de las familias en cada comunidad, en cuanto a un sin número de instituciones las cuales son desatendidas, ya sea de los entes gubernamentales, como de los jefes

zonales, municipales y siendo así aquellas que no cuentan con gerentes permanentes específicamente en las zonas rurales. De allí, los modelos planteados son arbitrariamente simbólicos en muchas de estas perteneciendo indudablemente de cualesquiera de los subsistemas existentes.

Ante todo, los subsistemas educativos, tienen que lograr que la organización cuente con el personal idóneo para alcanzar las metas; se incluye en estos subsistemas, la integralidad dialógica en su sentido amplio, abarcando dentro del mismo las actividades de incorporación de miembros de la comunidad para el tratamiento de las necesidades propias de las instituciones educativas; igualmente, se impulsa un seguimiento y control de carácter social, como vía inicial para generar confianza en el papel de las instituciones educativas en el manejo de los recursos financieros y en la satisfacción de las necesidades de las propias comunidades que se sirven del servicio educativo.

Como se puede apreciar, entre los aspectos de carácter técnico-organizativo y el socio psicológico, la gestión gerencial en las instituciones educativas, parten de la formación, evaluación y desarrollo de su personal, continuo y permanente, conjugando las características y exigencias de los cargos y ocupaciones con las características del hombre y sus interrelaciones, determinando el clima socio psicológico en la organización.

Se ha hecho referencia a que en la mayoría de los modelos de gestión de recursos humanos existentes se hace énfasis en las tecnologías, procesos y funciones y se omite o se enfoca indirectamente o de forma fragmentada al principal sujeto y objeto: el hombre y sus interrelaciones, que integran el subsistema social.

Este subsistema se puede considerar el más dinámico y a la vez constituye el centro de la gestión de recursos humanos, y es un producto de la interrelación entre la organización, las políticas, las

normativas y los métodos con las personas. Integran este subsistema el ser humano concreto, desarrollando la actividad, las agrupaciones sociales que se producen en la organización y las cuales crean una determinada dinámica, la comunicación se establece en el marco de las relaciones interpersonales, los estilos de liderazgo, la motivación laboral, las actitudes, la satisfacción de los trabajadores y, en definitiva, el clima socio laboral el cual se genera en la organización.

Hoy día no se puede hacer mención del trabajo ejecutivo en una institución escolar, sin relacionar directamente al personal con su condición humana, ya que este es el principal sujeto, actor y beneficiario de cualquier actividad. En la evolución histórica de la gestión gerencial educativa, se le ha asignado al ser humano un determinado papel dentro de este sistema, y de forma explícita o implícita ha sido siempre el elemento fundamental en el desarrollo de las diferentes actividades, pues a pesar del nivel tecnológico alcanzado por la

mecanización y la automatización en los procesos productivos o de servicios, detrás de ellos siempre está el hombre. La persona es el principal objeto y sujeto por su carácter activo, que a la vez transforma y se transforma en el desarrollo de la actividad. Cuando se dice que es el centro de la gestión de recursos humanos se analiza en el marco de la integración de las esferas cognitiva, afectiva, física y social.

La gestión de recursos humanos en el ámbito de las instituciones educativas, forma parte de un sistema cuyas características son: ser holístico, sinérgico y relacional. Por eso, se hace énfasis en el modelo que se propone, en la integridad y organicidad de cada subsistema y las interrelaciones intra e intersistemas, subsistemas y elementos.

Es por ello que se destaca la existencia, en los subsistemas educativos de una actividad interactiva, interrelacionada con el ser humano, en un procesos o gestoría de acciones la cual cumple la tarea de formar ciudadanos en conocimiento

universal y permanente, como a su vez a materializar ese proceso de formación administrando eficientemente los recursos económicos y materiales, estando a la disposición para tal fin. Surge el efecto sinérgico de los recursos humanos, como principal factor estratégico y ventaja competitiva de una institución educativa, expresado en la eficiencia y el nivel de satisfacción laboral al concretarse la formación en valores y en principios ciudadanos que repercuten en profesionales prósperos y útiles para la sociedad.

España, Editorial Perspectivas y prospectivas.

Robbins, S. (2014). **Comportamiento Organizacional**. México, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.

Ross, J. (2007). **Capital Intelectual: lo que se Puede Medir se Puede Gestionar**. Harvard Deusto Business Review.

Werther, W. y Davis, K. (2014). **Administración de Personal y Recursos Humanos**. México, Editorial Mc Graw-Hill.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beer, M. (2014). **Gestión de los Recursos Humanos**. España, Ediciones del Ministerio del Trabajo.

Katz, D. y Kahn, R. (2014). **Psicología de las Organizaciones**. México, Editorial Trillas.

Louart, P. (2002). **Gestión de los Recursos Humanos**. Barcelona, España, Editorial Gestión 2000, S.A.

Puchol, L. (2012). **Dirección y Gestión de Recursos Humanos**.

**REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA CRÍTICA
DE LA ESCUELA DE FRANKFORT Y SU
CONTRIBUCIÓN AL ENFOQUE
PEDAGÓGICO SOCIO-CRÍTICO**

Autor: Socorro Campo
Scamposmontesinos@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo va a permitir relacionar desde la cotidianidad imprecisa del docente en su aula, como un ente transformador de la sociedad, en su rol de agente de cambios, como líder del proceso educativo, donde tener una cosmovisión del futuro, en un ambiente de rupturas y cambios de paradigmas, que se mueve en bucles recursivos a una velocidad vertiginosa cargada por la incertidumbre entre la Modernidad y la postmodernidad, en donde la Ciencia de la Educación en su esencia transdisciplinar, compleja y hermenéutica, se nutre para el abordaje del fenómeno pedagógico, de los desarrollos ontológicos y epistemológicos de la filosofía, sociología y psicología como ciencias humanas, las cuales han participado en las grandes transformaciones y rupturas que conmovieron la segunda mitad del siglo XX. Tomando las contribuciones de la Escuela Crítica de Frankfurt, en sus tres generaciones de pensadores, hasta su último referente de importancia es Jürgen Habermas. Apoyado en las ideas de Adorno y Horkheimer, de que las ciencias engloban presupuestos e intereses ideológicos, contribuye con las Ciencias de la Educación en el desarrollo con su Teoría de la Acción Comunicativa (1981) al proponer un ideal de comunicación que abrace a todos los seres racionales, libre de la dominación y el interés de los dominantes. Desde la interpretación de Grundy (1991) y Murueta (2014). Ha construido la Teoría Crítica desde el pesimismo su primera generación de teóricos, a la construcción de la praxis social hasta las implicaciones en la educación de la postmodernidad. Para formar verdaderos docentes críticos reflexivos, animados a transformar y agregar la luz del conocimiento en los caminos de sus discentes; dentro de una praxis que enlace de manera valiente la aplicación de la teoría con la práctica en el enfoque pedagógico socio-crítico.

PALABRAS CLAVE

**Teoría crítica,
praxis docente,
docente crítico**

**OF THE PHENOMENOLOGY OF
HUSSERL TO OUR FIND PHD**

Author: Socorro Campo
Scamposmontesinos@gmail.com

ABSTRACT

The present essay will allow to relate from the imprecise routine of the teacher in his classroom, as a transforming entity of society, in his role of change agent, as leader of the educational process, where to have a worldview of the future, in an environment of Ruptures and changes of paradigms, moving in recursive loops at a vertiginous speed charged by the uncertainty between Modernity and postmodernity, where the Science of Education in its transdisciplinary essence, complex and hermeneutic, is nourished to approach the phenomenon Pedagogical, ontological and epistemological developments of philosophy, sociology and psychology as human sciences, which have participated in the great transformations and ruptures that shook the second half of the twentieth century. Taking the contributions of the Critical School of Frankfurt, in its three generations of thinkers, until its last reference of importance is Jürgen Habermas. Supported by the ideas of Adorno and Horkheimer that science encompasses ideological presuppositions and interests, it contributes to the developmental sciences with its Theory of Communicative Action (1981) by proposing an ideal of communication that embraces all Rational beings, free from domination and the interest of the dominant. From the interpretation of Grundy (1991) and Murueta (2014). He has constructed Critical Theory from the pessimism his first generation of theorists, to the construction of the social praxis until the implications in the education of the postmodernity. To form true teachers are reflexive critics, encouraged to transform and add the light of knowledge in the ways of their students; within a praxis that courageously links the application of theory with practice in the socio-critical pedagogical approach.

KEYWORDS: Critical theory, teaching praxis, critical teacher

***“Jamás aceptare que la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”...
Paul Freire***

INTRODUCCIÓN

A manera de introducción, comenzaré por afirmar que la Ciencia de la Educación en su esencia transdisciplinar, compleja y hermenéutica, se nutre para el abordaje del fenómeno pedagógico, de los desarrollos ontológicos y epistemológicos de la filosofía, sociología y psicología como ciencias humanas, las cuales han participado en las grandes transformaciones y rupturas que conmovieron la segunda mitad del siglo XX.

Se avecinaban los vientos de cambios en las concepciones, todo parecía indicar que desaparecerían los grandes pedestales de la modernidad. Es el fin de las ideologías, se trata de dejar atrás el modelo positivista *de la ciencia* como la construcción de certidumbres, para pasar a la construcción de reflexiones para la acción (González Casanova,

2004). Citado por Murueta (2014), p. 32. Celebramos, también el fin de la guerra fría, todo lo sólido, según el presagio, parecía desvanecerse en los textos de los titulados postmodernos. Han acaecido transformaciones en todos los órdenes, que se manifiestan en la realidad por una ruptura de paradigmas.

Son los inicios de la postmodernidad, en la construcción dialógica del giro de Copérnico, visto como la Metáfora con que se alude al cambio radical de perspectiva que supone, respecto de la filosofía tradicional, el planteamiento general de la filosofía de Kant y al cual él mismo, insinúa en el prefacio de la segunda edición de la *Crítica de la Razón Pura*, para poder explicar su desvío en la mirada hacia la filosofía Trascendental de su tiempo.

En los desarrollos de esa filosofía, subyace la mayor parte del pensamiento científico de casi tres

siglos después: se concibe al mundo como algo objetivo e independiente de la interpretación humana, por lo que erróneamente buscan establecer la verdad como correspondencia entre una proposición teórica y el objeto al que se refiere, tal como lo han discutido hasta la saciedad, los epistemólogos analíticos del “Círculo de Viena” y sus herederos durante el Siglo XX y lo que va del XXI.

Se presenta ahora, un nuevo giro del que nos habla Lyon (1999), “caracterizado por estas realidades inventadas por nosotros, que se dilatan y consiguen la unión de un mundo en el cual se considera que no existen fronteras”. Era de la información y globalización refiriéndose a los giros postmodernos. El cambio de las sociedades y de las culturas, la intelectualidad humanista y las ciencias, las nuevas fases del capitalismo y los esquemas sociales anónimos, en la cual sólo somos simples piezas de un rompecabezas mucho más grande de lo que podemos imaginar, el comercio y el consumismo

en masa y la máquina v/s el hombre que lucha por su existencia.

En general, no se ha asimilado aún la explicación hegeliana acerca de que el concepto conforma al objeto que estudia y corresponde a un determinado tipo de experiencia humana, por lo cual la verdad sólo puede establecerse desde la cima de la experiencia histórica, que absorbe todos los ángulos con los que un fenómeno puede ser interpretado en cada momento real, a lo que Hegel (1807), citado por Murueta, M. (2014) llamó “saber absoluto”. No es un idealismo objetivo, es una experiencia específica se despliega en la medida en que se vincula con otras experiencias.

A partir de la instauración de estas ideas iniciales, fijamos como óptica para construir los cambios en la Ontología del Lenguaje y asumir una postura de criticidad constructiva, desde el observador de fenómenos en la era contemporánea postmoderna de cambios apremiantes, a veces impredecibles; en un recursivo juego de efectores, donde el caos, el orden

y el desorden, forman un todo como explicación de la realidad compleja de nuestro tiempo. Espacio y tiempo del movimiento Eisteniano, en dos dimensiones con coordenadas de sistemas de medición diferentes, que se conjugan para medir la velocidad de la luz en un determinado contexto.

Es el kairos, griego, tiempo acertado, en el que nos ha tocado desarrollar el quehacer educativo, comprobando en los ecosistemas del contexto, en donde se realiza la praxis docente, desde una nueva cosmovisión holística, transdisciplinar y compleja, el hecho educativo en su binomio dialéctico enseñanza-aprendizaje.

De manera que no hay suficiente tiempo, para prestar atención detenidamente, a los acelerados virajes de mutaciones en todos los órdenes, y nuestra capacidad de asombro es rebasado por la incertidumbre e inseguridad en un futuro no predecible; que crea angustia e inseguridad. Es muy complicado planificar escenarios

plácidos y la palabra clave es complejidad.

En esa cotidianidad imprecisa del docente, que siempre se le ha asignado el rol de ente transformador de la sociedad, lo cual complica visiblemente su papel de agente de cambios, como líder del proceso educativo, no le es fácil tener una visión a largo plazo de un ambiente, que se mueve en bucles a una velocidad vertiginosa caracterizada por la perplejidad.

Los verdaderos docentes son críticos reflexivos, profetas animados por la ilusión de transformar y agregar la luz del conocimiento en los caminos de sus discentes; dentro de una praxis que enlace de manera valiente la aplicación de la teoría pedagógica con la práctica de la instrucción didáctica, en el anfiteatro del aula de clase.

Para enfatizar el poder de creación que reposa en el alma de quien enseña a leer los signos y símbolos de la vida, con el objeto de moldear a ese maestro digno, ético, creativo y firmemente convencido de que la esperanza se oculta, como ente

alado de color verde, en el fondo de la naturaleza de sus discípulos. En el desarrollo de estas reflexiones me apropio del mito griego, para usarlo al comparar el secreto de “la Caja de Pandora”, con el quehacer del docente, se asemejan en el hecho de exorcizar los males de estos tiempos y humanizar a través de la práctica continua.

Mito de Pandora y Prometeo.

Así al comprender las tensiones sociales, los cambios históricos de cada edad de la humanidad y sobre todo la complejidad de nuestra sociedad en la postmodernidad, donde la visión compartida genera altos niveles de compromisos, para amalgamar esa masa crítica y contribuir a la transformación social del hombre de este siglo.



Fuente: Tomado del Mito de Pandora y Prometeo: La Caja de Pandora contenía todos los males que harían sufrir al hombre, y junto con ellos, la esperanza aguardaba. Así se cumplió la venganza de Zeus. Pandora abrió la caja y dejó escapar todos los males, pero capturó a la esperanza, que es el único consuelo que quedó para el hombre.

Conscientes que el devenir histórico, de las teorías pedagógicas ha evolucionado de la mano de las

teorías filosóficas y psicológicas que han predominado hasta ahora y que no han podido captar de manera

plena, en su relatividad e integralidad de contextos, al mundo en su movimiento y por tanto, el movimiento propio de sus respectivos objetos de estudio.

El obstáculo epistemológico de nuestro tiempo, radica en las separaciones de los fenómenos del conocimiento: individuo de sociedad, alma de cuerpo, o proceder a las abstracciones, generalizaciones; como si todos los individuos fuesen iguales. O divulgar los datos obtenidos en un determinado grupo social, que corresponden a una establecida ubicación espacial y temporal, es suficiente para describir la complejidad de la sociedad, la historicidad del fenómeno y la carga de la ideología imperante. El reto científico continuo es comprender en un solo contexto histórico, los diferentes sistemas de coordenadas con las que se ha entrado o puede entrarse en interacción.

En general, las teorías no-dialécticas explican algunas facetas de los objetos que estudian, haciendo abstracciones para establecer

principios, que son ineficientes para explicar la complejidad de los fenómenos de las ciencias sociales y naturales, dichos enfoques aparecen limitados al no poder captar la dimensión histórica de los fenómenos a que se abocan, superando los dualismos de otras posturas.

Al franquear en umbral de la disertación especulativa del tema objeto del desarrollo de este ensayo, para compartir puntos de encuentros onto-epistemológicos, nos adentramos en la Teoría de la Escuela Crítica de Frankfurt, de 1930 a 1933, con los aportes de Theodor Adorno, Walter Benjamín y Herbert Marcuse, en la segunda generación de la Escuela, lo que llevó a su rápido posicionamiento y crecimiento intelectual hasta que la persecución nazi, durante la Segunda Guerra Mundial que les obligó a refugiarse a muchos de ellos, en Estados Unidos.

Esta persecución se debía a dos provocaciones para el pensamiento nacional-socialista: el carácter marxista de la Escuela y la ascendencia judía de muchos de sus

promotores. Ya en Nueva York, siguió funcionando la Escuela y se publicaron importantes obras tales como: la "Dialéctica de las luces" o "La personalidad autoritaria". Su último referente de gran importancia es Jürgen Habermas, con sus obras "Teoría y Práctica" (1963) y "Conocimiento e Interés" (1968). Apuntala y profundiza en los puntos de vista de Adorno y Horkheimer, de que las ciencias engloban presupuestos e intereses ideológicos y que la razón del progresismo ha pasado a ser un medio de opresión del Ciudadano.

En su obra cumbre, "Teoría de la acción comunicativa" (1981) Habermas aboga por un ideal de comunicación, que englobe a todos los seres racionales y que esté totalmente libre de la dominación y el interés. Es sin lugar a dudas, el más significativo y principal representante de la segunda generación de filósofos de la Escuela de Frankfurt, y el encargado de construir la Teoría Crítica desde el pesimismo de la primera generación de teóricos, hasta las implicaciones en la educación de la

postmodernidad. El autor comentado es político, sociólogo, historiador, especialista en lingüística y comunicación.

Con su planteamiento desarrolla la visión crítica de la sociedad moderna a través del control tecnológico de la naturaleza característico de los enfoque de la Modernidad, donde se incrementa la acción y conocimiento humano en el sacrificio de la autonomía, la cual disminuye las posibilidades de diálogo entre humanos, dejando alienación y control por parte de quien ostenta el poder, o quien manipula una sociedad enferma llena de códigos y controles en la promesa de la mejor calidad de vida y bienestar.

Habermas (1979) propone una solución al planteamiento anterior, como alternativas de soluciones liberadoras del hombre: La acción comunicativa y la Ética del discurso; fundamentando la primera en la interacción entre lo social y lo simbólico, con el protagonismo de la Semiótica, para crear una comprensión comunicativa y la otra

cimentada en el diálogo constructivo desde los espacios de la intersubjetividad entre congéneres, p.92.

Este filósofo investigador, toma como punto de partida, los elementos desarrollados por el Aristóteles la Ética en la obra a Nicómaco; y trabajados por Grundy (1998), para integrar sus relaciones entre la acción práctica y la comprensión de la praxis emancipadora que se desarrolla mediante autorreflexión crítica. En este mismo sentido Grundy (1991) realiza una analogía entre la teoría crítica de Habermas y las nociones de Aristóteles, en la obra citada, con el fin de comprender “la pertinencia de la teoría del interés cognitivo para la cuestión del currículum”, p.41.

Ahora bien, la autora precitada, aborda el concepto de “acción estratégica” de Habermas con la noción de “tekné” de Aristóteles, argumentando que “cuando la acción está informada por el interés técnico (es decir, la disposición de la tekné), queda constituida por una serie de elementos”, p.43. Así, incorpora a esta

analogía el “eidos” como una idea orientadora, lo que en conjunto con la tekné, sentarán las bases para la acción (poietiké).

Para desembocar la comparación, en el hecho de que por este medio se fundamenta Educación y Pedagogía en una Ciencia Social Crítica, preocupada por ir más allá del objetivo del saber nomológico y determinar cuando los constructos teóricos, asimilan invariantes de las acciones sociales como tales y cuando expresan relaciones de dependencia ideológicamente fijadas.

Una vez establecidas por Grundy (Ob.Cit), estas relaciones, entre las nociones Aristotélicas y los intereses técnicos, prácticos y emancipadores de Habermas, esta se posiciona desde el punto de vista del análisis sobre los nexos que posee el término emancipación en el discurso y la postura de este autor. En ese sentido, para esta autora el currículum emancipador es totalmente incompatible con el técnico, pero compatible a su vez con el práctico.

Para desarrollar este punto Grundy (Ob.Cit) comparte los postulados de Paulo Freire (1972) quien desarrolló su trabajo principalmente en alfabetización de adultos, en su país natal Brasil. Este programa incluía tres principios fundamentales: -que los aprendices deben ser participantes activos en su aprendizaje; -que la experiencia de este aprendizaje debe resultar significativa para el estudiante; y -que el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico.

Desde este punto de vista, los estudiantes y el profesor son protagonistas en el aula, participando de manera activa en el aprendizaje y en la construcción del conocimiento. A partir de esta perspectiva no tiene sentido hablar de la enseñanza sin aprendizaje y viceversa, la pedagogía emancipadora, por tanto, ha de incluir en su significado el acto de enseñanza-aprendizaje. Con la ruptura de las categorías duales, para generar una explicación fenoménica, dialéctica y hermenéutica de ese acto de amor, educar.

Otro aspecto que destaca Grundy (Ob.Cit), citando a Freire es que el modelo emancipador extrae su significación de sus comienzos y no de sus fines, permitiendo la negociación entre alumnos y profesores que conlleva reflexiones profundas y sistemáticas que están comprometidas con el acto pedagógico. “El profesor deja de ser meramente quien enseña para ser el mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes a su vez, mientras son enseñados, también enseñan... Cada hombre enseña al otro, con la mediación del mundo, de los objetos cognoscibles que el profesor “posee” en la educación masificada” (Freire, 1972, pág. 53)

Este proceso de crítica de la ideología, que ha sido el norte sus investigaciones, toma la acción que se deriva de esta diatriba como informada por el “eidos trascendental del bien” y por un interés inmanente por la emancipación. En la libertad del quehacer del docente, desde la comprensión crítica de sus propias acciones en el aula, operando en los

niveles de conciencia de la praxis social y política que eleva el sistema actual de las instituciones.

Es esta precisamente, la gran contribución de la Teoría Crítica, a los enfoques pedagógicos, es volver la mirada a una sociedad que no es ajena a las transformaciones de las relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas por los intereses de clases, es el provecho que debe prevalecer de ir más allá de la profesionalidad de Docente, es la disposición práctica que se manifiesta en sus comportamientos y actitudes en las realidades del aula.

En este sentido, se plantea, Althusser (1972) citado por Grundy, una re-conceptualización de la idea del rol del docente, en la revisión del concepto de intereses; en el análisis de la acción humana. Por un lado estos guían la mejor forma de contribuir al bien del estudiante, prudente interpretación de la tradición profesional y por el otro lado, la práctica de su accionar como medio que emplea la reflexión crítica para profundizar en las tradiciones, con el

fin de descubrir cuáles están verdaderamente al servicio de las causas de la autonomía y la responsabilidad, y cuales se presentan como una condición real de la existencia de forma imaginaria. p. 265.

Ambos intereses, implican el juicio y un riesgo práctico, incluidos en una categoría moral, la metáfora agraria de Aristóteles sugiere una visión teleológica del desarrollo aplicada a la formación del docente, en los cuales para la existencia de los juicios autónomos, son necesarias ciertas condiciones. En este sentido para Carr y Kemmis (1986), señalan los aspectos relacionados con el conocimiento del control de la acción: Primero, las actitudes y prácticas de los profesores deben llegar a basarse más firmemente en las teorías y la investigación educativas. Segundo, deben ampliarse la autonomía profesional de los docentes. Tercero, deben ampliarse las responsabilidades profesionales de los profesores. P.159.

De este modo se construye una nueva pedagogía del oprimido, en la esperanza en una educación liberadora emancipadora del hombre, que critica la estructura de la sociedad y la injusticia social. Con ello da inicio a un proceso para organizar nuevas formas de acción social, a través de las cuales sea posible participar en la creación de las condiciones para superar dichas injusticias.

De forma que se puede definir la praxis educativa como la interacción entre los elementos de la reflexión sobre las acciones pedagógicas en la realidad.

Con la responsabilidad conscientemente internalizada, en el “ser” de esos educandos, es en parte un resultado de la habilidad del docente, de la complejidad del momento histórico social y la ideología imperante; se evidencia que “el docente cual artesano trabaja reproduciendo en el estudiante ideas que orienten ese trabajo”. Y el estudiante no es un simple sujeto pasivo de la acción creadora del docente, es un compendio de

intersubjetividad trascendental en interacciones constantes de dialogicidad con su docente.

Este es el enfoque pedagógico Socio-Critico, que sitúa la problemática educativa dentro de una perspectiva histórica, que utiliza como forma de pensamiento el razonamiento dialéctico. Se puede observar la mayor contribución de Habermas (1974) y sus seguidores al campo de la Pedagogía Socio-Crítica, es la acción comunicativa. Los intereses que rigen el pensamiento dialéctico son calificados por el autor, como emancipadores cuyo objetivo es la búsqueda de una acción más autónoma que permita crear las condiciones para transformar las relaciones sociales distorsionadas y “en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas”.

En este sentido la emancipación supone un intento de criticar y cambiar la forma en que las sociedades clasistas reproducen las relaciones de poder. Kemmis (1998) p.88. Esta significación del termino es gran

relevancia construido por el autor, desde las relaciones del determinismo semiótico con posterioridad al análisis marxista de las funciones de reproducción ideológica de diversos “aparatos del Estado”, donde se demuestra que uno de los más poderosos mecanismos de control social, es el sistema educativo de cualquier sociedad desde las tribales, hasta las colectividades agrupadas en ciudades súper desarrolladas de la postmodernidad.

De manera que en el desarrollo de sus ideas, sobre la emancipación, su interés se centra el concepto desde la dialéctica entendida, como independencia y autonomía, es el punto central del pensamiento de Habermas. Su logro es sólo posible a través de la autorreflexión no condicionada, libre de dependencias dogmáticas. Este tipo de interés que supuestamente lo alcanzaríamos a través de la evolución y está generalmente implícito en el dialogo semiótico, para llegar así el punto máximo del interés emancipador: la crítica entendida como la mediación

que conduce al conocimiento y a las acciones consideradas verdaderas. En este tipo de contexto es posible la reflexión crítica, la crítica dialéctica de los valores propios y significativos.

Se trata de una mediación entre la teoría y la práctica, ya que la ideología opera a través de las prácticas y a través de las ideas que informan las acciones. La praxis es el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social; la emancipación se refiere a la realidad social, no se plantea como un logro individual, es una construcción social colectiva. Grundy, S. (1991) traslada el pensamiento de Habermas a la interpretación del currículum y jerarquiza a la praxis sobre la producción o la práctica que se desarrolla a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión.

El mundo de la praxis es la interacción cultural y social: Es la enseñanza y el aprendizaje son el resultado del dialogo entre profesor y alumno, y el saber por lo tanto, es una construcción social, los educandos son activos, crítico y responsables

autónomos, en la construcción de su propio conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1972) **Ideología y los Aparatos Ideológicos del Estado**. Posiciones. Barcelona, Anagrama, 361-86.
- Aristóteles, (1994). **Ética Nicomaquea**. México: editorial Porrúa.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). **Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación Acción en la Formación del Profesorado**. Martínez Roca. Barcelona.
- Freire, P. (1972). **Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI. Argentina.
- Freire, P. **La Teoría Pedagógica de Paulo Freire** Disponible en: <http://www.teoriaspedagogicaspaulofreire.blogspot.com/> consultada: 20 Agosto, 2017.
- Freud, S. (1930). **El Malestar de la Cultura**. Madrid, Alianza editorial. 2004.
- Grundy, S. (1991) **Curriculum como Producto o Praxis**. Editorial Morata, Madrid, España.
- Giroux, H. (1993). **La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía**.
- Pedagogía Crítica de la Época Moderna**. Siglo XXI, México.
- Giroux, H. (1985). **Teorías De La Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico**. En Revista de Cuadernos Políticos N° 44. México. p. 36-65.
- Kemmis, S. (1998) **El Currículo: Más allá De La Teoría De La Reproducción**. Ed. Morata, Madrid, 175 y sig.
- Lyon, D. (1999) **Postmodernidad**, Alianza Editorial S.A., España.
- Markovic, M. (1972). **Dialéctica de la Praxis**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Murueta, M. (2014). **Psicología. Teoría de la Praxis**. México. Amapsi Editorial.
- Habermas, J. (1974). **Teoría y Praxis. Estudios de la Filosofía Social**. Madrid. Tecnos. Trad: Cast. : (1987).
- _____ (1999). **Teoría de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus.

**EL JUEGO, ESTRATEGIA MOTIVACIONAL
EN NIÑOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL
CÁLCULO MATEMÁTICO**

Autor: Isabel Graterol
isabelrosalesjq@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo tiene como propósito Los juegos didácticos como estrategia motivacional para la enseñanza de las operaciones básicas de la matemática (adición, sustracción, multiplicación y división), conlleva a reflexionar sobre las posibilidades de desarrollar habilidades y destrezas cognitivas en niños con necesidades educativas especiales en la escuela Rafael Ignacio Mendoza Rubio, ubicada en el municipio Barinas del estado Barinas. El juego representa la herramienta estratégica en el campo de la educación, basado en el currículo básico nacional, en este caso en el área de cálculo matemático donde las dificultades se hacen presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las operaciones básicas elementales que amerita el desarrollo de estrategias y experiencias de aprendizaje, tendentes a fomentar un espíritu creador a la par de las destrezas intelectuales. Más que un proceso formativo, es un argumento que implica la relación entre la praxis, la cognición y la acción, como procedimiento de adquisición de nuevos conocimientos, mediante la sistematización, análisis e interpretación de elementos sobre la realidad. Realidad inmersa en los cambios sociales y culturales de la humanidad, que se constituyen en oportunidades para generar un conocimiento que brota del análisis de la experiencia. Por lo cual es fundamental concienciar a los docentes en el uso del juego como estrategia lúdica para la enseñanza aprendizaje en el niño con necesidades educativas especiales, motivando su pensamiento crítico y su aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE

Estrategia,
motivacional,
enseñanza,
aprendizaje

THE MOTIVATIONAL STRATEGY GAME IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MATHEMATICAL CALCULUS

Author: Isabel Graterol
isabelrosalesjg@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this essay is to use didactic games as a motivational strategy for teaching the basic operations of mathematics (addition, subtraction, multiplication and division), and to reflect on the possibilities of developing cognitive abilities and skills in children with special educational needs. at the Rafael Ignacio Mendoza Rubio school, located in the Barinas municipality of the Barinas state. The game represents a strategic tool in the field of education, based on the national core curriculum, in this case in the area of mathematical calculation where difficulties are present in the teaching and learning process of elementary basic operations that merits development of strategies and learning experiences, tending to encourage a creative spirit along with intellectual skills. More than a formative process, it is an argument that implies the relationship between praxis, cognition and action, as a procedure for acquiring new knowledge, through the systematization, analysis and interpretation of elements about reality. Reality immersed in the social and cultural changes of humanity, which constitute opportunities to generate knowledge that flows from the analysis of experience. Therefore it is essential to educate teachers about its relevance in the teaching-learning process in children with special educational needs, motivating their critical thinking and their significant learning.

KEYWORDS: Strategy, motivational, teaching, learning

INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad presente en todos los seres humanos. Donde los niños juegan tan pronto como se les presenta la oportunidad, haciéndolo de una manera totalmente natural. Razón por la cual el investigador aprovecha esta potencialidad nata en el niño para insertar el juego como herramienta lúdica en la enseñanza de la matemática elemental en el aula de clase.

Considerando, que el juego es una actividad natural que les proporciona placer y satisfacción, en donde el deseo de aprender lo va a entusiasmar a participar en dicho proceso formativo a través de estrategias motivadoras previamente seleccionadas de acuerdo a la condición del escolar con necesidades educativas especiales; lo cual va a permitir la preparación de la enseñanza en función de la planeación de estrategias motivacionales como soportes didácticos en la enseñanza de la

matemática pertinentes para el nivel de educación primaria que tenga en cuenta el contexto de la institución educativa. Es por ello, que existe la necesidad que exista un ambiente armónico entre los niños, las herramientas didácticas y el docente facilitador, orientador, planificador evaluador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando los seres humanos miramos todo lo que nos rodea, descubrimos con extraordinarios acontecimientos que condicionan nuestro desenvolvimiento haciéndonos entender nuestras natas conductas y el mundo en general. Aunado a esto, es necesario que se interrelacione el contenido matemático con hechos del quehacer diario, observando, experimentando, clasificando, midiendo, entre otros procedimientos incumbidos con las ciencias y las matemáticas.

El aporte de, Hidalgo y colaboradores (2012, p.98), “que ponen de manifiesto que, en algunos hogares, los niños han aplicado los conocimientos científicos y, de esta

manera, el contexto familiar se ha constituido en un entorno de colaboración que alienta la curiosidad científica”, y los trabajos de Alsina (2014, p.43), en los que se “hace especial hincapié en las conexiones entre contenidos y procesos matemáticos con el objeto de favorecer la comprensión y el uso eficaz de los conocimientos matemáticos en un contexto no matemático” donde incorpore el *contexto* sociocultural desde una perspectiva holística en el quehacer cotidiano.

De las evidencias anteriores, permite corroborar que los elementos que conforman el contexto social, histórico e institucional va a generar un cambio en las metodologías, ya que los modelos didácticos en el juego como estrategia motivacional constituye un instrumento fundamental para abordar los problemas de la enseñanza de la matemática en los distintos niveles educativos, a su vez contribuye a establecer los vínculos epistémicos entre el análisis teórico y la práctica

docente. Por ende los juegos pueden implementarse en cualquier escenario logrando en el estudiante avances hacia el estado de mayor conocimientos, por este motivo, el docente debe dejar de ser un simple expositor para transformarse en un paidólogo que ejecute dentro de su quehacer diario un profundo análisis de todas las actividades, estrategias y procedimientos más adecuados para formar al ser humano en su etapa de niño y adolescente. Esto nos conduce epistémicamente a generar la siguiente interrogante: ¿Es necesario que los docentes planeen los contenidos programáticos con estrategias lúdicas?

En previas investigaciones hechas por Colina y Reina (2004), plantean que la Estrategia Lúdica “es la que constituye actividades, métodos y técnicas que tienen como base el juego las cuales crean todas las situaciones del proceso de socialización y ayuda al niño en la convivencia con su grupo” (p.35).

De acuerdo a lo planteado por los autores antes citados, la estrategia

lúdica se considera una metodología motivacional para la enseñanza de carácter participativa y dialógica, impulsada por el uso creativo y pedagógicamente consistente, de técnicas, ejercicios y juegos didácticos, implantados específicamente para generar aprendizajes significativos, tanto en términos de conocimientos, de habilidades o competencias sociales, como incorporación de valores.

En atención a estas consideraciones, el valor que tiene las estrategias lúdicas va dirigido a la motivación de los alumnos, para que se integren a realizar cualquier actividad asignada, y así lograr los objetivos propuestos. Asimismo es incuestionable destacar, que los docentes que desarrollan el contenido programático de la asignatura de matemáticas, sea la opción que permita la participación positiva para desarrollo de la clase, empleando los recursos necesarios para motivarlos, alcanzando un aprendizaje activo, al darle libertad de pensamiento crítico y creativo al alumno, ya que las mismas

a través de la práctica de los conocimientos previos adquiridos por la experiencia al impartir juegos, y lograr que disfruten mientras desaprenden y aprenden.

Al respecto Vygotsky (1982); Considera al juego, como instrumento y recurso socio-cultural, el papel gozoso de ser un elemento impulsor del desarrollo mental del niño, facilitando el desarrollo de las funciones superiores del entendimiento tales como la atención o la memoria voluntaria. Su teoría es constructivista porque a través del juego el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural. Lo planteado por Vygotsky permite evidenciar que los juegos lúdicos en un contexto socio cultural, le permite interactuar al niño con otros niños ampliando su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural aumentando continuamente lo que el autor denomina “zona de desarrollo próximo”.

Es importante resaltar que para Groos,(1.991) el juego representa

etapas biológicas en el ser humano y que son reacciones y necesidades naturales e innatas que lo preparan para su etapa adulta; mientras que para Vygotsky indica que los niños en la última etapa de preescolar, realizan fundamentalmente, el juego protagonizado, de carácter social y cooperativo; pero también reglado, donde se da la interacción de roles, por tanto la cooperación, que consiste en colocarse en el punto de vista de la otra persona; es lo que más tarde va a generar el pensamiento operativo que permite la superación del egocentrismo infantil.

El juego, desde estas perspectivas teóricas, puede ser entendido como un espacio, asociado a la interioridad con situaciones imaginarias para suplir demandas culturales (Vygotsky), y para potenciar la lógica y la racionalidad (Piaget).

Considerando, las precisiones conceptuales de los diferentes teóricos concuerdan que el juego es una herramienta de carácter: psicológico, pedagógico y social en el ser humano.

De la misma forma, en palabras de Montessori (2.012); Por medio del juego los niños experimentan de manera segura mientras aprenden acerca de su entorno, prueban nuevas conductas, resuelven problemas y se adaptan a nuevas situaciones. El juego es el método utilizado por bebés y por niños para aprender acerca de su mundo, a través del juego se desarrollan las bases del aprendizaje y los sentidos de confianza, seguridad y amistad en el ambiente del niño. El juego es divertido y se puede jugar solo o en grupo. Sirve para practicar las destrezas aprendidas. El niño empieza a dirigir su propio juego desde los seis meses.

Bajo la perspectiva de la teoría de Montessori, permite en el aula de clase que los niños se desenvuelvan con confianza donde su interrelación con el juego les permite poner en práctica los conocimientos previos mediante la lúdica. Por lo antes expuesto se evidencia que el juego es un instrumento o herramienta didáctica que estimula la confianza en

el niño, permitiéndole desarrollar las funciones cognitivas.

En tal sentido, el juego ofrece la oportunidad de experimentar, incluso el orden y transferir los procesos intelectuales de un sistema formal a otro. Es por ello, que el juego es una actividad que generalmente se da de manera libre y espontánea, y un docente preocupado por el mejor desempeño de sus estudiantes, puede aprovecharlo para que éstos venzan la ansiedad que les produce la falta de dominio de alguna habilidad o destreza al resolver operaciones de cálculo matemático. En este orden de ideas, como afirma Palacios-Rojas (2004), para quién

El juego, es en realidad un “asunto serio” en la educación para la ciencia. Lleva al desarrollo de habilidades de observación y experimentación y a la comprobación de ideas; ofrece la oportunidad de descubrir por uno mismo la belleza de la naturaleza. (p.75).

Estas interacciones pueden caracterizar, cooperar dentro de los

grupos, pero la competencia bien sea entre individuos o grupos, distinguen el juego, en el caso específico de los niños con problemas de aprendizaje en el cálculo matemático, los juegos son una herramienta cómoda y útil para fijar conocimientos que permanecen erráticos, o que no han sido debidamente asimilados y procesados.

Necesidades educativas especiales

El primer criterio que se utiliza de necesidades educativas especiales es el de que algunos alumnos pueden presentar dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes en su edad. Las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) siempre han existido. Sin embargo, actualmente, contamos con hallazgos e investigaciones que nos han permitido identificar y analizar profundamente cada uno de los casos. Las DEA se asocian a una de las primeras causas más frecuentes del bajo rendimiento y fracaso escolar, así pues hacer una buena prevención y detección desde el inicio de la escolaridad del niño, nos

permitirá evaluar y saber cómo debemos intervenir para evitar futuros trastornos emocionales.

La conceptualización y Política de la Atención Educativa de las personas con necesidades especiales (1.997), considera las dificultades de aprendizaje como las dificultades que: “confronta el educando sin compromiso de su integridad cognitiva, en el proceso de apropiación de conocimiento y destrezas, para el desempeño de actividades vinculadas a los modos de acción específicos de la cultura donde éste se desenvuelve” (p.24).

Con la última reforma de estas políticas (2.017), se retoma el término “Trastornos del Aprendizaje” es un término ampliamente utilizado ya que, afecta a una parte importante de la población. Aunque se habla y se debate, sobre estos trastornos, el dato objetivo es que son poco conocidos, tanto en ámbitos médicos como psicológicos y educativos. A pesar de haber sido una población ampliamente estudiada sigue siendo aún un tema polémico y dado a controversias ya

que no se ha promocionado la investigación y la enseñanza en desarrollo y conducta infantil, evolucionando cada disciplina de una forma independiente.

El número de estudiantes con dificultades de aprendizaje o trastornos de aprendizaje que accede a entornos educativos está aumentando, lo que pone en relieve la importancia de realizar adaptaciones que se correspondan con las necesidades de este nuevo estudiante.

No todos aprendemos ni de la misma manera ni a igual ritmo. Es por ello la imperiosa necesidad de cambiar nuestro estilo de enseñar, tener en cuenta las necesidades, diferencias y dificultades de los alumnos, planificando y seleccionando cada estrategia con sus respectivas adecuaciones curriculares de acuerdo a las necesidades del escolar.

Dificultades de aprendizaje de las matemáticas

Las dificultades de aprendizaje de las matemáticas están siendo objeto de preocupación especial e

intensiva en los últimos años, con un aumento del interés claro de los investigadores, estudiosos, profesores y maestros que han de hacer frente a dificultades y problemas crecientes a medida que progresan los niveles educativos de los alumnos en un área tradicionalmente considerada como difícil y compleja.

Las matemáticas comienzan con la acción sobre las cosas. Piaget (1.956), señala que la manipulación de objetos es necesaria para el desarrollo intelectual y que un niño comprende el mundo en la medida que lo interactúa con él, lo transforma y coordina la acción física con la mente.

En el proceso de transformar los objetos, el niño mismo cambia; de ahí la necesidad de contar con material adecuado para que los niños hagan cosas, experimente y aprendan. Los niños ni juegan, ni trabajan; esas son distinciones que hacemos los adultos; los niños sencillamente construyen el conocimiento. Ya que, el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación

funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del niño.

Las afirmaciones anteriores sugieren que, es necesario implementar estrategias lúdicas con sus respectivas adaptaciones curriculares para ser utilizadas en la enseñanza de la matemática en niños con necesidades educativas especiales referidas a las dificultades de aprendizaje como es el caso de las discalculia y acalculia., asociadas a la dificultad de lectoescritura y cálculo matemático.

Considerando la postura de las Políticas de educación especial (2017), que las adaptaciones curriculares son un medio que hace posible la creación de condiciones favorables para el acceso a las oportunidades y posibilidades educativas, por parte de la población con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad. En tal sentido, viabiliza la atención a la diversidad de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, partiendo de la concepción de currículo abierto y

flexible, contemplado en el currículo de los niveles y otras modalidades del sistema educativo, que considera todos los factores biopsicosociales involucrados en el proceso de formación educativa integral de las y los ciudadanos, que se lleva a cabo en corresponsabilidad con la familia, la escuela y la comunidad.

CONCLUSIONES

El juego es una actividad innata en los niños y es reconocida por los autores como un elemento esencial en su desarrollo integral.

El juego como herramienta lúdica permite la funcionalidad en el niño, ya sea a través de: juego funcional, juego de autoafirmación, juego simbólico, juego presocial entre otros., permite al niño estructurar su personalidad.

El uso de juegos es efectivo no solo para la enseñanza en alumnos con dificultades de aprendizaje o trastornos del aprendizaje en el cálculo matemático., También para los niños que asisten al aula de clases que no presentan condición alguna;

pero si presentan dificultades de aprendizaje.

El juego brinda al alumno una articulación para aprovechar actuaciones nuevas a la vida cotidiana que generan confianza, mejorando sus relaciones interpersonales en un contexto sociocultural, preparándolo para la vida.

Los juegos han de redimensionarse de acuerdo a las estrategias metodológicas planificadas adecuadas a las potencialidades del educando con necesidades educativas especiales.

La enseñanza de las matemáticas no es una tarea simple, hay muchas incertidumbres que tienen que ver con la preparación del docente en el área del contenido programático de matemática y con la preparación del estudiante, pero hay también razones que tienen que ver con la forma que las personas tenemos de aprender. Los problemas de aprendizaje matemático son mucho más comunes de lo que se piensa habitualmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, A. (2014b). **Avances en Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil: Contenidos, Procesos, Conexiones y Alfabetización**. En: Mirete, A.B. y Sánchez, M. (Eds.) Investigación en Educación Infantil para la mejora educativa (35 -44). Murcia: edit.um.
- Colina, Y., Reina, A. (2004). **Estrategias lúdicas para la Enseñanza de la Contabilidad en los Alumnos del 1er Año de Administración de Personal de la Unidad Educativa “Felipe Nerí Pulido Sánchez”**, ubicado en el municipio Miguel 64 Peña, Valencia. Estado Carabobo. Trabajo de Grado no publicado, Universidad de Carabobo, Valencia.
- Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Necesidades Especiales (1.997)**
- Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad»** (Gaceta Oficial, 41.221 del 24 de Agosto de 2017)
- Hidalgo, J., de la Blanca, S., Barrionuevo J. M., Calleja, G., Cruz, M. C., Fernández, A., et. al. (2012). **Despertando la Curiosidad Científica en Infantil a través de la Colaboración de Familia, Escuela y Centro Universitario**. REIRE, Revista de 'Innovación i Recerca en Educació, 5(1), 98-122.
- Palacios-Rojas, N. (2004). **Las Aventuras de la Pandilla ADN: Aprendiendo y Experimentando en Casa**. Bogotá: Quebecor.
- Teorías de los Juegos: Piaget, Vigotsky, Groos | Teorías del Juego** Disponible: <https://actividadesludicas2012.wordpress.com/.../teorias-de-los-juegos-piaget-vigotsky...>
- Vygotsky, L. S. (1982). **El Papel del Juego en el Desarrollo**. En El desarrollo de los procesos superiores. . Barcelona.
- Jugar Aprendiendo Aprender Jugando.** Disponible: blogspot.com/2012/12/el-metodo-montessori.html

**LOS DOCENTES NOVELES Y SUS
COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PARA
LA INTEGRACIÓN DE LAS FUNCIONES
UNIVERSITARIAS**

Autora: Raquel Sánchez
raqmuz02@hotmail.com

RESUMEN

El presente ensayo versa sobre la formación del docente, y las competencias de formación básicas que ha de asumir para articular de manera armónica las funciones universitarias. Puesto que, todos los procesos de la gestión universitaria, conlleva alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al docente, exigiéndole a éste el desarrollo de nuevas competencias para ejecutar adecuadamente sus funciones profesionales. La universidad tiene la responsabilidad de generar conocimiento, difundirlo y evaluar su impacto en la sociedad, en los términos de contribución del mismo en el desarrollo científico y tecnológico del país y asimismo el compromiso de los docentes en asumir significativamente el rol que permitirá cambios cónsonos con el nuevo perfil del docente, ajustadas a los principios filosóficos, heurístico, epistemológicos que fortalezca la gestión universitaria. Por cuanto, se requiere realizar una reflexión permanente sobre el quehacer docente y su formación a fin de contribuir a la gestión esencial de los procesos sustantivos universitarios.

PALABRAS CLAVE

Formación integral,
competencias de
formación, funciones
universitarias

NOVICE TEACHERS AND THEIR RESPONSIBILITIES FOR TRAINING FOR THE INTEGRATION OF THE UNIVERSITY FUNCTIONS.ABSTRACT

Author: Raquel Sánchez
raqluz02@hotmail.com

ABSTRACT

This essay is about the training of teachers, and basic skills of training that has to take to articulate the University functions harmoniously. Since, all the processes of the University management, involves alterations in the functions, roles and tasks assigned to the teacher, demanding to the development of new skills for properly execute their professional functions. The University has a responsibility to generate knowledge, disseminate it and assess its impact on society, in terms of contribution on scientific and technological development of the country and also the commitment of teachers to assume significantly the role which will allow consistent changes with the new profile of the teacher, adjusted to the philosophical principles, heuristic, epistemological that strengthens the University management.

Whereas, is required to make a permanent reflection on the teaching work and their training in order to contribute to the essential College substantive processes management.

KEYWORDS: comprehensive training, skills training, University functions

INTRODUCCIÓN

La profesión docente universitaria ha cambiado en virtud de la evolución que ha tenido la sociedad a la que tiene que formar. Por ello, la formación del docente debe estar orientada al desarrollo de competencias que demanda la sociedad actual y emergente. De allí que, las necesidades de la sociedad y su entorno en combinación con las nuevas tendencias en la gestión universitaria modifican la función de la universidad y, los fines de la educación. En consecuencia, se necesitan no sólo más docentes sino que éstos tengan una formación diferente, transformadora y transdisciplinaria.

Por consiguiente, en la actualidad la educación universitaria exige de las instituciones educativas la formación integral de docentes que en ellas hacen vida académica, con la finalidad de lograr una mayor pertinencia y calidad en la educación. Es por ello, que el presente ensayo versa sobre los aspectos vinculados a

la formación en docentes noveles, su integración en la comunidad universitaria ante los retos de la sociedad. En virtud de ello, los subtemas a tratar son: Formación integral, competencias de formación, integralidad de las funciones universitarias.

DESARROLLO ARGUMENTATIVO

Dentro del contexto del sistema educativo se encuentra el subsistema de educación universitaria, y de la cual forma parte como institución social la llamada universidad, en este ámbito Márquez (2011) señala que “la educación universitaria representa el nivel del sistema educativo en el que se forman y capacitan profesionales en las diferentes áreas del saber, con el fin de promover el desarrollo de los pueblos y naciones” (p.77). De ahí que, se requiere de ésta un compromiso genuino en la búsqueda del conocimiento y la creación de saberes para contribuir en la solución de problemas sociales, con base en el respeto y tolerancia de la diversidad

cultural y las ideas. De acuerdo a lo señalado por el autor antes mencionado Márquez, la educación universitaria se enfoca principalmente en la transformación del hombre con miras al crecimiento y desarrollo de la sociedad.

Sin embargo, en contraposición la ley orgánica de educación (1999) en el apartado sobre la Organización del Sistema Educativo, se estipula la universidad como parte del Subsistema de educación universitaria, lo que evidencia de alguna manera la subordinación de nivel siendo el más alto del sistema educativo en el que se enfatiza la importancia de la formación y mejoramiento continuo para procurar el desarrollo y progreso del país en todas sus áreas.

Por lo antes expuesto, se plantea las siguientes interrogantes: ¿Cuál ha de ser la formación para los docentes noveles? y ¿Qué competencias debe tener para articular efectivamente con las funciones básicas universitarias? hoy más que nunca la profesión docente universitaria enfrenta

diversos retos, en las últimas décadas se ha manifestado el interés superior por el proceso de formación de los docentes noveles, entendiéndose que el docente novel, es aquel de recién ingreso, con poca o ninguna experiencia previa y que atiende por primera vez la docencia universitaria.

En sus inicios el docente experimenta un poco de inseguridad, da mayor dedicación a los aspectos relacionados con la enseñanza, de allí la importancia del proceso de formación en sus inicios y a lo largo del trayecto profesional del docente, aspecto clave para el logro de la gestión universitaria.

Córdova (2012), señala que:

La formación del docente, en el ámbito de la universidad, es poco atendida, sobre todo cuando el docente se está iniciando, etapa en la que tradicionalmente se ha concedido más importancia y medios a la función docencia, descuidando la integralidad de la función docente, como una clave fundamental de la educación universitaria (p.88).

Parafraseando al autor se evidencia que existe poca preocupación por estudiar y conocer más de cerca esta compleja problemática del inicio del proceso docente en el nivel universitario, dado que es una etapa importante en el proceso del desarrollo profesional, en la que, aparte de dificultades, por las que atraviesa el profesor universitario de recién ingreso, se exige de éste construir las bases del conocimiento profesional que permitirá a si mismo afrontar los retos del quehacer educativo.

En este orden de ideas, es necesaria una formación integral que estimule el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas, que promueva un mayor bienestar y calidad de la convivencia social, favorecer mejores aprendizajes y además ayuda a prevenir que las personas se involucren en conductas de riesgo.

Sobre este planteamiento Ruiz (2003), señala que:

La formación integral implica una perspectiva de

aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Por tanto, busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral (p.11).

De acuerdo con el autor, la formación integral para los docentes, el aprendizaje implica no sólo la adquisición de los conocimientos específicos y las técnicas adecuadas para el ejercicio profesional, sino también, requiere la internalización de valores, actitudes y formas de comportamiento que contribuyan a que el estudiante participe en la transformación y el mejoramiento de las condiciones sociales.

A tales efectos, Corrado (2009) señala que “pueden identificarse algunas áreas generales de competencia en formación docente,

congruentes con la idea que la construcción del conocimiento debe permitir la evolución de la persona, ubicándolo como actor crítico de su entorno” (p.77).

De acuerdo a lo citado por el autor, dichas áreas son las siguientes:

Conocimiento teórico suficiente, profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano; el despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas; dominio de los contenidos o materias que enseña; control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante y; conocimiento personal práctico sobre la enseñanza (p.78).

De esta manera, el autor considera que la actividad docente y, los procesos mismos de la formación del profesorado deben replantearse con la intención de generar un saber integrador, el cual trascienda el análisis teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan transformación positiva

de la actividad docente. Esta acción consolidará la formación docente del profesional universitario, lo que impactará de manera positiva en su quehacer educativo.

En razón de ello, el docente debe cumplir con algunas competencias de formación, consistente en la actualización de conocimientos y aprendizajes; formación investigativa, destinado a la producción intelectual y fortalecimiento institucional; y formación extensionista, esta permite vincularse y a su vez interactuar con el entorno, a través de sus saberes, experiencias y aprendizajes.

A continuación se define cada competencia de formación:

Competencia de formación personal.

La atención de las competencias de formación personal considera no solo el aspecto relativo a la educación del adulto, sino también, le da atención al proceso de cambio en los docentes en la medida en que se desarrollan profesionalmente. En razón de ello, se asume que el profesor universitario debe ser capaz de asumir de forma crítica y constructiva el proyecto

educativo, el modelo pedagógico y el plan de desarrollo de la institución, por tanto, debe ofrecer motivaciones y condiciones, esenciales para lograr responder a las expectativas en razón de las propuestas previamente diseñadas.

Competencia de formación académica.

Esta perspectiva es la que prevalece en la docencia universitaria y considera irrelevante lo pedagógico, se hace énfasis sobre los contenidos disciplinares y en la traducción de los saberes propios de la misma para promover el conocimiento de los estudiantes, aun así, lo pedagógico es un aspecto que debe afianzarse para llevar con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje.

No basta con aspirar a una docencia de gran calidad, ni es suficiente insistir en la formación en el desarrollo disciplinar si se descuida la formación investigativa del profesor universitario.

Competencia de formación investigativa

Se requiere transformar la percepción del profesor como un transmisor de saberes en un constructor y re creador del conocimiento. La diversidad de disciplinas y de contextos obliga al docente universitario a profundizar, practicar e investigar la metodología de formación del estudiante.

Por tanto expone Ruíz (2003), que:

La formación investigativa permite la adquisición de capacidades que permitan el diseño de ambientes que propicien los enfoques profundos del aprendizaje, implicando la sistematización y relación de informaciones, la producción de diagnósticos, la búsqueda de alternativas, la toma de decisiones, la implementación de prácticas y la reorientación de experiencias académicas (p.111).

De esta manera, se entiende que la incorporación de competencias investigativas de formación, permiten que el docente, desde su inicio al quehacer universitario, asocie la investigación con su vida cotidiana, útil

en diferentes contextos y etapas en su preparación académica, vinculante con otras ramas del saber, necesarias en su desarrollo personal y desempeño profesional.

Competencia de formación extensionista

En el contexto de formación del docente universitario que inicia, la vinculación con un desempeño de calidad, exige superar el individualismo docente para relacionarse con las comunidades de práctica, que al mismo tiempo interactúen y logren sinergia institucional. En consecuencia, las personas y el equipo aprenden y se modifican, por lo que a nivel institucional el eje de la formación se logra con la preparación para el trabajo a través de equipos.

En el mismo orden de ideas, es menester señalar que la universidad tiene la responsabilidad de generar conocimiento, difundirlo y evaluar su impacto en la sociedad, en los términos de contribución del mismo en el desarrollo científico y tecnológico del país.

De acuerdo a lo referido por el autor, es prioritario articular la docencia, investigación y extensión para mejorar el perfil de los profesionales y coadyuvar en el mejoramiento continuo de los procesos llevados a cabo en los entes productivos.

La articulación de las tres funciones de la universidad.

La universidad tiene un plan institucional del cual ha de desprenderse un conjunto de acciones o programas en razón de articular las tres funciones básicas, docencia, investigación y extensión y/o vinculación social, estas están llamadas a convertirse en una de sus herramientas básicas para alcanzar el éxito en el avance de la carrera docente y en la gerencia universitaria como una función inherente al desempeño universitario, con lo que contribuye al auto perfeccionamiento del docente, su prestigio y profesionalización.

Estas tres funciones universitarias pueden ser repensadas como producción de conocimientos,

aprendizaje e interacción con la sociedad. Por lo antes expuesto, se considera que se debe generar un cambio y en razón de ello, se considera que la formación docente ha de ser humanista e integral, holística. De esta manera, el motor de cambio reside en la dinámica en la que se generan las sesiones de formación y, la disposición de las personas que la reciben con el objetivo fundamental de la comprensión de las dimensiones sociales y emocionales subyacentes a la práctica docente, la investigación y la extensión, inherente a todos los procesos educativos.

En el mismo orden de ideas el Guevara, 2011. Refiere que “el docente universitario posibilita habilidades como enseñante, investigador y ejecutor de proyectos de extensión universitaria, que son las tres funciones de la universidad: docencia, investigación y, extensión” (p.77). De allí que la articulación de las tres funciones de la universidad, como parte del quehacer universitario del profesor que se inicia, están llamadas a convertirse en una de sus

herramientas básicas para alcanzar el éxito en el avance de la carrera docente y en la gerencia universitaria como una función inherente al desempeño universitario, con lo que contribuye al auto perfeccionamiento del docente, su prestigio y profesionalización.

En este sentido, es necesario que las Instituciones Educativas de educación universitaria; por ser entes formadores del talento humano, deben ir al frente de la formación integral de los docentes, auspiciar y fortalecer las competencias referidas a los procesos sustantivos como Docencia, investigación y extensión.

CONCLUSIONES

La formación del profesor universitario, ha de ser un proceso continuo, que debe prevalecer desde el inicio en la universidad, y que en el transcurrir del tiempo el docente vaya adquiriendo y desarrollando competencias que generen sentido de pertinencia con la institución.

Los docentes deben reflexionar individual y colectivamente de manera tal que les permita asumir cambios sobre los procesos de gestión universitaria asociado a las competencias de formación.

Las instituciones de educación universitaria deben generar programas de formación permanente que permitan la consolidación de los procesos sustantivos como lo son docencia, vinculación social y creación intelectual.

Ruiz, L. (2003). **Formación Integral: Desarrollo Intelectual, Emocional, Social y Ético de los Estudiantes.** *Ruta Crítica*, Revista de la Universidad de Sonora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corrado, S. (2009). **Teorías de la Formación Docente.** Editorial Sol. España.

Córdova, J. (2012). **Lo que Hacen los Mejores Profesores Universitarios.** (2ª edición). Valencia, España: Universidad de Valencia

Guevara, A. (2011). **Momentos Educativos de Interacción: Aprender a Ser.** Universidad Santander. Colombia. Documento.

Márquez, L. (2011). **La Educación Universitaria: Aspectos Generales.** Material mimeografiado.

**LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA
MEDIADORA PARA UNA PRAXIS
PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INICIAL**

Autora: Argelia Marchena
argelia_marchena@hotmail.com

RESUMEN

La praxis pedagógica en Educación Inicial, va más allá de la transmisión de conocimientos o de la activación de la memoria, implicando el desarrollo de habilidades, destrezas y procesos cognitivos, afectivos y motores, que le den al niño un aprendizaje significativo, para poder comprender el mundo que lo rodea. Por lo cual la estrategia didáctica mediadora representa una alternativa para el docente permitiéndole transformar y mejorar su desempeño personal y profesional, dándole direccionalidad e intencionalidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje y donde los conocimientos previos del niño sirven de base para la construcción de los nuevos conocimientos. Con base a lo expuesto anteriormente, desarrollo el presente artículo por medio del cual pretendo aportar y compartir información valiosa, que en un momento determinado impulse e inspire al lector para asumir nuevos retos que permitan una praxis de calidad, con intencionalidad y direccionalidad pedagógica, potenciando los procesos internos del niño en la construcción de su aprendizaje. El artículo consta de párrafos introductorios, desarrollo discursivo, donde se explican los aspectos teóricos relacionados con la temática y las reflexiones finales, donde se emiten posturas y opiniones del autor.

PALABRAS CLAVE

Estrategia didáctica
mediadora, praxis
pedagógica

THE MIDDLE DIDACTIC STRATEGY FOR A PEDAGOGICAL PRAXIS IN INITIAL EDUCATION

Author: Argelia Marchena
argelia_marchena@hotmail.com

ABSTRACT

The pedagogical practice in Initial Education, goes beyond the transmission of knowledge or the activation of memory, involving the development of skills, cognitive, affective and motor processes, which give the child a meaningful learning, to be able to understand the world that surrounds you. Therefore, the Mediatory Didactic Strategy represents an alternative for the teacher allowing him to transform and improve his personal and professional performance, giving direction and intentionality to the teaching and learning processes and where the child's previous knowledge serves as the basis for the construction of the new ones knowledge. Based on the above, I develop this article by means of which I intend to contribute and share valuable information, that at a given moment impels and inspires the reader to assume new challenges that allow a praxis of quality, with pedagogical direction and directionality, enhancing the internal processes of the child in the construction of his learning. The article consists of introductory paragraphs, discourse development, where the theoretical aspects related to the subject and the final reflections are explained, where postures and opinions of the author are issued.

KEYWORDS: Mediatory didactic strategy, pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN

La formación individual y social del ser humano se desarrolla en diferentes escenarios, siendo el primer escenario el hogar, donde junto a sus familiares construye sus primeras experiencias que lo llevan a relacionarse con el mundo que lo rodea, la escuela por su parte debe tener como centro el ser humano como ser social, preparándolo para responder activamente en la transformación de la sociedad. Por lo que en el currículo de Educación Inicial (2005), se concibe la educación como:

Un continuo de desarrollo humano ejecutándose a través de procesos de enseñanza y aprendizaje, entendida como una unidad compleja de naturaleza humana integral, correspondiendo la atención educativa a los momentos de desarrollo del ser humano en los aspectos físico, biológico, psíquico, cultural y social. Con una base epistemológica orientada a la integración de los cuatro aprendizajes

fundamentales: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser, señalados en el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI (1996). Asumiendo el aprender a ser como síntesis de los anteriores aprendizajes.

Los cuatro aprendizajes se pueden definir de la siguiente manera:

Aprender a Conocer: el conocimiento se verifica por medio de la comprensión, las acciones, la conducta, y el lenguaje, parte de la interacción con el objeto de estudio y otros sujetos, de esta manera se promueven experiencias de aprendizaje activo lo que implica favorecer la interacción del sujeto con el medio socio cultural potenciando el desarrollo del espíritu investigativo, creativo y crítico.

Aprender a Hacer: para influir en el entorno hacen falta técnicas y métodos utilizados con intencionalidad, se debe considerar el placer de jugar como elemento esencial en la construcción del

aprendizaje del niño, de esta manera la mediación pedagógica potencia la aplicación de procesos de pensamientos en las diversas situaciones de su vida diaria.

Aprender a Convivir: la necesidad de aprender a vivir juntos, conociendo a los demás su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Partiendo de potenciar en el niño su identificación como persona y como ser social, priorizando en la convivencia respetando la diversidad cultural y personal. De esta manera la mediación va enfocada en el desarrollo de actividades que fomenten el cooperativismo en el aula.

Aprender a Ser: la síntesis de los tres pilares, lo que demuestra que el ser humano es la construcción de las experiencias de toda una vida, implicando el desarrollo global del niño en lo que respecta a su cuerpo, mente, espíritu, desarrollo físico y moral, en la mediación del desarrollo integral, permitiéndole la interacción de diversas experiencias e interrelaciones en su entorno familiar, cultural, escolar y social.

Para desarrollar el proceso educativo desde esta concepción, el docente debe innovar en su praxis pedagógica, permitiéndole al niño actuar sobre la realidad, conocerla para transformarla, partiendo de las experiencias previa del educando y permitiéndole hacer uso de sus estrategias cognitivas que lo lleven a modificar su estructura mental y alcanzar un aprendizaje que contribuya al desarrollo de su persona.

Desde esta perspectiva, el Currículo de Educación Inicial (2005), plantea que el rol del docente se concibe como mediador de experiencias de aprendizaje, que actúa en dos ámbitos integrados la escuela y el sociocultural (familia y comunidad). Por lo que debe poseer un profundo conocimiento de la evolutiva del niño, de la forma como construye su proceso de aprendizaje, sus intereses, potencialidades, del entorno familiar, cultural y comunitario. Asumiendo de esta manera que la calidad de la relación educativa depende en alto grado de la capacidad del educador, siendo indispensable

que este tenga una formación pedagógica que le permita una adecuada mediación de los aprendizajes, con una praxis centrada en el desarrollo de procesos, orientada a superar la metodología tradicional del memorismo y la repetición que interfieren en la construcción real del aprendizaje.

Con base a lo expuesto anteriormente, en el aparte denominado desarrollo discursivo del presente artículo se definirá lo relacionado a la estrategia didáctica mediadora, expuesta por Ruiz (1997), así como también la teoría socio-histórica de Vygotsky (1979) en la cual el elemento central es la mediación de los aprendizajes. Complementando la información con el planteamiento de Heller (1993) abordando los procesos internos del sujeto en el aprendizaje.

En cuanto al plano denominado reflexiones finales, en el mismo se invita al lector a revisar y confrontar la teoría con la práctica, de manera de propiciar un proceso meta cognitivo que permita reflexión-acción.

Reflexión, en la búsqueda de una mejor praxis educativa.

Plano Discursivo

La experiencia mediada de aprendizaje (E M A) se refiere a la manera como el estímulo emitido por el ambiente es transformado por un agente mediador para finalmente afectar al organismo.

En este sentido, la teoría socio-histórica de Vygotsky (ob cit), plantea la mediación como elemento esencial para potenciar nuevos aprendizajes, e incorpora un nuevo elemento al proceso de aprendizaje, denominado zona de desarrollo próximo, cuyo aspecto central distingue dos niveles en el desarrollo, uno real que indica lo conseguido por el individuo y otro potencial que muestra lo que el sujeto puede hacer con la mediación de los demás. Por lo cual Carretero y García (citados por León 1995), definen la zona de desarrollo próximo como:

La distancia que debe recorrer el niño entre lo que ya sabe y puede hacer si el medio le proporciona los recursos necesarios, mediante un proceso de

interacción social ya sea con el adulto o un compañero que favorezca la internalización de funciones psicológicas nuevas o de otras ya existentes (p.24).

Es así, como en la educación el docente debe distinguir entre aquello que el niño es capaz de aprender y hacer por si solo y lo que es capaz de hacer con la intervención de otras personas, por lo cual la enseñanza como mediación resulta relevante y debe subordinarse a dicho aprendizaje. Bajo esta concepción la función del docente pasa a ser la de mediador de aprendizajes, es decir la de organizar los estímulos de tal manera que potencie nuevos aprendizajes, llevando al niño de un nivel real a un nivel potencial, evidenciándose así la acción socializadora en el aula y el desarrollo de procesos interactivos o mediacionales.

En relación al planeamiento anterior, se tiene que es fundamental resaltar que el ambiente es importante en el aprendizaje del sujeto, así como también las interacciones del sujeto

con el medio y la presencia de un mediador que organice los estímulos externos para potenciar nuevos aprendizajes.

La teoría propuesta por Vygotsky (Ob.Cit), sirvió de base a Ruiz B (1988), para desarrollar la estrategia didáctica mediadora, la cual constituye una manera de realizar la actividad del docente en el aula combinando la enseñanza de contenidos, con el desarrollo de procesos cognitivos. Constituyendo la interacción docente-alumno el aspecto central de esta praxis, debido a que la misma permite hacer accesible el aprendizaje del sujeto mediante la manipulación activa y el control de las principales variables implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje , como son: las características personales del alumno en cuanto a sus procesos cognoscitivos y psicoafectivos, los pre-requisitos de los objetivos a desarrollar la modalidad en que se presentan los contenidos curriculares, la naturaleza de la tarea a enseñar en cuanto al nivel de complejidad y las variables relacionadas a la estructura

de la clase , las técnicas a utilizar y la distribución del tiempo.

En este orden de ideas se tiene que la estrategia didáctica mediadora, enfatiza en el desarrollo de procesos cognitivos, meta cognitivos y afectivos en el aprendizaje formal a través de la administración del currículo en el aula de clase. Destacando entre sus características principales las siguientes:

Enfatiza más en el aprendizaje que en la enseñanza, valora la importancia de los procesos de aprendizaje, el alumno construye su propio aprendizaje, el rol primario del docente es el de diseñador de situaciones de aprendizaje, más que de transmisor de información académica, promueve el aprendizaje a través de dos tipos de interacciones: alumno-mediador-curriculum, alumno-curriculum, promueve un clima psicoafectivo favorable en el aula, como condición necesaria para el aprendizaje, enfatiza en el desarrollo total del cerebro, a través del proceso de aprendizaje y promueve el meta

aprendizaje y su transferencia a nuevas situaciones.

Una vez que él docente de educación inicial conoce las bondades al desarrollar la práctica pedagógica desde la mediación, y maneja los elementos teóricos de la estrategia didáctica mediadora, es importante que internalice la forma como operacionalizarla en el aula.

Al respecto Ruiz (ob cit), señala que la estrategia didáctica mediadora se operacionaliza a través de una acción instrumental de acuerdo con los momentos de la práctica pedagógica, como son: planificación, ejecución, docente, autoevaluación reflexiva del docente y evaluación de los aprendizajes, desarrollando el docente en cada uno de los momentos acciones y tareas específicas que responderán al propósito que se persiga. (p. 48)

Planificación: para Zahonlk, Marx y Clark (citados por Ruiz 1997) planificar implica tomar decisiones relacionadas con la selección de contenidos, actividades de los alumnos, selección e interpretación de

objetivos y la estrategia de la enseñanza. Partiendo de un enfoque cognitivo como es el caso de la estrategia didáctica mediadora, es importante tener en cuenta no solo los procesos cognitivos del alumno como variables que regulan el aprendizaje, sino también los procesos de pensamiento del docente. Debido a que estos están relacionados con la planificación de la clase, la toma de decisiones en cuanto a la selección de los contenidos curriculares y la comprensión de los procesos cognitivos y conocimientos previos que los estudiantes necesitan para alcanzar un aprendizaje significativo y afectivo.

En el caso del docente de educación inicial, al momento de planificar sus decisiones se basan en la información arrojada por el diagnóstico pedagógico, en los objetivos de procesos, en las áreas de aprendizaje y sus respectivos componentes, en las estrategias didácticas, en los aprendizajes esperados y en los recursos intervinientes en la planificación. El

currículo de Educación Inicial no trabaja con contenidos, puesto que plantea el desarrollo de procesos internos del niño. Sin embargo el docente puede operacionalizar la estrategia didáctica mediadora al momento de la planificación.

Ejecución del Plan: Ruiz (Ob.Cit) señala que la ejecución del plan de clase, está orientada por los procesos de pensamiento del docente. Estos son de dos tipos, los que están referidos a la interacción docente-alumno y los que tienen lugar como parte de la toma de decisiones en clase. En la estrategia didáctica mediadora la ejecución del plan de clase comprende cuatro momentos: inicio, desarrollo, discusión y cierre. En el inicio el docente introduce la clase con la intención de captar la atención e interés de los alumnos con respecto al logro de los objetivos propuestos. En el desarrollo el docente induce a los alumnos en actividades relevantes para el logro de los objetivos. En la discusión el alumno con la mediación del docente se hace consciente del significado e

importancia de lo aprendido y explora las posibilidades de transferencia de dichos aprendizajes a nuevas situaciones. La fase de cierre es el momento en que concluye la clase y donde el docente debe inducir a los alumnos a demostrar los nuevos conocimientos.

Autoevaluación Reflexiva del docente: tiene como finalidad desarrollar la capacidad de autocrítica del docente, acerca de la calidad y significado de su trabajo, como una alternativa para el crecimiento profesional y personal permanente. Esta reflexión que realiza el docente sobre su acción educadora constituye un acto meta cognitivo, al estar consciente de cuál es la misión de la educación y actuar deliberadamente para aproximarse a ella.

Evaluación: en la estrategia didáctica mediadora se plantea que la evaluación atiende las dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotoras del alumno, está referida a contenidos, a los procesos cognitivos, meta cognitivos y afectivos del alumno, relaciona los objetivos propuestos con

los resultados obtenidos, es continua y permanente a través del proceso de aprendizaje, considera la heteroevaluación, y la pertinencia de los recursos didácticos.

Al ubicar el nivel de Educación Inicial, el docente debe cumplir los momentos establecidos en la estrategia didáctica mediadora, la planificación le da intencionalidad y direccionalidad a la intervención pedagógica, en la ejecución del plan se concretan las acciones y estrategias que permiten potenciar el aprendizaje. El momento de inicio está presente al recibir los niños e invitarlos al periodo de planificación, previo a esto el docente debe haber acondicionado los espacios con recursos que permitan potenciar los procesos internos en los niños, el desarrollo, está presente cuando el docente interactúa con los niños en los diferentes espacios, por medio de preguntas, generando conflictos cognitivos que puedan resolver en la escuela, en cuanto a la fase de discusión se genera en las interacciones en los diferentes

espacios y en el periodo de recuento, donde el niño reflexiona sobre el cumplimiento de su planificación y de lo que aprendió.

Por otra parte, se tiene que la fase de cierre está presente cuando el niño reflexiona sobre sus aprendizajes y es capaz de transferir sus nuevos conocimientos. La ejecución del plan, se da durante la jornada diaria en los diferentes periodos que está distribuida, la jornada se cumple en función de la planificación. En lo que se refiere a la autoevaluación reflexiva del docente está presente al evaluar su acción pedagógica para reorientar el proceso, si es necesario y finalmente la evaluación permite realizar el diagnostico pedagógico para el diseño de una planificación real, que atienda los intereses y potencialidades del niño en particular y del grupo en general, también permite ubicar la evolución y avances de los niños, en relación al cumplimiento de los objetivos y de los aprendizajes esperados.

En este sentido, se hace necesario que el docente conozca y

comprenda que los estímulos sensoriales son transformados, elaborados, almacenados, recobrados y utilizados por el sujeto mediante una serie de procesos denominados procesos cognitivos, los cuales permiten la elaboración del aprendizaje. Los procesos cognoscitivos básicos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje son los siguientes:

Percepción y observación: Heller (ob cit), concibe la percepción como un fenómeno cerebral que comienza a organizarse a nivel de órganos sensoriales su organización continúa a nivel del cerebro donde se hace psíquica y consciente. La percepción es el proceso que le permite al sujeto recibir la información del medio, seleccionar, organizar y discriminar entre los estímulos, para interpretar su significado y reconocer la existencia del mundo que lo rodea. (p. 24)

Proceso de gran importancia para el conocimiento y la relación del sujeto con el ambiente circundante, motivo por el cual es fundamental que

el docente tenga conocimiento teórico práctico del diseño y aplicación de estrategias que permitan alcanzar percepciones claras con mayor aproximación a la realidad, que conduzcan a un mejor desempeño cognoscitivo, personal y social.

La Observación: según Ruiz, Carmona y Heller (1989), es el acto de centrar la atención en un objeto para examinarlo cuidadosamente con miras de lograr un conocimiento claro de lo observado. La misma tiene relevancia en procesos cognoscitivos más complejos como comparación, clasificación, descripción, análisis y síntesis. Este proceso implica la utilización de todos los sentidos, vista, olfato, oído, tacto, gusto, los cuales determinan la adquisición del conocimiento, permitiendo en el individuo, identificar con claridad y precisión las características de un objeto, hecho o situación, elaborar descripciones precisas de los objetos o eventos, distinguir partes de un todo, integrar un todo en sus partes, apreciar las relaciones aparentes y reales que existen entre los

fenómenos, establecer relaciones de semejanzas y diferencias, agrupar elementos en clases y subclases en atención a características que comparten y que las diferencian, formular hipótesis sobre la evidencia de datos recopilados y emitir juicios.

En consecuencia se tiene que la adquisición del conocimiento se fundamenta en el proceso de observación, por lo que el docente debe estimular los sentidos adecuadamente. Comprendiendo que la observación como proceso va más allá de mirar, en este proceso se involucran el oído, el tacto, el gusto, la vista, el olfato debido que es a través de la información que perciben del medio exterior es que el sujeto construye los nuevos aprendizajes.

Comparación: Rodríguez (1993), afirma que comparar es un proceso cognoscitivo que consiste en establecer relaciones entre dos o más objetos, situaciones, con el propósito de determinar sus semejanzas o diferencias, constituyendo uno de los procesos primarios dentro del desarrollo cognoscitivo del niño, a

través del cual se logra discriminar entre los diferentes objetos del medio que lo rodean, tomando en cuenta sus características. Este proceso le permite al niño formarse un conocimiento sobre su entorno, lo cual le servirá de base para la estructuración del conocimiento lógico cuando es capaz de deducir relaciones de los objetos o cosas que le rodean.

De lo anteriormente expuesto se desprende que el proceso de comparar es una vía hacia la conceptualización y hacia la mejor comprensión de conceptos, por lo que la comparación estimula el pensamiento analógico y creativo, brindando la oportunidad de asociar y relacionar operaciones a nivel cognitivo.

Clasificación: en el proceso de clasificación el sujeto agrupa objeto, cosas, ideas y eventos en clases y subclases, tomando en cuenta criterios. El niño de pre operacional agrupa, paso previo a clasificar, para clasificar debe hacer inclusión de clase, proceso que solo es posible con

un pensamiento reversible. El docente de Educación Inicial debe potenciar el conocimiento físico de los objetos que le permitan al niño el manejo de diversos criterios que le permitan posteriormente la inclusión de clase.

Análisis: para Sánchez (1997), analizar es dividir un todo en sus partes constitutivas y descubrir relaciones entre el todo y sus partes o entre las partes mismas. Por su parte Heller (Ob.Cit), sostiene que existen varios tipos de análisis entre los que se destacan: análisis estructural, consiste en la descomposición del todo en las partes, análisis cualitativo: se centra en las características o atributos y análisis operacional, detalla pasos o etapas que ha seguido un objeto o situación en su proceso de evolución.

Desde esta perspectiva se tiene que el proceso de análisis es esencial para la formación de conceptos y evidencias que fundamenten opiniones juicios y evaluaciones. De allí la importancia de mediar el desarrollo consciente de habilidades analíticas, conduciendo al niño a la

aplicación de análisis elemental donde se identifica cuáles y cuantas partes tiene un todo, cuáles son sus funciones, atributos, hasta establecer y describir relaciones coherentes, articular interrelaciones y descubrir patrones de organización jerárquica, causal y temporal. Es importante que el docente potencie este proceso con la aplicación de estrategias que lleven al niño a realizar análisis desde su capacidad cognitiva.

Síntesis: se combinan elementos para formar un todo. Al respecto Heller (Ob.Cit), afirma que el proceso de síntesis es la esencia del pensamiento creativo en tanto que se establecen nuevas relaciones que conducen a la creación. La síntesis puede darse de la reconstrucción del todo original e integración de las partes en un todo diferente. Con a la reconstrucción del todo original se produce la integración de las partes previamente separas a través del proceso de análisis en el todo original, es así como en el caso del niño que arma rompecabezas, el análisis es revertido, se vuelve de las partes al todo.

En relación a la integración de las partes a un todo diferente los elementos pueden ser combinados en diversas formas, incluso tomando elementos pertenecientes a otros todos. Esta síntesis daría origen a un todo original, como es el caso que hace una construcción de diversos materiales. El proceso de síntesis le permite al sujeto ir más allá de la información que le suministra el ambiente, la organiza y la integra de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Es relevante que el docente de Educación Inicial, realice su praxis pedagógica desde la mediación de procesos cognoscitivos, propiciando un aprendizaje significativo e intencional, considerando que el conocimiento infantil se produce en proceso que implica una combinación de los componentes cognitivos, afectivos y emocionales en la interacción y comunicación en los diferentes contextos donde se desenvuelve, en la familia, la escuela y la comunidad.

CONCLUSIONES

El currículo de Educación Inicial (2005), se basa en el aprendizaje por competencias en función de cuatro aprendizajes básicos aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos aprendizajes se producen a partir de potenciar los procesos cognitivos, desde las diferentes interacciones, desarrollando habilidades que le permiten integrarse en el contexto sociocultural. Para ello se necesita de un docente que conozca y comprenda el desarrollo evolutivo del niño y de sus implicaciones en el desarrollo de procesos internos. De esta manera el docente de Educación Inicial, no debe asumir el rol de dador de clase, por el contrario debe asumir un rol de mediador de experiencias de aprendizajes, las cuales deben partir de los conocimientos previos de los niños y, respetando su evolutiva.

Desde esta perspectiva, la estrategia didáctica mediadora, representa una alternativa en la praxis pedagógica desde la mediación de

procesos para un aprendizaje efectivo. Siendo importante subrayar, que es el docente en su práctica educativa a quien le corresponde propiciar deliberadamente en sus alumnos la activación de los procesos cognoscitivos, los cuales se desarrollan entre si, y esto se logra solo si él conoce como opera cada uno de estos procesos en la mente del sujeto permitiendo de esta manera propiciar un aprendizaje significativo, permanente, efectivo y con trascendencia, es decir un aprendizaje para la vida, donde el conocimiento construido se aplique a nuevas y variadas situaciones. La praxis pedagógica basada en la mediación de procesos internos del sujeto, permite en el docente una visión holística y constructiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dándole la oportunidad de operacionalizar el diseño curricular de educación inicial desde la realidad socio-cultural del niño.

La estrategia didáctica mediadora, representa una alternativa para el docente de educación inicial

desde una práctica pedagógica activa, donde el niño construya su aprendizaje a partir de sus herramientas cognitivas y de sus experiencias previas. Entendiendo que en educación inicial el currículo no aborda áreas académicas ni contenidos, enfatizando en áreas de aprendizaje desde las cuales se potencia el desarrollo integral a partir del desarrollo de habilidades, destrezas y procesos internos, de allí la activación de procesos cognitivos, motores, y afectivos que permitan la construcción de nuevos conocimientos y de la comprensión del mundo.

Para asumir el rol de mediador el docente debe conocer y comprender la evolutiva del niño, y la forma de potenciar los diferentes procesos internos para lograr un aprendizaje activo, lo que implica un docente investigador, alejado de métodos tradicionales, de estereotipos, de una praxis memorística y repetitiva. Por lo que la invitación es a innovar y a enriquecer el arte de enseñar. Es importante que él docente se someta

a una autoevaluación reflexiva sobre la forma como realiza su praxis pedagógica, autoevaluando sus procesos cognitivos, este acto de meta cognición le permitirá conocer sus fortalezas y debilidades al momento de asumir la Estrategia Didáctica Mediadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Heller, M (1993). **El Arte de Enseñar con Todo el Cerebro**. Caracas. Venezuela. Editorial Biosfera
- León, Ch. (1995). **Secuencia del Desarrollo Humano Infantil**. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). **Currículo de Educación Inicial. Bases Curriculares**. Caracas. Venezuela.
- Rodríguez, I (1993). **Estrategias Mediadoras en el Desarrollo de Habilidades del Pensamiento**. Barquisimeto. FUNDAEDUPO.
- Ruiz, C (1988). **La Estrategia Didáctica Mediadora, una Alternativa para el Desarrollo de Procesos en el Aula**. Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Volumen 2.

Ruiz, C, Carmona, H, Y Heller, M (1989). **Manual Didáctica Centrada en Procesos.** Caracas.

Ruiz, C (1997). **La Estrategia Didáctica Mediadora Ocho Años Después.** Documento mimeografiado. Universidad Pedagógica Libertador.

Sánchez, M (1997). **Desarrollo de Habilidades del Pensamiento: Procesos Básicos de Pensamiento.** España. Trillas.

UNESCO (1996). **Comisión Internacional para el Siglo XXI.** París.

Vygotsky, L (1979). **Desarrollo de los Procesos Superiores.** Barcelona, España: crítica.

**REVISIÓN CRÍTICA ACERCA DEL
CONECTIVISMO COMO TEORÍA DE
APRENDIZAJE EMERGENTE EN LA
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**

Autora: María Socorro
susysocorro@gmail.com

RESUMEN

El conectivismo como teoría de aprendizaje emergente en la educación universitaria se presenta como un reto para docentes y estudiantes, al vincularse a través de las tecnologías de información y comunicación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje, de acuerdo con la teoría conectivista, es un proceso de enlazar nodos o fuentes de información tomando en cuenta que el conocimiento se encuentra afuera y todo dependerá de su búsqueda y su uso. El conectivismo se podría clasificar como un proceso productivo de carácter social, en el que el mayor número de enlaces implica la amplitud del aprendizaje. Además, esta teoría se encuentra enmarcada en la era digital para tratar de explicar el efecto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación sobre la manera en que vivimos, nos relacionamos y aprendemos en la universidad, como sitio de intercambio de conocimientos.

PALABRAS CLAVE

Conectivismo,
aprendizaje,
educación
universitaria

CRITICAL REVIEW ABOUT CONNECTIVISM AS A THEORY OF EMERGENT LEARNING IN COLLEGE EDUCATION

Author: María Socorro
susysocorro@gmail.com

ABSTRACT

The conectivism as a theory of emergent learning in college education is a challenge for teachers and students, by linking through the technologies of information and communication with the process of teaching and learning. Therefore, learning, according to conectivista theory, is a process of linking nodes or information sources taking into account knowledge is out and it all depends on your search and use. The connectivism could be classified as a productive social process, in which the largest number of links involves the breadth of learning. In addition, this theory is framed in the digital age to try to explain the effect of the technologies of information and communication on the way in which we live, we relate and learn at the University, as a knowledge sharing site.

KEYWORDS: Connectivism, learning, university education.

INTRODUCCIÓN

Este ensayo tiene como finalidad realizar una revisión crítica sobre el conectivismo como teoría de aprendizaje emergente en la educación universitaria del siglo XXI, al representar un reto para docentes y estudiantes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Profesores y alumnos representan un binomio en los espacios de la educación universitaria, por lo que dependerá de la actitud y responsabilidad de ambos construir juntos el conocimiento, de acuerdo con los retos que la sociedad y la globalización están exigiendo en este siglo.

Por otra parte, en el marco estructural de la teoría, Siemens (2004) considera que el conectivismo se debe abordar como un proceso continuo que va más allá de distintos escenarios, comunidades de aprendizaje y redes personales. Asimismo, el autor afirma que los principios conectivistas transcurren desde el aprendizaje y el conocimiento

en la diversidad de opiniones y el proceso de conexión especializada de nodos a fuentes de información, hasta alcanzar la habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos.

En este contexto también es importante considerar que el rol que deben desempeñar los docentes, aparte de generar conocimientos, debe basarse en el principio educativo de capacitar a los alumnos como responsables de su aprendizaje.

En su núcleo, el conectivismo postula que el conocimiento se transmite por medio de una red de conexiones y, en consecuencia, ese aprendizaje reside en la capacidad de construir y atravesar esas redes. Asimismo, comparte con algunas otras teorías un postulado central, que afirma que el conocimiento no se adquiere, como si se tratara de un ente. Por lo tanto, aprendices como docentes, pueden observar una relación entre el conectivismo y el constructivismo o el aprendizaje activo, tan solo por mencionar un binomio.

Siemens (2004) considera que en el conectivismo el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de un ambiente nebuloso de elementos cambiantes, los cuales no están enteramente bajo el control del individuo. A su vez, el conectivismo define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de prácticas y redes personales.

De la misma forma, señala que uno de los logros de internet fue proveer igualdad de participación, que tal vez antes no teníamos cuando existían artefactos para el conocimiento físico. Era necesario tener un libro en la mano o acudir a la biblioteca para dar sentido a su contenido, poder leerlo y compartirlo con los estudiantes, pero una de las posibilidades que logró la red, en especial Internet, fue reducir las barreras a la participación, así que ahora con una publicación en un blog o con herramientas en una laptop, cualquier persona puede crear un video, acceder a servicios gratuitos en línea y conectarse con colegas,

compañeros de estudios y otras personas relacionadas con el tema de investigación.

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación ponen al alcance de los docentes un conjunto de herramientas y aplicaciones como la Web 2.0, la cual exige que estos deben capacitarse para que puedan cubrir las expectativas de sus estudiantes, con el propósito de guiarlos en la búsqueda y jerarquización de la información. Es importante considerar, de acuerdo a lo señalado por Siemens (2004), que no se puede transmitir a los estudiantes lo que no se tiene, y quienes hoy se educan en la escuela o pasan por ella, tendrán que saber cómo participar en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje conocidos también como entornos distribuidos.

De acuerdo a lo expuesto, tanto el docente como el estudiante universitario, deben estar dispuestos a conocer informaciones presentadas en diferentes perspectivas, extraer la que tenga sentido y tomar decisiones

que vayan en pro de sus vidas. En suma, este autor señala que uno de los aspectos importantes del proceso de aprendizaje se fundamenta en aprehender que, el aprendizaje es absolutamente social; no obstante, al estar conectados en las redes sociales, los docentes podrían estar dando el mensaje incorrecto a los estudiantes, si llegaran a decirles: “puedes aprender de formas sociales y conectivas, pero yo te educaré de una única manera”.

Ante lo argumentado, se puede inferir que cuando un docente asume la actitud impositora, está trasladando a la educación virtual la educación tradicional, signada por el conductismo, cuando de lo que se trata es de la creación del conocimiento desde una perspectiva constructivista. Entonces, la importancia de enseñar juntos radica en la posibilidad de los estudiantes para adquirir una experiencia multidimensional que trasciende al conocimiento parcializado, les enseña la importancia de estar conectados y colaborar con otros en las actividades,

a través de la red social o los nodos de aprendizaje.

En cuanto a los principios del conectivismo, es importante considerar que el hecho de enseñar con gente de otras partes del mundo, se traduce en la posibilidad de comprender a la sociedad de una forma global, por lo que es muy importante el acceso de docentes y estudiantes a las ideas y conceptos que hay en otros lugares del mundo. Lo expuesto por Siemens (2012), como pionero del conectivismo, conduce a pensar que el docente, junto al estudiante, debe ser abierto a esta experiencia y usar las tecnologías como herramientas de aprendizaje y enseñanza, encontrándose entre ellas el edu-blog y las páginas web, además de redes sociales como facebook, whatsapp, twiter, mail, youtube, entre otras de interés educativo.

Por otra parte, Siemens, citado por Gutiérrez (2012), define los principios del conectivismo, como la forma de entender el aprendizaje del estudiante o del individuo que desee conectarse con la globalización, a

través de ocho aspectos de relevancia:

el aprendizaje y conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones; el aprendizaje es un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información; el aprendizaje puede residir en artefactos no humanos; la capacidad para conocer más, es más importante que lo actualmente conocido; alimentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo; la habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos, es esencial; la toma de decisiones es un proceso de aprendizaje en sí mismo; y seleccionar qué aprender y el significado de la información entrante, es visto a través de los lentes de una realidad cambiante.

Ahora bien, con los aspectos anteriormente puntualizados sobre el conectivismo como proceso de aprendizaje, Siemens (2012) invita a los docentes universitarios a desarrollar estrategias para que el estudiante utilice con facilidad y utilidad las bondades que presenta en

sus diferentes dimensiones el uso de Internet. Además, la educación universitaria, como proceso de formación permanente, hace que los estudiantes estén relacionados con un aprendizaje continuo, de tal manera que pueda conducir al logro de las metas, y puedan descubrir sus potencialidades en pro de transformar la sociedad en un bien común.

Por lo que se refiere a los roles de docentes y estudiantes, el conectivismo como teoría del aprendizaje en la era digital, busca como propósito educativo capacitar a los alumnos para que sean los productores del aprendizaje; desarrollar la habilidad de conectarse con fuentes y nodos que faciliten el conocimiento y, por último, mejorar las competencias digitales para lograr el desarrollo individual y colectivo. En consecuencia, el papel crucial del docente universitario sería enseñar a seleccionar y organizar la información; promover la investigación; permitir que los estudiantes tomen las riendas de su aprendizaje; enseñar a construir sus

propias redes de aprendizaje y ayudarles a mantenerlas.

Por lo tanto, el rol del estudiante consistiría en valorar la información, actualizar sus conocimientos, construir su red personal de aprendizaje, valorar la información, jugar un papel activo al valorar sus necesidades y crear o formar parte de redes de aprendizaje. Ante las oportunidades existentes en el conectivismo como teoría de vanguardia en la era digital, es un reto tanto para el docente como para el estudiante universitario.

En esta línea argumentativa, Siemens (2012) conduce en su planteamiento la comprensión del aprendizaje conectivista, a través de una teoría, que provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y a las tareas necesarias para que este proceso florezca en una era digital. Por ello, el hecho de aprender, proporciona además, en el estudiante la capacidad de reaprender y desaprender de manera continua, ampliando las posibilidades de

alcanzar el éxito en el proceso formativo.

En este contexto surgen nuevas competencias ante metodologías obsoletas, de acuerdo con lo expuesto por Salazar (2014), como aquellas que se promueven de manera formal, las secuencias didácticas y las estrategias en el aula que admiten procesos no lineales. Los estudiantes desaprovechan las formas tradicionales, obsoletas y hasta cierto punto intransigentes por la ausencia de actividades, recursos e integración de lo que se aprende con lo que ocurre en la vida cotidiana. El docente es el responsable de cumplir con las expectativas de sus alumnos y de la propia universidad del siglo XXI.

Lo señalado por Salazar (2014), dirige la reflexión sobre el papel crucial que están viviendo las universidades en cuanto al proceso de cambio de su identificación, con el fin de transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y el desarrollo de las personas con base en las necesidades que la sociedad

del siglo XXI demanda, en pro del estudiante universitario y el docente.

De manera semejante, Zabalza (2003), considera algunas competencias que debe poseer el docente, cuando actúa como transformador en la educación universitaria; quien debe demostrar habilidad para: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios; ofrecer información y explicaciones, comprensiones de manera organizada; manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades.

En este orden de ideas, las referidas competencias para desarrollar las actividades educativas en el ámbito universitario, permiten al docente estar a la vanguardia de la exigencia de sus aprendices, así como de los requerimientos de la sociedad, caracterizada por el acceso casi infinito a la información con tan solo activar un enlace que conduce a portales especializados, libros digitales, videos educativos, tutoriales,

entre otros formatos propios de la Web 2.0.

Además, el conectivismo busca que en la humanidad el aprendizaje deje de ser una actividad interna e individual. Por eso plantea una mirada a las habilidades de aprendizaje y a las tareas necesarias para que los aprendices enriquezcan sus conocimientos en la era digital. Se trata de escoger qué aprender y dar significado a la información entrante a través de Internet y a su vez, ser protagonistas de su propio aprendizaje por medio de la modalidad de aprender haciendo.

Uno de los desafíos más apremiantes de la docencia universitaria consiste en sustituir modelos caducos acerca de la relación teoría/práctica por descripciones más convincentes, que tengan en cuenta su naturaleza profundamente dialéctica, señala Solé (2009), y a su vez indica que “enseñar significa enseñar a saber, a saber hacer y, en alguna medida, a ser de cierto modo”. Es enseñar a identificar nuevos problemas, conocer cómo

utilizar el conocimiento para hacer de ellos algo resoluble y creativo, tal como lo plantea también Siemens (2004).

Ante lo expuesto, se podría deducir que el docente debe cambiar paradigmas educativos y el estudiante universitario a asumir sus debilidades y convertirlas en fortalezas para competir en conocimiento en esta sociedad tan exigente y globalizante. De hecho muchos docentes universitarios han visto en la utilización de las tecnologías de información y comunicación, una posibilidad para resolver y ayudar en procesos complejos de formación, también para llegar a muchos más estudiantes con el fin de lograr el aprendizaje y un pensamiento reflexivo de calidad.

CONCLUSIONES

El siglo XXI presenta una nueva forma de enseñar y aprender, y solo con una conexión a internet se pueden establecer enlaces con portales educativos de todo el mundo. Por lo

tanto, el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones que pueden surgir de forma coyuntural y emergente, permitiendo asumir posturas que son válidas en la globalización del mundo actual, de la que la educación, en todos sus ambientes no está exenta.

El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializada. Ante este reto, el docente y el estudiante deben construir su entorno de aprendizaje para lograr intercambios de saberes y estar a la vanguardia de las exigencias de la educación universitaria.

En la era digital, redes sociales, páginas de contenido especializado, repositorios, libros digitales, edublogs, entre otras herramientas, permiten experimentar en la sociedad actual, lo que sin lugar a dudas conlleva las experiencias de otras personas que podrían convertirse en sustitutos del conocimiento.

Asimismo, la teoría conectivista pretende definir los roles del docente y el estudiante en la era digital y, en este sentido, postula que los profesores

tienen la responsabilidad de dar a conocer las herramientas de trabajo, con el propósito de que sus alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias que les permitan desempeñarse eficientemente en los nuevos entornos educativos aportados por las tecnologías de información y comunicación. En este contexto, de acuerdo a sus intereses y necesidades, los estudiantes deben crear sus propias redes de aprendizaje que les permita la búsqueda del conocimiento.

En tal sentido, el aprendizaje obedecerá a la manera de cómo estará conectado con otros usuarios de la red, además del tipo de conexión que se establezca entre ellos. En este escenario de educación virtual, el alumno estará en la búsqueda de nuevos contenidos, sin embargo, también hará aportes al grupo, pues tal como lo define Siemens, para conocer hay que establecer conexiones y para aprender es necesario que los estudiantes construyan sus propias redes.

En lo que se refiere al rol del docente en el marco de la teoría conectivista, es relevante que este comprenda su función de acompañante del proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual sobreviene de los nodos especializados de la red de conocimiento propuesta por los estudiantes. En este aspecto, el docente asumirá la responsabilidad de dar a conocer herramientas de trabajo, plantear dudas y desarrollar capacidades necesarias para que los aprendices puedan alcanzar su desarrollo máximo en un entorno innovador, creativo, aportado por las tecnologías de la información y la comunicación.

El conectivismo, como teoría emergente de aprendizaje en la educación universitaria, busca una participación más activa, integradora e incluyente con el propósito de mejorar los escenarios de aprendizaje, en los que la tecnología desempeña un papel significativo.

Al fundamentarse en el análisis de las teorías del conductivismo, el

cognitivismo y el constructivismo, el conectivismo promueve el aprendizaje en red a través de los nodos de conocimiento, maximiza el uso de las tecnologías de información y comunicación, propicia la creación de innovaciones en las estrategias pedagógicas y hace uso de las redes sociales, pues a más conexiones mayor es el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gutiérrez Campos, L. (2012). **Conectivismo como Teoría de Aprendizaje: Conceptos, Ideas, y Posibles Limitaciones**. Revista Educación y Tecnología. Volumen 1. Número 1. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4169414.pdf>. [Consulta: 2018, Febrero, 14.]
- Salazar, A. (2014). **El Aprendizaje por Competencias y la Formación del Docente Universitario, un Análisis Desde la Perspectiva Teórica del Conectivismo**. Innovación y desarrollo tecnológico. Revista Digital. Disponible: [https://iydt.files.wordpress.com/2015/01/01-el-aprendizaje-por-](https://iydt.files.wordpress.com/2015/01/01-el-aprendizaje-por-competencias-y-la-formacion-del-docente-universitario-un-analisis-desde-la-perspectiva-tecnica-del-conectivismo.pdf)
- [competencias-y-la-formacion-del-docente-universitario-un-analisis-desde-la-perspectiva-tecnica-del-conectivismo.pdf](https://iydt.files.wordpress.com/2015/01/01-el-aprendizaje-por-competencias-y-la-formacion-del-docente-universitario-un-analisis-desde-la-perspectiva-tecnica-del-conectivismo.pdf). [Consulta: 2018, Febrero, 16.]
- Siemens, G. (2004). **A Learning Theory for the Digital Age**. Disponible: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. [Consulta: 2018, Febrero, 20].
- Siemens, G. (2012). **Ciclo de Conferencias Internacionales de Educación y Tecnología**. Fundación Telefónica (EducaRed). Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=V3LUFOjR17M>. [Consulta: 2018, Enero, 19.]
- Solé, I. (2009). **La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa**. Barcelona, España. Editorial Síntesis.
- Zabalza, M. (2003). **Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional**. Madrid, España. Narcea Ediciones.

**EDUCACIÓN EN VALORES: UNA
NECESIDAD EN EL PROCESO DE
MEDIACIÓN DE LA PRAXIS
EDUCATIVA**

Autora: Martha Chirinos
mchirinosdias@gmail.com

RESUMEN

Desde la óptica de la investigadora, el propósito del presente ensayo es abordar la temática de la Educación en Valores: como una necesidad dentro de la praxis educativa, sobre las habilidades mediadas por el docente en su praxis cotidiana que promuevan valores en los educandos para el logro de una formación integral. En relación a estas ideas, la enseñanza como toda práctica social, se encuentra penetrada por opciones de valor y, por tanto, hay que identificar su calidad en los valores intrínsecos que se desarrollan en la misma actividad, en la misma configuración que adquiere la propia práctica y no en los fines extremos a los cuales sirve. En este sentido, los valores son aspectos significativos e importantes en la vida y desarrollo del ser humano, a la vez es ineludible enfatizar la condición de fuente que tiene el docente al momento de transmitir el aprendizaje y cómo integrar los valores socio-culturales en las Actividades diarias. Lo planteado motivó, el presente ensayo que tiene como propósito conocer, interpretar y comprender sobre la praxis del docente y su impacto en la educación en valores, desde una visión teórica, argumentada. Se realizó una revisión documental de los señalamientos epistémicos sobre los valores la praxis docente y el proceso de mediación. La metodología utilizada fue de naturaleza cualitativa, a través de una revisión documental de los teóricos versados en la temática de estudio. El ensayo se concluyó con reflexiones personales sobre la necesidad de replantear la praxis educativa a la luz de la transformación educativa que permitan la medicación de una educación en valores.

PALABRAS CLAVE

Educación en valores,
mediación, praxis
educativa

EDUCATION IN VALUES: A NEED IN THE MEDIATION PROCESS OF EDUCATIONAL PRAXIS

Author: Martha Chirinos
mchirinosdias@gmail.com

ABSTRACT

From the perspective of the researcher, the purpose of this essay is to address the issue of Education in Values: as a need within the educational practice, on the skills mediated by the teacher in their daily practice that promote values in the students for the achievement of an integral formation. In relation to these ideas, education as all social practice, is penetrated by value options and, therefore, we must identify its quality in the intrinsic values that are developed in the same activity, in the same configuration that acquires its own practice and not in the extreme ends it serves. In this sense, values are significant and important aspects in the life and development of the human being, at the same time it is unavoidable to emphasize the source condition that the teacher has when transmitting learning and how to integrate socio-cultural values in the Daily activities. What is stated motivated, the present essay that aims to know, interpret and understand the teacher's practice and its impact on education in values, from a theoretical, argued. A documentary review of the epistemic signs about the teaching praxis values and the mediation process was made. The methodology used was qualitative in nature, through a documentary review of the theorists versed in the subject of study. The essay was concluded with personal reflections on the need to rethink the educational praxis in light of the educational transformation that allows the medication of an education in values.

KEYWORDS: education in values, educational praxis, mediation

INTRODUCCIÓN

La educación a nivel mundial, está urgida de una reflexión colectiva que ayude a tomar decisiones bien fundamentadas en el ámbito de la educación en valores, la familia, la escuela, las universidades, la sociedad, todos están llamados a formadora ciudadanos íntegros y lograr contribuir una vida personal y colectiva justa, en cuyo seno todos puedan encontrar horizontes de sentido para su realización, estos principios buscan educar desde una ideología del hombre como ser transformacional pero consciente de sí mismo y de los demás, es un verdadero campo de acción para promover valores.

Esta reflexión debe estar presente en el contexto escolar, donde el docente debe ser fuente de valores entendidos según Izquierdo (1998), como “Los ejes fundamentales que orienta la vida humana y constituyen a su vez, la clave del comportamiento de las personas”. En relación a esto, se puede afirmar que en el horizonte de

todo comportamiento humano los valores le dan sentido a la actuación individual y social de las personas y explican el desarrollo cultural de las comunidades humanas, por tanto sin ellos la vida carecería de sentido, la convivencia sería imposible y el hombre perdería completamente su norte y dirección.

Al respecto, la UNESCO, en su acuerdo sobre el futuro de la Educación, hacia el año 2000, expresa: uno de los objetivos básicos de la educación es promover valores en todos los países de tal manera que se consiga acrecentar el sentimiento de solidaridad y justicia, respeto a los demás, la estima del trabajo humano y de sus frutos, la defensa de la paz, la actitud y los valores concernientes a los derechos fundamentales, como también el de otros valores sociales, éticos y morales, llamados a suscitar en los jóvenes una visión más amplia del mundo. Esto significa el giro de la educación hacia una orientación humanista, replantea la educación en pro de la educación en valores.

Educar en valores, es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal, una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima. Con ello se abre la posibilidad de mirar más complejamente los procesos educativos, los cuales no deben restringirse a la preparación de determinados saberes, sino que ante todo debe comprenderse como procesos de formación de una cultura ciudadana pluralista, democrática y solidaria.

En este sentido, educar en valores hoy, es formar de manera integral al individuo como ciudadanas y ciudadanos auténticos que sepan asumir conscientemente los retos que se le presentan y puedan comprometerse en la construcción de un mundo más justo, más inclusivo, equitativo e intercultural. De allí, que la educación debe estar encauzada a orientar las transformaciones

intelectuales del individuo, permitiendo la integración de valores.

En este contexto, se establece que las escuelas debe ser entendida como una organización integrada a la sociedad, un centro para la reflexión y discusión de los problemas éticos, morales que afectan el colectivo venezolano, debe ser el sitio donde la integración permita la búsqueda de soluciones a los distintos problemas relacionados con la formación de valores. Esto podría interpretarse, como la búsqueda de formar a un ser social, participativo, autónomo, respetuoso, reflexivo, solidario, formado con valores apropiados a las exigencias de la vida actual. Entendiendo como valores todas aquellas creencias en las cuales se fundamentan las acciones morales del individuo, según lo expresa Piaget (1983)... los valores están expresados en la sociedad a través de una escala que proviene de diversas fuentes, como interés, gustos individuales, lo moral, el prestigio, entre otras; por lo tanto los valores surgen de la

influencia que recibe el individuo del entorno que lo rodea.

Significa entonces, que el docente a través de su praxis educativa tiene un reto ante la vida y para la vida, en la cual debe asumir una postura en cuanto a su formación profesional, su actitud ética, es decir, con compromiso, acción social e individual, toma de conciencia y auto disciplina, ser mediador de situaciones que favorezcan la formación integral del individuo, todos estos principios que tienden a ser dinámicos, y que están en constante transformación, que varían con los cambios históricos de una sociedad a otra, de una cultura a otra, de un grupo a otro e inclusive de un individuo a otro.

Se necesita una educación que sepa recoger y difundir los valores éticos y estéticos que deben regular la convivencia, fortalecer y dar sentido al nacimiento y consolidación de la ciudadanía universal, que respete la identidad de cada ser humano y oriente el comportamiento personal y colectivo de los distintos pueblos hacia una convivencia multicultural y

solidaria, uno de los objetivos básicos de la educación es promoverlos y que se consiga acrecentar el sentimiento de solidaridad y justicia, respeto a los demás, la estima del trabajo humano y de sus frutos, la defensa de la paz, la actitud y los valores concernientes a los derechos fundamentales, como también el de otros valores sociales, éticos y morales, llamados a suscitar en los jóvenes una visión más amplia del mundo.

A tal efecto, la educación debe estar centrada en la reflexión, la buena práctica pedagógica del docente y la excelencia institucional, la mediación de procesos de enseñanza, esto permitiría optimizar el desarrollo integral, de manera tal que se logre formar individuos con una personalidad profundamente humana, formado sobre los valores, que hagan posible un encuentro interpersonal para construir un mundo más humano. Por consiguiente, la educación tiene una doble misión: una de carácter instructivo, que afiance el conocimiento y otra la cual es de carácter formativo, que implica

adaptarlo al medio, formar a la persona en valores, comportamiento, costumbres y en las normas establecidas por la sociedad en la que se desenvuelve, por lo cual es imprescindible que los docentes asuman un compromiso ante el reto y la misión para la que se han formado.

De acuerdo a lo anterior, se hace indispensable asumir una concepción dentro de las escuelas que sea entendida como una organización integrada a la comunidad, como centro de reflexión ético-moral que incide directamente en el colectivo. Asimismo se debe reflexionar, con el ánimo de aportar en la búsqueda de una educación integradora de los valores como una necesidad fundamental para levantar las nuevas generaciones de venezolanos, tomando como referencia, que el docente como recurso intelectual debe estar preparado para enfrentar dicho reto.

Los debates pueden ser desde los distintos puntos de vista, siendo el objetivo común la comprensión e interpretación de, los por qué de las

actuaciones de los seres humanos, para lograr orientar el comportamiento humano hacia las tendencias de la humanidad, su crecimiento espiritual y material, todo ello dentro de los requerimientos que impone la sociedad, de ahí que, en el centro de su análisis se hallen los conflictos entre el ser y el deber ser, y derivado de ello entre el hacer y el saber hacer. Por ello, se considera que el ejercicio de la praxis educativa a través de procesos de mediación adecuados y pertinentes en el proceso de enseñanza, es uno del principal protagonista en el contexto social donde se constituye la acción educativa que aportar elementos significativos, en la formación del ser humano.

DESARROLLO TEÓRICO

Considerando que la sociedad y la educación deben progresar en formar un ciudadano que sea capaz de convivir, respetar y ser solidario con sus semejantes que tengan o no iguales, similares o diferentes puntos

de vista, la escuela como centro de generación de conocimientos, le compete a través de sus docentes la educación como proceso social, para que de esta forma facilite conocimientos y habilidades para enfrentar con éxito las diferentes innovaciones científicas, tecnológicas y económicas con que se enfrenta la sociedad de hoy. Asimismo, es necesario que el docente dirija su labor educativa a fomentar valores como eje central de lo esencial del ser humano.

La reflexión pedagógica en de los últimos años podría caracterizarse por una creciente preocupación respecto a las finalidades y el sentido de la educación. En este contexto surge la necesidad de considerar la educación en valores como un contenido propio de la acción educativa escolar y se insiste en la urgencia de orientar todo el proceso educativo hacia la consecución de la formación integral del estudiante, entendido como colaboración al desarrollo moral y realización personal.

En consecuencia, la escuela tiene un papel importante en la formación del ser humano, dado que establece normas y son acatadas a través de los docentes para consolidar los principios éticos y morales que trae el niño desde el hogar, para encauzar y corregir sus debilidades, ya que el rol del docente es orientar y favorecer los conocimientos, ser mediador, facilitador, orientador, por lo que se puede enfatizar que le corresponde a la escuela la transmisión y educación en los valores, por tal motivo permite hacer enlace entre el docente y el educando para que pueda existir una verdadera educación en valores.

Al respecto, López (2003) plantea que en la verdadera educación todos los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje han de ejercer la capacidad de descubrir los valores, asumirlos y proyectarlos para hacer valoraciones e interactuar de manera adecuada con el entorno físico y social. Plantea además que en la educación de valores el educador los promueve, el educando hace suyos libremente

aquellos que le muestra el primero, es decir, promover los valores significa realizar valoraciones diversas que den experiencia y soltura a la persona, y reflexionar para aprender a mejorar las jerarquizaciones.

Desde este punto de vista, y tomando en consideración que los valores deben ir más allá del objeto o situaciones concretas, y tiene un carácter más abstracto que cualquier otra estructura cognitiva; esto no debe apartarse de considerar la educación en valores como una acción pedagógica con contenidos propios, respondiendo a la dinámica y a las características del aprendizaje significativo. A través de los valores se orientan la conducta de los individuos, educar en valores es una prioridad, que va a permitir al estudiante obtener principios para desenvolverse en la sociedad y ser aceptado en ella, donde el respeto a sí mismo y a los demás es fundamental para lograr dicha integración en forma positiva.

Partiendo, de estas premisas es necesario abordar la definición de la palabra valor, viene del verbo latino

“Valore”, que significa estar sano, ser fuerte, de allí se derivan las palabras convalecía, valentía, invalidez. En la actualidad la palabra valor es una cualidad de las cosas o personas que corresponden algunas del ser humano o el grado de excelencia de una persona o cosa. CERPE (1998), plantea diversas definiciones: Los valores, son el resultado de conceptos, sentimiento y acciones, “los valores son creencias prescriptivas para el comportamiento humano”, ya que en la actualidad la crisis de valores se debe a la sustitución de unos valores por otros.

Sobre el concepto de valores, Rokeach (citado por el Currículo Básico), los define como “representación cognitiva de los requerimientos básicos de la vida humana, que permiten al sujeto no solo ordenar, si no también interpretar los fenómenos de la realidad física y social para que a su vez guíen su comportamiento. Siendo la escuela y la familia los encargados de la socialización de los más pequeños permitiendo ponerlos en contacto con

ciertas normas y valores imprescindibles para la vida en sociedad.

En la actualidad las condiciones familiares son adversas, es decir, son pocos o nada favorables, por lo que la responsabilidad de la escuela aumenta considerablemente, donde la coherencia entre los postulados de la escuela y las actitudes cotidianas asumidas por los diferentes sectores que interactúan en ella darán validez ética a la labor educativa. Por tanto, es muy importante que el docente conozca los valores primordiales y la jerarquía de los mismos antes de comenzar la formación de valores.

El fenómeno de cómo desarrollar y formar valores como un proceso que dura toda la vida, en el que inciden los cambios sociales que se producen y provocan transformaciones en las interrelaciones humanas, en las percepciones, y en las condiciones materiales y naturales de vida, es decir, en la calidad y sentido de la vida. Los valores son razones y afectos de la propia vida humana la que no se aísla de la relación de lo material y lo

espiritual y, entre lo social y lo individual.

Según Feroso (1966), los valores son objetos ideales, como todos los demás bienes culturales procedentes del espíritu humano; los valores están tan adheridos a los objetos que no pueden ser separados realmente de ellos; sólo la mente puede concebirlos como objetos reales. Los valores no son conceptos universales, característica que podría ser deducida de la anterior, en confusión lógica; los valores no son similares a los conceptos universales de la lógica aristotelica-tomista. Los valores tienen un componente emotivo y subjetivo, pues el aprecio, la preferencia, el gusto, el agrado o el interés son los que realmente dan valor a un buen objetivo.

Por su parte Frondizi (1972) señala que el valor no es algo sustantivo, sino adjetivo, una "cualidad terciaria", porque no son, sino que valen; es irreal, porque no es ni una cualidad constitutiva sin la cual no podrían existir los objetos, ni una cualidad secundaria o accidental. El

valor es una cualidad estructural, porque está constituido por propiedades que no están en las partes que forman un todo ni en la suma de ellas, siendo una unidad concreta independiente de los miembros que la integran. Los miembros o partes que componen la unidad estructural del valor son el objeto y el sujeto, entre los cuales hay una relación compleja, por ser homogéneos.

Con referencia a lo anterior Max Scheler (1928), expresa que los valores disfrutan de cualidad característica lo que quiere decir que el valor, más que grande o pequeño, es superior o inferior. En otras palabras, que la medida del valor es más cualitativa que cuantitativa. En este sentido, los valores, finalmente, tienen jerarquía porque están escalonados de acuerdo con el grado poseído para quitar la indiferencia. La jerarquía de los valores es la clave de las escalas de valores que tanta trascendencia tienen filosóficamente. En el seno de la familia, en la calle y en la escuela el estudiante ha

configurado su escala de valores, con forme a la cual da importancia a las situaciones.

Según las diferentes posturas, los valores tienen características fundamentales, repetidas en la casi totalidad de las escuelas axiológicas. Los valores tienen polaridad, es decir, que todo valor dice relación a dos partes contrapuestas, según que la indiferencia del sujeto desaparezca por atracción o por aversión; se habla entonces de polo positivo y polo negativo del valor; todo valor tiene su contravalor.

Desde dicha perspectiva, es la reflexión del docente sobre el valor educativo sus acciones en el proceso, de sus intenciones, de lo valorativo en los contenidos, del valor del método, lo que implica establecer prioridades. La justificación de los contenidos debe basarse, no sólo en criterios disciplinares, derivados del lugar que esos contenidos ocupan en la estructura de esa disciplina, sino también en las metas educativas.

En este sentido, si se quiere incidir a través de la educación en la

personalidad es necesarios adentrarse en el porqué de los objetivos de la actividad, que le hace componer un proyecto de vida. Si la educación concibe el proyecto de vida no como modelo ideal individual solamente, sino que lo relaciona a su vez con un modelo real social, entonces podrá acercarlo a su realización. La educación en valores debe contribuir a que el proyecto de vida se convierta en un modelo en base a aquellas orientaciones de la personalidad, que define el sentido fundamental de su vida, y que adquieren una forma concreta de acuerdo con la construcción de un sistema de actividades instrumentadas, las que se vinculan con las posibilidades del individuo y, de otro lado las posibilidades objetivas de la realidad externa para la ejecución de esas orientaciones.

En este orden de ideas, la responsabilidad e importancia del docente como integrador y facilitador de principios y conocimiento, es de gran importancia. Confiar en el profesorado y en los responsables de

la dirección y la supervisión educativos una propuesta de educación en valores éticos y para la democracia, requiere del concurso de un conjunto de acciones que haga posible una mayor profesionalización de su labor y el mejor reconocimiento académico y social de sus competencias. Todas ellas deben estar dirigidas a la dignificación de la tarea del docente, la promoción de su autoestima y a generar una mayor responsabilidad profesional y moral respecto a los resultados y funciones que ejerce y de aquellas dimensiones que hacen de él un modelo de aprendizaje social susceptible de ser imitado.

En este sentido, la praxis se puede lograr a partir de un proceso reflexivo desde la formación inicial del docente, si se le prepara para que medie un aprendizaje que parta de la realidad vital de sus educandos, y de la suya propia, que permita la participación de todos los involucrados y comprometidos en la toma de decisiones, y que en las mismas se sopesen el futuro de la sociedad y la

equidad de todas las comunidades. “Crear la capacidad de prever el futuro, constituye la principal misión de la educación” (UNESCO, 2006, p. 270. Ratificado en 2014).

Concretar la calidad educativa es un asunto pendiente en la sociedad del presente, y en Venezuela se reconoce el esfuerzo realizado desde la presentación del Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, elaborado para la UNESCO, conocido como el Informe Delors, (1996), que recoge y analiza los desafíos que se le plantean a la educación en el nuevo siglo. Se destaca de manera especial la importancia de educarnos toda la vida y de aprender a convivir en armonía, sin embargo estas debilidades se mantienen con el transcurrir de los años, esa necesidad de aprender sigue siendo una notable carencia, en el colectivo nacional, por el contrario, pareciera que se ha ido en la dirección contraria a la convivencia.

Dicho informe sostiene que la educación debe estar sustentada en cuatro pilares: aprender a conocer,

aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser mejores personas; cada pilar se considera una parte de un todo, y se propusieron dada la necesidad imperiosa de aprender a convivir con otras personas, como una urgencia para el mundo actual, signado por agresividad, incompreensión y ausencia de valores (Delors, 1996). Se desprende desde allí, que si bien los aprendizajes de las diferentes materias durante la escolarización son importantes, no deberían ser considerados como lo fundamental, en la educación para la vida.

La praxis educativa, pedagógica o educación, dentro de la complejidad de la praxis social conjunta, aparece, por un lado, como una forma de auto-conservación de la especie, o de humanización, ya que con ella se busca la superación del “desvalimiento” (Pestalozzi, 1993), y además de ello, Kant (1983), acertadamente expresa: “el ser humano sólo puede devenir en humano, mediante la educación”. De ahí que desde la dinámica social, se

busca, con la praxis educativa, la auto-reproducción y persistencia de la sociedad, a partir de las dinámicas de mediación entre los individuos.

De ello podemos apreciar que el acto de mediar implica dos o más actores, intencionalidad, reciprocidad, equilibrio, razonamiento. Es un término que se ha incorporado en la sociología, el derecho y en la educación; principalmente, a partir de los estudios de Vygotski (2000), para quien los procesos mentales superiores en los seres humanos son mediados por herramientas poderosas como el lenguaje, el mundo simbólico y el manejo de códigos. Considera el mencionado autor, al aprendizaje como un proceso fundamentalmente social, por lo que la enseñanza constituye el medio por el cual progresa el desarrollo. “El contenido socialmente elaborado del conocimiento humano y la estrategia cognoscitiva necesaria son evocados en los estudiantes de acuerdo con sus niveles evolutivos reales”. (p. 197).

CONCLUSIONES

La escuela debe y puede incidir entre lo que quiere ser y se quiere hacer, en cada momento de la vida o al menos es más factible, lo que al final es decisión del individuo. La posibilidad de ayudar a adecuar estos dos aspectos, se halla en la personalidad, siendo éste uno de los objetivos fundamentales. Por cuanto, la dinámica y la armonía de la personalidad desarrollada y adulta en una sociedad se halla en el equilibrio que se alcance entre la satisfacción de los intereses, necesidades y de los deberes sociales. Por tanto, debe ser conjuga lo que se quiere y lo que se puede, siendo objeto de la educación en valores.

Desde este punto de vista, la escuela debe preparar al individuo para el logro de cada momento de la autorrealización, entendida ésta como: la orientación de la personalidad que se dirige al desarrollo de las potencialidades, a la realización de valores e intereses fundamentales del individuo en la

actividad social. Ésta puede ayudar a definir un proyecto de vida, efectivo y eficaz, convirtiéndolo en un proyecto real, haciendo corresponder las posibilidades internas del individuo y las del entorno, mediante el desarrollo de los valores, la concepción del mundo, la capacidad del razonamiento, los conocimientos, la motivación y los intereses.

En consecuencia, educar en valores significa, contribuir a la función integradora del individuo, mediante la valoración de las contradicciones, motivaciones, intereses entre otros. Dado que, la educación en valores debe coadyuvar a la tendencia interna de la personalidad a integrar, armonizar los factores internos y externos, y la autonomía de ésta, es decir, a la autorregulación sobre la base de fines conscientes, lo que está por supuesto, en interacción y en dependencia de la realidad social.

Por ello, que los valores interiorizados, conforman la esencia del modelo de representaciones personales, constituye el contenido del sentido de vida, y de la concepción

del mundo, permiten la comprensión, la interpretación y la valoración del sujeto, brindando la posibilidad de definir el proyecto de vida, integrado por objetivos y finalidades para la actividad social. Sin embargo, los valores no se enseñan y aprenden de igual modo que los conocimientos y las habilidades, y la escuela es la encargada de contribuir a la formación y desarrollo de éstos. Otra peculiaridad de la educación en valores es su carácter intencional, consciente y de voluntad, no sólo por parte del educador, sino también del educando, quien debe asumir dicha influencia a partir de su cultura, y estar dispuesta al cambio.

De lo planteado, se desprende la importancia de dirigir el trabajo educativo en el ámbito del desarrollo de una educación en valores, por lo cual corresponde al docente mediar a través de su praxis educativa los cambios significativos que obedezcan a la formación de un ser humano preparado para desarrollarse de una manera crítica, cultivar como norma de vida la libertad, la tolerancia, la

honestidad, la justicia, el respeto y la solidaridad entre otros.

Por implicar además una profunda transformación social, el hecho formativo requiere de la puesta en práctica de la teoría de la mediación, ya que en éste proceso se transmite cultura, valores y normas, pues implica la acción con otro: docente, compañero, adulto; quienes interactúan de manera intencional, consciente. Interacción que incide también en el desempeño de quienes participan, respondiendo a una intención pedagógica, que debe considerar saberes previos, estilos de aprendizaje, finalidades educativas, contexto del aprendiz y didáctica de contenido.

El docente como promotor de valores y como formador de personas, ha de enfocar su atención en el discurso utilizado en primera instancia en el aula, en las diferentes representaciones y roles que juega. El mismo ha de centrarse específicamente en el rol profesional y en el impacto de estas interacciones en las relaciones interpersonales con

los educandos, en su actuación ha de comprender y asumir la educación como un compromiso social, desde una actitud crítica y reflexiva, consciente de su importancia como componente central del desarrollo personal y de la transformación social y cultural en un contexto complejo con desafíos y transformaciones económicas y sociales, lo cual amerita repensar los valores, que son necesarios para reflexionar sobre la educación y también la formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERPE. (1995) **El Docente Pedagogía de los Valores**. La educación en Venezuela n°38 Centro de Reflexiones y Planificación Educativa. Caracas-Venezuela
- CERPE. (1995) **Boletín Informativo sobre Valores en Educación**. Julio-Septiembre. Caracas-Venezuela.
- CERPE (1998), **La Docente Pedagogía de los Valores**. La educación en Venezuela
- Currículo Básico Nacional (1997), **Programa de Educación Básica I**

- y **II Etapa**. MECD. Caracas: Venezuela.
- Fermoso (1966), **Axiología y Valores**. Buenos Aires. Paidós.
- Fronzizi (1972), **Qué son los Valores** FCE. México
- Izquierdo (1998), **El Mundo de los Valores**. Caracas: Editorial Torino.
- Kant M (1983) **Pedagogía**. Madrid Akal.
- Ley Orgánica de Educación y su Reglamento (1999)**, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 2.635 (Extraordinario), Septiembre 15.1999.
- López (2003), **Educación en Valores, Educación en Virtudes**. México. Editorial Continental.
- Ministerio del poder Popular para la Educación** (MPPE 2014) Resultados de la consulta Nacional por la Calidad Educativa.
- Pérez E. (2005). **Educación en Valores y el Valor de Educar. Parábolas**. Impresión San Pablo. Caracas-Venezuela.
- Pérez Esclarín. (2006). **Educación en Valores y el Valor de Educar. Parábolas**. Impresión San Pablo. Caracas-Venezuela.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. (1993). **Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts**. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Piaget (1983), **Psicología y Aprendizaje**. Barcelona: Editorial Ariel.
- Santana (1995), **Explorando Valores en el Aula. Búsqueda en Época de Transición e Incertidumbre**. Venezuela.
- Schmelkes (1994) **La Formación Valoral y la Calidad de la Educación**; Ponencia Presentada en el Seminario Internacional Sobre Educación en Valores. Instituto de Fomento de la Investigación Educativa. México.
- UNESCO (2000) **Congreso Sobre la Educación en Valores**. España
- UNESCO, (2006), **Congreso Sobre la Educación en Valores**. España
- Vygotsky, L. S. (1985) **Teoría del Constructivismo Social**. Buenos Aires. Pléyade.

**REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE
LA EDUCACIÓN EN VALORES. UNA
VISIÓN DE FORMACIÓN DESDE LA
GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE**

Autora: Miriam Chirinos
michirinos1706@gmail.com

RESUMEN

La intencionalidad del presente ensayo es revisar aplicando la hermenéutica interpretativa la discursividad de los directos autores Batista (1980), Conde (1996) y Pérez (2004), teóricos que le han dado a través de sus estudio sentido y significado a la educación en valores El ensayo se orientó desde los supuestos ontológicos, epistémicos y axiológicos presentes en las obras consultadas la educación en valores desde la gestión pedagógica del docente. Tomando en cuenta la perspectiva ontoepistémica y metodológica reseñadas por los autores a través de la revisión bibliográfica realicé la interpretación discursiva para desarrollar las concepciones de la educación en valores en la gestión pedagógica del docente que conllevara a considerar un modelo emergente acerca de una genuina educación en valores inmersos en la gestión pedagógica del docente. En esa interacción de nociones lingüísticas y gnoseológicas del discurso escrito y en función al valor en las expresiones en términos de actos y de voces comunicativas emergieron hallazgos importantes, entre ellos: la educación en valores orientan la vida y marcan la personalidad del docente para generar luego un clima de apertura a la afectividad, respeto y armonía, los valores han de tener una vigencia efectiva en el contexto de la educación y los docentes en sus prácticas pedagógicas pueden hacer transformaciones en la comunidad educativa para mejorar las relaciones de las personas que hacen vida en ellas.

PALABRAS CLAVE

Educación en valores,
gestión pedagógica
del docente

**EPISTEMOLOGICAL REFLECTIONS ON EDUCATION IN VALUES. A
VISION OF TRAINING FROM THE PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF
THE PRIMARY EDUCATION TEACHER**

Author: Miriam Chirinos
michirinos1706@gmail.com

ABSTRACT

The intent of this essay is to review by applying the interpretive hermeneutics the discursivity of the beloved theoretical Batista (1980), count (1996) and Perez (2004), authors have given through their study of sense and meaning to education in values essay focused from axiological present in the consulted works, epistemic and ontological assumptions in values from the teacher pedagogical management. Taking into account the ontoepistemica perspective and methodological reviewed by the authors through the literature review did the discursive interpretation to develop concepts of education in values in pedagogical management of teaching that It will involve to consider an emerging model of a genuine education in values in pedagogical management of teaching. On the interaction of linguistic notions and gnoseológicas written discourse and depending on the value in expressions in terms of acts and communicative voices emerged important finds, including: values education oriented life and mark the personality of the teacher to then generate a climate of openness to the affection, respect and harmony, values must have an effective force in the context of education and pedagogical practices teachers can make transformations in the community education to improve the relations of people who make life in them.

KEYWORDS: Values, teaching of teacher's education

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en el contexto de la educación venezolana, se tiende a reformar la insistente necesidad de mejorar la calidad de la educación, especialmente el tema de los valores. Se dice que hay “crisis de valores”, que los valores “se han perdido”, que es urgente “inculcar valores a la juventud”, ser parte del supuesto de que todas las personas entiende lo mismo sobre la naturaleza del valor, y se hacen afirmaciones como si existiera un consenso general sobre los valores que hay que inculcar, o sobre los valores que están en crisis; generalizándose de que la educación no representa las necesidades de un país.

En las instituciones educativas, tiende a implementar programas de valores en los cuales se busca promover una serie de ellos, tan diversos y contrastantes, que más bien parecen haber sido seleccionados de manera arbitraria y nerviosa. Se habla de promover los valores de la amistad, la puntualidad,

del optimismo y el espíritu de servicio, de la misma forma, fomentar el valor de la honestidad. La educación en valores es un replanteamiento cuya finalidad esencial es humanizar la educación. La educación sufre un proceso de transformación y desea recuperar la esencia que nunca debería haber perdido. Una educación en valores es necesaria para ayudar a formar personas conscientes de que esta educación supere todos los escollos de la vida personal y colectiva. Sin embargo, ante estos planteamientos, me pregunto: ¿Cómo acrecienta el hombre su ser? Dar respuesta a la misma, es prepararse para fundamentar la educación en valores bajo enfoques y modelos.

Si la educación se orienta a formar personas, tiene que proponer implícita y explícitamente una serie de valores como respeto, responsabilidad, trabajo, justicia, solidaridad, convivencia, amor y servicio. La promoción de estos valores con la palabra y el ejemplo, busca que los educandos se conviertan en hombres y mujeres

responsables en la toma de decisiones personales, capaces de formarse juicios correctos ante la realidad compleja de la vida, respetuosos de los demás, dotados de una sana autoestima y bien posesionados de sus derechos y deberes sociales para el ejercicio de la democracia.

A la luz de estas reflexiones, conviene destacar, que en definitiva el problema de la educación es eminentemente un problema de vivir y proponer valores. Es la gloria o la tragedia de los educadores: es imposible enseñar de un modo neutro, aséptico, pues todos iluminan caminos o lo oscurecen, sueltan alas a la libertad, o las atan. De hecho, la personalidad del docente, su manera radical de ser y de estar en el mundo y con los demás, las palabras que hace y no tanto las palabras que dice, son los elementos claves de la relación educativa. La educación en valores es una orientación que pretende humanizar la tarea educativa. Plantea una revisión de las actuales tareas y prioridades del

ambiente escolar y nuevos paradigmas para recuperar la verdadera formación de los seres humanos.

Sin embargo, la tarea educativa centrada en formar mejores personas debe tener como filosofía básica que el verdadero proceso de cambio no puede imponerse, sino simplemente proponerse. Educar es desarrollar en los seres humanos la preocupación por promover su propio crecimiento y sobre todo la conciencia de asumir el reto de su propia vida. El verdadero proceso no es una imposición, resultaría ineficaz e irrelevante; lo que verdaderamente trasciende es desarrollar en niños y jóvenes alternativas para su autoeducación, es decir compromiso para asumir por sí mismo el deseo de convertirse en personas de bien en beneficio propio y para los demás.

Plano Discursivo

Dentro de las Ciencias de la Educación, el estudio de los valores se ha abordado desde varios enfoques, modelos y disciplinas, siendo uno de los más reciente el

relacionado con la gestión pedagógica del docente para atender esta temática. A partir de entonces, algunas investigaciones han intentado dar explicación sobre el rol del docente en sociedades con altos niveles de crisis social, política y económica para educar en valores desde su gestión pedagógica. Reflexionar sobre este tema es situarse en las herramientas teóricas, conceptos, lógica así como el orden discursivo de los directos autores Batista (1980), Conde (1996) y Pérez (2004), quienes han desarrollado todo un movimiento de estudio sobre la educación en valores en tiempo de crisis, como la base que fundamenta el proceso de enseñanza y contribuye a una sociedad de respeto y conciencia ciudadana.

Estos autores afrontan en sus estudios, concepciones de la educación en valores en la gestión pedagógica del docente. Entre otras cosas; la complejidad del proceso de enseñanza cuando existe socialmente crisis de valores, la comprensión del sistema de pensamiento-acción, la formación del docente para actuar en

momentos específicos, las experiencias teórico-prácticas, el camino y desarrollo de la práctica educativa y la creación del conocimiento profesional del docente cuando abordan una realidad educativa de crisis de valores en el contexto educativo.

El término de la educación en valores desde la gestión pedagógica del docente ha sido utilizada por los investigadores para ir mucho más allá del proceso formativo del docente, es el esfuerzo de los docentes para educar para la vida, para el nuevo ciudadano, es convertir sus funciones en innovación, en cultivar el saber, el deber y la libertad; es decir, es convertir su encargo social al servicio del estudiante. Para ello, es fundamental un docente que responda a los objetivos individuales y a los colectivos, que trabaje arduamente para conseguirlos, profundizando el análisis de los por qué, en las raíces doctrinarias de los planteamientos y en sus consecuencias.

El docente en el ambiente educativo, debe demostrar en su

gestión pedagógica tanto conocimiento, como su conciencia general de transformar realidades en las diferentes escalas de valores para establecer cambios cognitivos, académicos, sociales, motivacionales y comunicacionales con los distintos actores sociales que convergen con él en su entorno académico.

De allí que, las instituciones pertenecientes al nivel de educación primaria y fundamentalmente sus actores docentes requieren un enfoque axiológico, epistémico y ontológico, es decir, un acercamiento teórico que les permita desarrollar sus prácticas pedagógicas con valores, para lograrlo, se hace necesario atender su formación académica, su personalidad, su capacidad de conducción de los problemas, espíritu democrático, su didáctica de proceso para canalizar sus inquietudes e iniciativas y comprender vivencialmente todas las influencias personales que ejerce cada uno de sus integrantes, sumando a ello, la fecunda experiencia alcanzada en el tiempo y en el crecimiento intelectual.

Al referirse a la educación en valores desde la gestión pedagógica del docente Pérez (Ob.Cit), plantea que:

Son un tipo de creencias que llevan al sujeto a actuar de una manera determinada. Es una prioridad, el docente debe enfrentar los nuevos retos para transformar la enseñanza tradicional sobre los valores a una enseñanza más activa para accionar en la instrucción, de manera que la formación axiológica no se presente como un componente aparte del proceso, sino que forme parte consustancial de éste, independientemente de la necesaria existencia de las intencionalidades educativas encaminadas también a lograr esa formación. (p. 17).

El docente es el protagonista principal de la educación en valores, requieren en su gestión pedagógica hacer constantemente una profunda reflexión sobre la crisis en el ámbito educativo en relación a la formación en valores en la cual él está inmerso.

Por su parte, de acuerdo con Batista (2013) la educación en valores en la gestión pedagógica del docente “es el compromiso para formar persona que sea capaz de dirigir su propia vida, basada en la internalización de ciertos valores mínimos, como la libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, que le permitan actuar de manera autónoma y positiva en la sociedad”. Conde (1996) subraya que la gestión pedagógica se puede conceptualizar a la luz de la interpretación subjetiva de las opiniones como la corresponsabilidad de los miembros de la comunidad educativa para la enseñanza colaborativa de una genuina educación en valores, de este modo se valora el contexto donde se desenvuelven los actores en el hecho educativo.

Analizando las definiciones anteriores, la gestión pedagógica del docente, es una tarea personal y social que tiene como finalidad hacerse con un modo de ser y de vida que, necesariamente, ha de permitir a cada cual formar parte de su

colectividad. La educación tiene que ver con la tarea de enseñar a cada uno de los sujetos y a los distintos grupos humanos a vivir en relación: a vivir en el seno de una comunidad, en otras palabras a convivir.

Las investigaciones de Batista, Conde y Pérez (Ob.Cit) nos ofrecen una significativa síntesis acerca de la educación en valores desde la gestión pedagógica del docente, las cuales se fundamentan, en un proceso de hacer y saberes, cooperativo y de participación articulado con el pensamiento, el lenguaje, la cultura y la sociedad. Así, el perfil profesional del personal que labora en una institución educativa debe estar pedagógica y científicamente preparado para cumplir, entre otras funciones, con la de ser un gerente que organice y dirija la gestión educativa, programando y coordinando las actividades en permanente articulación con el entorno, promoviendo la intervención de sus actores, fundamentados en la práctica de una gerencia participativa

y democrática que utilice eficiente y eficazmente los recursos disponibles.

La educación, en su labor trascendental, tiene que ver con la formación de una personalidad consciente, libre y responsable capaz de enfrentarse a la indeterminación humana, y capaz de moverse con equilibrio en los planos personal y colectivo y así poder asegurar la creación de formas de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres.

En correspondencia con lo anteriormente expresado, el docente en su labor gerencial debe tener definido su gestión pedagógica con la sociedad, para que no existan concepciones sobre el docente que poseen poca responsabilidad; que son desinteresados, que tienen debilidades éticas, que valoran poco a sus semejantes en el mejor de los casos, que son poco tolerantes y con escasa solidaridad. Sin ningún respeto por sus compañeros y más aún, por la institución; con escasa identidad nacional y un ínfimo sentido de pertenencia, con quienes el diálogo

disciplinado está en constante ruptura y siempre prestos a manipular a los semejantes.

El docente independientemente del nivel de competencia en el que se desempeña tiene el encargo social de formarse de manera sistemática y permanentemente para la promoción no solo de los valores como respeto, responsabilidad, trabajo, justicia, solidaridad, convivencia, amor y servicio sino con la palabra y el ejemplo como bandera ante la realidad compleja y el ejercicio de sus funciones. La personalidad del docente, su manera radical de ser y de estar en el mundo y con los demás, las palabras que hace y no tanto las palabras que dice, son los elementos claves de la relación educativa.

Ante la tarea de educar en valores bajo una visión de formación desde la gestión pedagógica del docente es relevante abordar y diseñar a través de este ensayo la construcción de un modelo teórico acerca de educar en valores a partir de la discursividad de los tres autores estudiados dando sentido y significado

a la educación en valores en su proceso de enseñanza para poder integrar los aspectos ontoepistémicos que desarrollan en su gestión pedagógica.

El modelo emergente para abordar la educación en valores desde la gestión pedagógica del docente.

Educación en valores requiere de un modelo teórico que permita desarrollar las dimensiones ontológicas, facilitar procesos personales de valoración, reflexionar y discernir sobre aquellos valores que desea hacer propios, mediante un proceso eminentemente personal, con énfasis en una educación donde el profesorado adquiera un compromiso social y ético que colabore con los estudiantes para facilitarles el desarrollo y formación de capacidades que intervienen en el juicio y acción moral, facilitando la formación de actitudes, integración, aplicación y valoración crítica de las normas que rigen en una sociedad.

La educación en valores han tenido un eco considerable en los distintos enfoques epistémicos y en el campo de las ideas; se considera de

vital importancia asumir la creatividad como arma de escape a las crisis que engloban a las instituciones educativas, toda vez que su misión es lograr un modo de actuación superior en los hombres dirigido a la búsqueda de caminos y soluciones a los problemas que plantean la necesidad de un afianzamiento de respeto, tolerancia y bien común.

La educación en valores en la gestión pedagógica del docente pudieran responder a las exigencias de la sociedad con un contenido significativo en lo espiritual, social, curricular, interdisciplinario, holístico, es preciso puntualizar que este modelo de valores presente elementos complejos, tal como lo reseña Touraine (1993), con una mayor interacción, donde el docente sea el actor que se inserte conjuntamente con otros actores en las relaciones sociales, transpersonales y creativas, es decir, que este modelo que se busca construir, los saberes escapen de ese pensamiento y creatividad mutilador,

para acceder a paradigmas complejos.

Hacer referencia a la gestión pedagógica en el marco institucional, amerita definirla en el contexto en el que ella se sitúa; la gestión pedagógica en el nivel de educación primaria, incluye la acción y el efecto de administrar de manera tal que se realicen diligencias conducentes al logro apropiado de las respectivas finalidades de las instituciones el cual no es otra que el desarrollo integral de los estudiantes. Este planteamiento implica atribuir especificidad al término gestión en el escenario académico de la educación; en tal sentido, se denomina gestión pedagógica al conjunto de procesos mediante los cuales los actores educativos administran las diferentes políticas educativas, asumen sus compromisos y hacen énfasis a un trabajo mancomunados para construir y modelar la conducta del estudiante.

En este orden de ideas, la gestión pedagógica cubre un recorrido que involucra las acciones de atención al estudiante desde sus necesidades e

intereses hasta su desarrollo integral. En este recorrido, la acción de toda la comunidad educativa es fundamental para que los estudiantes alcancen niveles de vida saludables, de convivencia, de paz, y de tolerancia.

La gestión pedagógica se relaciona con los procesos de la realidad socio educativo, entendido como el conjunto de interacciones dinámicas y complejas, desde las cuales emergen las situaciones dialógicas que dan sentido a la práctica pedagógica. En esta gestión, se destaca la acción del docente como mediador de los aprendizajes, rol de investigador en proyectos educativos, rol de promotor y su gestión comunitaria. Igualmente surge como componente fundamental el aprendizaje de los alumnos, en este proceso el docente cumple una función vital como agente facilitador del desarrollo integral, articulado con la pedagogía del amor y la teoría constructivista para alcanzar los fines de la educación que no es otro que contribuir al desarrollo de la personalidad.

Este rol involucra acciones dentro y fuera del aula, que ameritan de la participación y aportes de los docentes, representantes y estudiantes, su papel es orientar e incentivar a los estudiantes para que desarrollen competencias, con capacidades para interiorizar los diferentes elementos que intervienen en el proceso educativo; el docente como mediador facilita la interacción para que el grupo participe en actividades de análisis y síntesis sustentadas en una acción reflexiva sobre el tema de valores.

El modelo teórico en el marco de la gestión pedagógica apunta hacia nuevas visiones y construcciones para mejorar y elevar la calidad del nivel de educación básica desde un proceso interactivo de discusión, reflexiones y propuestas donde se involucren los distintos actores sociales para orientar un proceso educativo más inclusivo, enriquecedor y eficaz, que ofrezca múltiples oportunidades a los miembros de la comunidad educativa para la participación, la toma de

decisiones y la acción, para responder de manera adecuada a los requerimientos de la población en el contexto social venezolano.

Por otra parte, la necesidad de viabilizar los procesos de la gestión pedagógica a través de líneas de acción que permitan dar concreción a las innovaciones curriculares, a la políticas educativas, a la normativa legal para el desarrollo idóneo de los procesos escolares y el logro de la calidad, eficacia, pertinencia académica y social de las escuelas básicas venezolanas.

La representación gráfica, muestra los elementos significativos y la estructura de la teoría sobre la educación en valores en la gestión pedagógica de los docentes de educación primaria



Diseño propio. Chirinos (2018). Educar en Valores una tarea del docente

En la gráfica se observa que educar en valores representa para el docente de educación primaria una tarea permanente en su quehacer educativo, está inmersa en su gestión pedagógica y en sus teorías sustantivas que la da organización y funcionamiento al ejercicio moral y ético del profesional de la docencia. Educar en valores obedece a un paradigma emergente que hace reflexionar al docente sobre la importancia de su formación permanente y la investigación para educar con el ejemplo.

El alto nivel de calidad de la educación basada en la formación pedagógica del docente para educar

en valores contribuye a una sociedad de bienestar, justa e igualitaria, donde el rol del docente es importante para educar en valores las cuales concentran una serie de esfuerzos y de un gran trabajo para el desarrollo integral de los estudiantes. La imagen positiva del docente con sus estudiantes y en el escenario educativo donde actúa es fundamental para la valoración moral, este permite al sujeto valorante asumir una actitud aprobatoria o de rechazo a un acto u otro y lo hace como ser, que pertenece a un grupo social y está inmerso en un contexto histórico social determinado.

En el cuadro 1 se encuentra el modelo teórico, en él se explica el

sentido, significado y el porqué de educar en valores. Es fundamental realizar una serie de procedimientos con el fin de indagar y así adquirir conocimiento para su gestión pedagógica el cual va a satisfacer sus necesidades como docentes. La representación, aborda la realidad, mediante ellas se tiene noticias de distintas cosas entorno a educar en valores, tales como: la educación en valores debe ser continua y

permanente con la responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, ayuda a la formación permanente e investigación del docente para optimizar su praxis pedagógica toda vez que le permite la adquisición del conocimiento científico, patrones culturales impregnados de valores, que lo ayuden a desarrollar una gestión pedagógica eficiente.

Cuadro N° 1. Modelo Teórico sobre la Educación en Valores.

Gestión Pedagógica centrada en Valores	a.- Significado de la Gestión Pedagógica: Campo de acción, compromiso y participación activa del docente en la escuela y comunidad. La gestión pedagógica se corresponde con la actitud del docente para enfrentar los retos sociales en el fomento de valores. b.- Formación Permanente e Investigación: La educación en valores debe convertirse en una formación permanente y de investigación en el quehacer educativo, debe ser basada en actitudes, aptitudes, principios y valores, que le permita al docente ser una herramienta útil en el camino de la enseñanza, porque más allá de la formación profesional, hoy día se hace más que necesaria el amor a lo que se hace, la responsabilidad y la honestidad. c.- Educar con el Ejemplo: Educación responsable y compartida aplicada constantemente por quienes ejercen el proceso educativo desde diferentes escenarios; desde la formación; en la rutina diaria, hablarle a los padres y representantes sobre las actitudes de sus hijos de manera general d.- Moral y Ética del Docente en la Educación en Valores: La enseñanza de los valores debe impulsar el desarrollo integral del estudiante, la atención a las necesidades, la ocupación de los problemas y la ejecución encargo social representado en la promoción social y orientación para la paz y la convivencia. e.- Panorama actual de la educación en valores: Incoherencia entre el pensar, saber y actuar del docente como principal figura en el proceso que implica educar en valores, ausencia de valores familiares, influencia de estupefacientes en nuestras instituciones, el consumismo, la visión de una educación centrada más en la cantidad que en la calidad.

Teoría Sustantiva de la Gestión Pedagógica Centrada en Valores	a.- Aspectos Legales que fundamenta la Educación en Valores: En el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) se plantean los valores sociales que todo venezolano debe aplicar en la sociedad, además de la Ley Orgánica de educación (2009), b., Práctica Pedagógica del docente sobre la Educación en Valores: Cumplir con las políticas educativas para el desarrollo integral del estudiante, contribuir en la formación del representante, emplear ejercicios teóricos y prácticos que generen reflexión permanente y participación en los haceres y saberes para la actualización docente. c.- Abordaje Teórico del Docente: Pedagogía de la esperanza, el valor de educar y educación para globalizar la esperanza y la solidaridad para atender las necesidades e intereses de los educandos. d.- Paradigma Emergente para educar en valores. Consideraciones individuales para educar en el marco espiritual como la llama para formar personas amante de la paz y la libertad cumpliendo con la teoría humanista para educar con amor. La teoría constructivista para aprender de lo que se hace, se dice y se piensa.

CONCLUSIONES

Los encuentros académicos deben estar cargados de valores e intencionalidades para que los actores sociales que accionan en él, convivan, trabajen se integren y cumplan con el preámbulo de la Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación sobre el bien común, la integración, la solidaridad y el compañerismo, lo cual contribuirá a optimizar sus relaciones interpersonales logrando un clima de bienestar.

La gestión pedagógica para educar en valores se dilucida que el abordaje debe partir de referentes teóricos y legales que orientan las prácticas del docente. Sobre este particular, existen aportes significativos de teóricos que han marcado huellas en la educación en valores.

La educación en valores no debe verse como un acto administrativo en los planes educativo de los docentes, sino en un acto pedagógico permanente y cotidiano.

Especificar en la construcción de modelo teórico la gestión

pedagógica y los referentes teóricos centrada en valores a la luz de los actores sociales, la forma en la cual estos actores sentirán que su praxis educativa está marcada con altos contenidos de valores y su practicidad dependerá del amor, dedicación y tiempo que empleen en la educación que imparte.

El docente ha de construir una epistemología inherente a los valores, ya que es la esencia para el trabajo cotidiano, enfocando su rutina en teoría humanista con la intencionalidad de llevarlos a la praxis en el proceso interactivo con la comunidad educativa, en sus compromisos de dirección y sobre todo en las situaciones problemáticas que requieran para la toma de decisiones, en las cuales es básica la participación masiva para lograr diversas alternativas de solución y escoger la de mayor adecuación.

Aplicabilidad de la normativa legal para la educación en valores y por ende de la convivencia entre los diferentes miembros de la familia, de la escuela y de la comunidad, es

apremiante vivir y trabajar juntos para el bien común permitiendo que la cooperación y la prosperidad mutuas coexistan con una competencia justa y saludable como acción indeclinable del proceso educativo.

Los docentes independientemente del nivel donde realicen sus prácticas pedagógicas están llamados a promover esta acción; la triada familia, escuela y comunidad, en el marco de la participación protagónica y corresponsable bajo un paradigma educativo emergente requieren entonces de un compromiso ético y moral de la comunidad educativa.

Los docentes en su acto de investigación, acción y reflexión siembren las bases para la integración, donde el ejemplo y el amor se constituyan en la plataforma para trabajar valores no sólo en su la interacción con los estudiantes, sino con los padres y representantes que hacen vida en los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista (1980), **La Relación a la Ética en la Gestión Pública.**

Conde, R. (1996). **Los Valores y su Pedagogía.** Caracas: Impresos Concentra.

Guédez, V. (2004). **La Ética Gerencial. Instrumentos Estratégicos que Facilitan Decisiones Correctas.** Caracas. Editorial Planeta.

Lucini, (1997). **La Escuela como Agente Socializador de los Valores.**

Martínez, M. (1996). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación.** México: Editorial Edit. Trillas.

Pérez, E (2008). **Educación para Humanizar.** España Narcea.

Sevilla, H. (2006). **Ética y Desarrollo Humano. Conferencias: Familia, Educación, Ética y otros Temas.** Ciudad Bolívar: Serie de Investigación, Educación, Crecimiento y Desarrollo Humano

Scientiarum

Decanato de Investigación y Postgrado de Universidad Fermín Toro

¿QUIERES PUBLICAR TU ARTÍCULO?

NORMAS DE PUBLICACIÓN

- Presentar una versión digital del trabajo inédito formato Word, con una extensión de 15 a 20 páginas incluyendo gráficos, tablas, fotografías y referencias bibliográficas, para artículos científicos. En el caso de ensayos la extensión será de 8 a 12 páginas
- La versión no debe identificar al autor ni a la institución a la que está adscrito debido a que estas serán empleadas en el sistema de arbitraje.
- En página aparte del artículo deberán incluirse el nombre del trabajo, los datos del autor (nombres y apellidos, dirección, teléfono, fax y correo electrónico) y nombre de la institución u organismo al que pertenece y una breve reseña de la trayectoria profesional del autor, la cual no debe exceder las 100 palabras. Incluir C.I. escaneada
- Todo trabajo de investigación o artículo presentado para su publicación y/o divulgación será sometido a un proceso de arbitraje, el cual es confidencial y secreto
- *La aceptación o no de los artículos recibidos, será notificada a los autores, en el menor plazo posible. Vía correo electrónico.*
- Una vez el o los autores reciban el dictamen por parte del Comité Editorial, dispondrán de un mes para efectuar las modificaciones y correcciones sugeridas por los árbitros.
- Si el o los autores no responden dentro del mes siguiente al dictamen comunicado por el Comité Editorial, se informará vía correo electrónico y el trabajo presentado debe iniciar un nuevo proceso de arbitraje
- El Consejo Editorial no discute con el o los autores las recomendaciones de los árbitros.
- Se aceptan máximo dos (2) autores por artículo y se les publicará un artículo por revista.
- La recepción de artículos y/o colaboraciones no implica compromiso y obligación alguna de su divulgación. El Comité Editorial es el encargado de seleccionar estos para su publicación
- Los trabajos de investigación y/o artículos originales presentados no serán devueltos
- Para mayor detalle de las Normas de Publicación en Revistas Arbitradas Universidad Fermín Toro, visite www.uft.edu.ve

SCIENTIARUM Revista arbitrada, de publicación semestral del Decanato de Investigación y Postgrado, en la que tiene cabida todas las corrientes de pensamiento en aquellos temas vinculados con las áreas del Postgrado (Gerencia, Derecho, Ingeniería, Educación y otros temas). En ellas pueden participar estudiantes, profesores, autoridades de la Universidad Fermín Toro y personalidades que por la relevancia de sus opiniones en las áreas indicadas, quieran publicar en nuestra revista.

SCIENTIARUM es una revista científica, siendo requisito indispensable para la publicación de artículos y/o ensayos, la existencia real de la opinión del autor.

Los interesados en publicar deben entregar sus artículos y/o ensayos en versión digital, a la Coordinación de Arbitraje, Decanato de Investigación y Postgrado, revistauftbarquisimeto@gmail.com acompañado de los formatos: Solicitud de Publicación, Constancia de Autoría, ubicados en la página web de la Universidad Fermín Toro.

www.uft.edu.ve

Dirección:
Urb. Chucho Briceño
Edif. UFT
Cabudare - Edo.- Lara
Código Postal: 3023

Teléfono: (0251) 7100180
Correo Electrónico:
decanatopost@hotmail.com
dirinvestigacionuft@gmail.com

REVISTA
SCIENTIARUM N° 2
AÑO 2018

PERIODICIDAD
SEMESTRAL

Los conceptos e ideas expresados en la revista, son de la responsabilidad del autor y no reflejan, necesariamente, la posición de la Universidad Fermín Toro sobre el particular